

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
ім. Г.С.Костюка АПН України**

Випуск 1

Кам'янець-Подільський
“Аксиома”
2008

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

Н.А.Побірченко – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

М.В.Савчин – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

В.О.Моляко – доктор психологічних наук, професор, академік АПН України (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

М.Л.Смульсон – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

Редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор; Г.О.Балл, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; С.І.Болтівець, доктор психологічних наук, професор; М.Й.Боришевський, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; Л.А.Онуфрієва, кандидат психологічних наук, доцент; Н.В.Чепелева, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; А.І.Шинкарук, доктор психологічних наук, професор.

Друкуються за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 27 листопада 2008 р.), Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (протокол № 9 від 27 листопада 2008 р.)

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – 328 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.

© Автори статей, 2008

© “Аксіома”, видання, 2008

ГЕНЕЗА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз сензитивності, складного і багатомірного явища, яке яскраво ілюструє рух в системі “нужда – потреба” в контексті генези особистості.

Ключові слова: генеза, особистість, функціонування особистості, саморозвиток, потреба, саморух, біосоціальна природа особистості.

В статье сделан анализ сензитивности, сложного и многомерного явления, которое ярко иллюстрирует движение в системе “нужда – потребность” в контексте генезиса личности.

Ключевые слова: генезис, личность, функционирование личности, саморазвитие, потребность, самодвижение, биосоциальная природа личности.

З наукового обігу в галузі психологічних досліджень неправомірно була вилучена особистість як предмет теоретико-методологічних зацікавлень та уваги науковців і, як наслідок, проблема здібностей, носієм якої і є особистість.

Розуміння становлення особистості як саморозвитку єдиної, цілісної і унікальної системи, зумовлює підвищену увагу до визначення вихідних рушійних сил, чинників даного процесу. Це питання, власне, не є ні новим, ні розробленим... За влучним висловом Г. Олпорта, рушійні сили розвитку особисті “призначаються” теоретиками в залежності просто від уподобань і тих аспектів, які для нього є центральними. Так і народжувалися теорії інстинктів, “tabula rasa”, потреб... там з’явилася і теорія Фрейда. Водночас не можна і відступити від даної проблеми, винести її “за дужки”, оскільки рушійні сили не лише є зовнішніми “штовхачами”, вони, кінець кінцем, зумовлюють змістовну і динамічну природу самої системи як суб’єкта саморозвитку. Наш попередній аналіз найбільш розвиненої, в цьому сенсі, теорії libido З. Фрейда засвідчив її ґрунтовність, з одного боку, та частковість – з іншого: загалом вірні побудови психоаналізу представляють libido доволі однобоко як потяг зменшити напругу через сексуальність,

виявляється, зовсім не враховують вихідної і відпочаткової соціальності людської істоти. Зокрема, йшлося про те, що потяг до зустрічі, контакт є не лише таким же могутнім як лібідо, але й передує їй. Постульована нами у вигляді вихідної життєвої інтенції нужда уявляється як інформаційно-енергетичний носій органічно поєднаних прагнень єднання та продовження. І, до речі, саме перше (єднання) пояснює спроможність не просто існувати, але й розвиватися. В той же час, існує необхідність більш детального вивчення нужди з метою реального введення цього явища в простір наукової психології. Тут буде здійснено спробу порівняти поняття нужди з поняттям потреби за допомогою аналізу атрибутивних характеристик нужди (поняття “потреба” обрано тому, що у сучасній психології воно є найбільш вживаним при характеристиці рушійних сил існування і розвитку особистості). Дане порівняння проводиться на підґрунті основних принципів генетико-моделюючого методу дослідження, який є найбільш адекватним (і має реальні можливості) дослідження цілісної особистості як складної єдиної системи, здатної до саморозвитку. Конкретно кажучи, генетико-моделюючий метод дозволяє у процесі моделювання ухопити зміст і динаміку саморуху цілісного складно-структурованого явища, задаючи тим самим і вихідні підґрунтя – дослідник не може відсторонитися від чіткого розуміння, що перед ним, по-перше, завжди нерозривне складне ціле, яке, (і це по-друге), має власні джерела розвитку і, отже, саморозвивається, при цьому – завжди спрямовано, тобто – інтенціонально.

Отже, (1) першою атрибутивною ознакою нужди є її гетерогенність: біологічне і соціальне тут відпочатково складають суперечливу єдність. На відміну від цього, потреби в психології традиційно (і цілком слушно) розділяються на власне біологічні і соціальні, тобто, потреби, на відміну від нужди, відпочатково (атрибутивно) відокремлюються відносно двох просторів існування особистості. З одного боку, це простір внутрішніх умов (внутрішнього світу людини), в якому природне – інстинкти, особливості будови і функцій, біологічна саморегуляція – є відділеним від соціального (але – внутрішнього ж!). До цього “внутрішньо-соціального” слід віднести ті власне психологічні феномени, що породжені, завдяки контакту соціальної складової нужди з соціокультурним

середовищем існування людини. Конкретно мається на увазі – мотивація, здібності, вищі пізнавальні функції і вищі почуття, спрямованість та характер. З іншого боку, розділенню потреб сприяє оточення людини, яке досить чітко поділене на природне (перш за все – біологічне), та соціальне. Таке сполучення зовнішнього і внутрішнього шарів існування приводить до того, що система, якою є особистість, диференціюється в аспекті реальних потреб, реалізація яких є необхідною умовою подальшого існування системи як цілості. Наголосимо спеціально: ми вважаємо, що потреба як конкретний чинник функціонування особистості з'являється лише в результаті контакту цілісної нужди з оточенням. Ці зіткнення по-своєму збагачують, урізноманітнюють і диференціюють нужду, забезпечуючи і зумовлюючи її (2) другу атрибутивну ознаку – здатність до розвитку (саморозвитку). На наш погляд, складна взаємозумовлююча взаємодія нужди і потреб може пояснити різницю і співвідношення між функціонуванням та розвитком особистості. На певному етапі розвитку нужда породжує систему потреб, конкретизуючись у них. Зустріч потреб з оточенням, їх задоволення і урізноманітнення (диференціація) забезпечує функціонування особистості на даному етапі. Водночас, ця складна динаміка потреб завдяки усвідомленим і неусвідомлюваним процесам своєрідно повертається до нужди, збагачуючи її інформаційно і напружуючи енергетично. Перехід на новий етап означає, передусім, принциповий і різкий рух-розвиток нужди і вихід її на інший крок спіралі розвитку. Цей акт призводить не лише до ускладнення внутрішнього світу, але й до розширення можливостей дій і взаємовідношень людини зі світом. З'являються нові потреби, рух яких забезпечує функціонування людини вже на новому етапі розвитку. Отже, власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішньо-суперечливих взаємовідносин з потребами. Саме в цьому ми вбачаємо механізм розвитку як саморозвитку, і саме цей механізм зумовлює явища виявлення, вираження і кретивності людини у власному життєвому русі. Окремим та істотним в контексті даної відмінності явищ “нужда-потреба” є проблема того, які саме “зустрічі” і які дії та потреби актуалізуються на кожному з етапів. Загалом, не аналізуючи цього тут, зазначимо, що

проблема, на наш погляд, вирішується із залученням поняття “сензитивний період” та “життєва подія”.

Нужда, як це зафіксовано в наступній (3) третій атрибутивній властивості, розвивається спрямовано в напрямі ускладнення (ортогенез). Можна сказати, що вона є внутрішньо інтенціональною. Натомість потреба є або циклічною (насичуючись – зникає, потім з’являється знову), або змінюється, але при цьому не розвивається (!), а перетворюється в іншу (!) потребу. Отже, ми ніяким чином не можемо говорити про спрямований розвиток потреб. Виняток тут складають, так звані, “буттєві” потреби, які відкрив і описав А. Маслоу. Але ми впевнені, що термін “потреба” у цьому випадку вживається автором суто традиційно (автоматично). Фактично Маслоу описує в цьому випадку не потреби, а, власне, нужду, яка тут якраз позбавлена конкретизації, дифіцитарності, циклічності (тобто всього, що є характеристиками потреб) і існує, ніби, в чистому вигляді. Ці феноменологічні описи – безумовно досягнення Маслоу, хоча, нам здається, відсторонення від біологічної і соціальної складової є штучним. А. Маслоу, як відомо, протиставляє Б-потреби і інші, дефіцитарні (Д-потреби), називаючи перші дійсними потребами розвитку, а другі – потребами адаптації. Ця суперечливість якраз і долається в нужді, адже насправді прагнення жити (нужда) є інтегрованим: це і підтримання гомеостазу, і особистісне зростання, і це є одне, а не протилежність.

Наступна (4) четверта атрибутивна властивість нужди полягає в її здатності до породження. Мається на увазі далеко не лише породження активності системи (в цьому випадку – особистості). Нужда, на наш погляд, здатна породжувати структури, в тому числі і дуже складні, до яких відноситься особистість. Зокрема, було показано, що саме опредметнення нужди двох люблячих осіб породжує нову людську істоту – дитину. Це явище, однак, має глобальну і дуже мало досліджену природу. Водночас властивість нужди народжувати, опредметнюючись, нові структури, пронизує всі рівні психічного. Людина майже ніколи свідомо і актуально не переживає нужду (в нашому її розумінні). Людина переживає потребу. Питання про те, як взаємопов’язані нужда і потреба є, безсумнівно, центральним, і якраз дана атрибутивна властивість ґрунтує цей взаємозв’язок. У чому він полягає? Генетично-моделюючий підхід дозволяє відстежити генезу потреби з нужди. Те

визначальне і всеохоплююче прагнення жити, почуття життя, що його легко об'єктивно помітити у найменшій (тільки-тільки народженій) дитини, і яке, безумовно, не усвідомлюється (але переживається!) нею, є, фактично, нужда: наявність і представленість певних об'єктів, а також, і це – головне, людських дій оточуючих індивідів, які підтримують і розвивають цю життєву жагу, водночас призводять до появи переживання внутрішнього комфорту. Дуже швидко встановлюється зв'язок між окремими аспектами (нюансами) цілісної нужди і тими об'єктами (суб'єктами), привласнення яких (або дія з якими, рух – до яких) приводить до комфортного переживання. Власне це і є народження потреби. Потреба, як писали класики, це завжди потреба в чомусь. Отже, вона конкретна, і народжується у внутрішньому світі це “щось” – при зустрічі нужди з тими явищами зовнішнього і внутрішнього середовища, які в даний момент виявляються найбільш адекватними запитам нужди. Отже, потреба, як конкретизована в цей момент існування нужда, з'являється як результат своєрідного процесу предметнення останньої (або її частини, елементу, – це вимагає дослідження) в тому чи іншому об'єкті.

Сама потреба не породжує інші структури, не породжує вона і розвиток системи – особистості, а також і її діяльності. Потреба зумовлює конкретизацію одвічного напруження нужди і, зворотно діючи на неї, призводить до ускладнення ... самої особистості, і нужди. Нам здається, є принаймні два досить відомі факти, які можуть розглядатися як підтвердження висловленого. Один ряд фактів пов'язаний зі специфічними станами неопредметненої активності людини (“не знаю, чого хочу”). Тут ми зустрічаємося з явищами неузгодженості в системі “нужда-потреба-середовище”. Фактично в цих випадках напруження виникає через відсутність потреби. Нужда “виходить” якоюсь частиною в актуальний шар існування і залишається, при цьому, неопредметненою: в досвіді особистості, в оточенні відсутні уявлення і об'єкти, які б могли адекватно взаємодіяти з активізованим сегментом нужди. Описане, на наш погляд, може розглядатися як психологічний механізм невизначених станів, який ніяк не досліджується, на жаль, адже це відкриває не лише сутність явища з іншої, змістовно-генетичної сторони, а й дозволяє визначити адекватні засоби породження даних негативних станів.

Інша група фактів ще цікавіша. Вона стосується творчості. Це (5) п'ята атрибутивна ознака. Цей вид людської активності виявляється пов'язаним не з пошуком об'єктів, уявлень, дій або людей, в яких би змогла опредметнитись активізована частина нужди, а в створенні нових об'єктів, які є втіленням, так би мовити, “нужди у чистому вигляді”. Чому людину в цьому випадку не задовольняє пошук серед вже існуючого (в зовнішньому, чи й у внутрішньому світі?). Нам здається доречною така відповідь. При переході нужди на новий, вищий етап розвитку, значно збільшується її енергетично-змістовний потенціал. Він вимагає вияву активності, але в оточуючому світі просто не існує об'єктів, в яких міг би втілитись, опредметнитись даний потенціал. Створюється дуже сильна напруга, яка може знайти адекватне розпорядження лише в створенні (моделюванні, конструюванні) нових для даної людини речей, в яких “напряму” втілена сама особистість в її вихідній суттєвості. Цими “речами” можуть бути, в принципі, будь-що – тексти, малюнки, слова, способи поведінки, дії і д.т. і т.д. Психологічно важливо тут те, що творчість викликається не потребою (або їх групою), творчість є, з іншого боку, не унікальним і рідкісним явищем, вона – кореневий і природний стан нужди. Отже, творити – означає бути психологічно здоровим. З огляду на таке наше розуміння, слід говорити про штучну фрустрацію і депривацію творчості, а отже – прогнозованого обмеження найбільш загально і притаманно людині потягу – бути автором нового, свого... життя, способу життя, будь-якого продукту і обов'язково, рефлексувати себе в цьому, собою ж створеному.

Відповідно до нашого попереднього аналізу, наступна (6), шоста атрибутивна властивість нужди полягає в тому, що вона існує у формі втілення в породжену нею живу істоту. Таке втілення, що відбувається в акті любові, означає, з одного боку, новий етап розвитку нужди, а з іншого – це дійсна актуалізація власної самості люблячої особистості і отже – її кардинальний розвиток. Отже, описаний акт є точкою суперечливих зіткнень всіх елементів і динамічних двох цілісних особистостей, і більше того – своєрідного “переходу” їх в третю особистість. Велике питання потребує емпіричних досліджень – чи буде нова людина повноцінною, актуально і потенційно невичерпною, якщо момент її появи виявиться суто природнім процесом, без

“спалаху” нужди двох, і її втілення? Технічно, це дуже непросте питання, але перші емпіричні спроби, які нами здійснені, дозволяють, загалом підтвердити нашу гіпотезу, відповідно до якої лише зачаття в любові здатне породити не просто людську істоту, а таку, що перевершить своїх батьків, здійснить подальші кроки, як у соціальному, так і в морально-етичному плані.

Проводячи певне порівняння нужди і потреби, необхідно відзначити, що потреба, безумовно, не втілюється, так як нужда. Вона виникає за описаним вже механізмом, як опредметнення певного відгалуження нужди. У нашій логіці це цілком очевидно, але наголосимо тут на одному аспекті. Відповідно до нашої теоретичної концепції всі потреби, в тому числі і, так звані, біологічні, є такими, що виникають, і отже – не є вродженими. Важливість цього зауваження, яке, повторимо, для нас є цілком очевидним, полягає у тому, що воно відкидає певний фаталізм у поясненні особистості, який наявний майже у всіх теоріях. Особливо яскраво це видно, звичайно, у З. Фрейда: людина просто приречена мати потребу в розмноженні і руйнації, і саме ця приреченість у складних конфліктних стосунках із соціальною дійсністю і попереджує рух. Але ж ясно, що таких потреб (саме потреб!) відпочатково-генетично просто не існує (до речі, і всіх інших), існує нужда – рушійна і спрямовуюча сила, а потреби ще лише виникнуть у результаті зіткнення її з оточенням. Здається, тут не дуже значний термінологічний нюанс, але це лише здається: адже які саме потреби виникають, по відношенню до яких об’єктів, в який час генези – все це пов’язується зовсім не з “закладеним”, а, навпаки, з життєвим шляхом людини, який вона почала одразу після зачаття. І тепер дійсно зрозумілою і змістовною стає наша теза про те, що в галузі існування людини соціальне трансформується біологічним.

Найбільше це стосується наступної (7), сьомої, атрибутивної властивості нужди, яка полягає в її афіліативній природі. У найбільш напруженій точці потягу одне до одного (“пікове” переживання любові) народжується якісно новий рівень нужди, народжується нова людина. І потім, все життя, потреба в іншій людині (афіліація) буде переважати і забезпечувати становлення життєвого шляху особистості. На відміну від цього, значна кількість конкретних потреб не має афіліативного змісту

(він може абстрактно передбачуватися, адже поза оточенням інших людина існувати не може), але в дійсному переживанні багатьох реальних потреб цей зміст відсутній.

Дійсний сутнісний зміст ключового співвідношення “нужда-потреба” відкривається в аспекті генезис цілісної особистості. І, зокрема, це цікаве, по-своєму унікальне і малодосліджене явище, яке існує в науці під узагальненою назвою “сензитивний період”. В сучасному енциклопедичному виданні можна прочитати, що “сензитивний період – період онтогенетичного розвитку, упродовж якого організм має підвищену чутливість до певного роду впливів зовнішнього середовища і виявляється як фізіологічно, так і психологічно, готовим до засвоєння нових форм поведінки і знань”. Власне, дане визначення аж ніяк не є науковим – воно просто відображає давно помічене явище. Що лежить за ним і чому воно існує – наукові поняття навіть не ставляться в сучасній психології. Про що ж власне йдеться? На наш погляд, головна причина недостатнього дослідження природи сензитивних періодів полягає в тому, що їх визнання і прийняття у вигляді серйозного дійсно існуючого феномену повністю закреслює погляд на розвиток людини як на процес неупорядкований і випадковий. Дійсно, сензитивні періоди існують безвідносно стадії розвитку суспільства (вони, в цьому сенсі, позаісторичні), причому достатньо чітко “прив’язані” лише до кількості прожитих дитиною років. Метафорично можна висловити так: природа дитини є мудрою, цілеспрямованою й відносно незалежною і від соціокультурного оточення, і від натурально-біологічного підґрунтя. Дійсно, звичайним детермінізмом (моно- чи дуалістичним) не можна пояснити, чому в складно-інтегровальній системі, якою є організм, у певний час її існування (не залежно від зовнішніх обставин) чітко визначені “місця” стають більш чутливими? Чому саме в цей час і бажання дитини притягнуті до цих місць? Чому, нарешті, здібності найбільш бурхливо і ефективно “стартують” саме в цей час, і в цих “місцях”? І що відбувається потім? Які механізми підвищення і зниження чутливості? Перелік цих питань, і особливо, чітка хронологія викликає подив і дійсно-таки змушує шукати і пояснення, і детермінанти не в соціальності, і не в темно-бурхливих глибинах, а в самій природі дитини. Лише дійсним саморозвитком можна пояснити ці речі. Нужда-таки опред-

метнюється в людській істоті і існує в ній, здійснюючи довічний рух по спіралі з чіткою періодизацією (в тому числі й у часовому вимірі). У точці зустрічі нужди і зовнішніх (соціальних і біологічних) факторів з'являється, як відзначалося, потреба як конкретно-опредметнене відгалуження нужди. Усього однак недостатньо для розуміння механізму, і для тлумачення сензитивного періоду. Чому можливе таке унікальне співпадіння: чутливість системи і, в той же час, зустріч її з тим, до чого вона в цей час чутлива, і в цей час – розвиток у цієї системи власних інтенцій і здібностей відносно цього ж “зустрічного”. Нам здається, існує лише одне пояснення. Упродовж тисячоліть людина не лише реалізовувала “запити” нужди, усвідомлювала-опредметнювала її в потребу при зустрічі з оточенням, а, і це – найбільш суттєво: в цій активності людина створювала оточення і створювала свою біологію. Формувалося саме те, що найбільш відповідало запиту нужди і готовності системи в даний момент.

У певний віковий період відбувається специфічна зустріч нужди з оточуючою різноманітною конкретною дійсністю в результаті якої з'являється предметна потреба. Що ж відбувається насправді? Відбувається специфічна трансформація нужди цієї енергетичної напруги в певну потребу (вона на 80% соціального походження), яка тільки оформляється в предметну потребу і в цей період часу відбувається єднання на міжфункціональному рівні біологічного і соціального і, так (здійснюється, з'являється) створюється біологічна готовність нужди через предметну потребу до соціальних впливів. Це власне і є сензитивність.

Отже, оточення є модельним змістом і функціональних станів системи – особистості, а також періодизації її змін. Тобто, зміни чутливості системи могли бути і випадковими (на початкових етапах), але “під них” формувалися нові умови, об'єкти, здібності. Це поєднання нужди, потреби і системи, що саморозвивається, нарешті пояснює відмінність нужди і потреби: в онтогенезі є періоди, коли нужда створена людиною (раніше, історично, біологічно), оточення виявляється найбільш сполученим і спорідненим. Виникає контакт і саме він є конкретно-предметними потребам, системою потреб... Коли проходить час, і нужда “відходить” від цього контакту, потреби можуть залишитися, але вони вже не будуть потребами

розвитку. Це легко побачити на конкретному прикладі. Візьмемо сензитивний період розвитку мовлення (1-3 р.)

Загалом, існування сензитивних періодів є важливим підтвердженням стадіальності розвитку і, з іншого боку, складного сполучання в цьому процесі властивостей особистості та оточуючого, соціального середовища. Загальне розуміння явища вікової сензитивності може полягати в наступному: розвиток особистості як цілісної системи (якщо уявити його як шлях, плин) має чітко виражені часові періоди, які визначаються підвищеною чутливістю окремих вузлових ланок цієї системи до відповідних впливів соціального оточення. У випадку збігу часу, чутливості ланки, системи та організації адекватного впливу, відбувається підсилений і полегшений розвиток відповідних структур, поява нових міжфункціональних систем. Дане уявлення, однак, не є завершеним і не дозволяє встановити дійсний зміст і психологічні механізми явища вікової сензитивності. Проте, воно є переважаючим.

У вітчизняній психології існує, фактично, єдина концепція сензитивних періодів, яка запропонована була Л.С. Виготським і розробляється його послідовниками. Л.С. Виготський описував даний феномен в термінах “чутливість” та “оптимальний термін навчання” і пояснював сензитивність часовим підвищенням чутливості психіки до зовнішніх впливів внаслідок незавершеності процесів біологічного дозрівання. На його думку, після завершення біологічного циклу, відповідні функції втрачають високу чутливість до соціальних впливів. Сам Виготський вводить розуміння сензитивності як часової категорії, що має “нижні” і “верхні” межі, наголошуючи: “... лише між ними знаходиться оптимальний період навчання” [1, 251]. Отже, Л.С. Виготський тлумачить сензитивність розвитку через взаємодію біологічного і соціального: при незавершеності дозрівання біологічне виявляється найбільш вразливим щодо соціальних впливів, і здійснення останніх достатньо легко “запускає” механізм створення якісно нового утворення, біосоціального за визначенням.

Концепція Виготського дозволяє будувати вченим власні уявлення, є періодом стійкого балансу між біологічними і соціальними факторами, що впливають на онтогенез дитини та створюють найбільш сприятливі умови для розвитку певних психічних функцій” [3, 110]. Автор вважає, що соціальний

вплив буде ефективним у випадку наявності біологічних передумов для нього, сумарним показником яких є “неврологічна готовність – момент в житті індивіда, коли досягнений рівень зрілості нервової системи і особливо головного мозку, дозволяє ефективно сприймати соціальний вплив і формувати нові психологічні функції” [3, 110]. Концепція М.Б. Калашникової має вигляд солідної завершеної побудови і дійсно слугує підтвердженням на матеріалі сензитивних періодів явища біосоціальною природою особистості, що розвивається. Водночас, виникають питання і проблеми. Перш за все, нам здається недоцільним по відношенню до сензитивних періодів говорити про рівновагу. Явище готовності біологічної системи до соціального впливу вказує на стан завершеності даної системи, тобто рівноваги. Між тим, нам здається, що позиція Виготського є протилежною: біологічна система ще лише дозріває (тобто – незавершена) і, відповідно, – неврівноважена. І саме ця неврівноваженість системи спричиняє її підвищену чутливість до впливів...

Проте існують більш принципові міркування. Чи є система, що дозріває, власне і виключно біологічною? І на яких підставах все зводиться до нервової системи і мозку? Якщо реально ґрунтуватися на розумінні безперервності розвитку особистості як цілісності, то ми мусимо, за принципом недиз’юнктивності, визнати, що система на кожному етапі і в кожній своїй ланці є складно інтегрованим результатом соціального та біологічного.

Конкретно це означає, що в особистості просто не існує систем і факторів, які б були чисто і виключно природними, біологічними. Адже всі ці системи і фактори в самому змісті своєму несуть втілення попередніх впливів. Наприклад, навіть сенсорно-перцептивна система тільки-но фізично народженої дитини функціонує не лише на основі чисто біофізичного явища. Так, М.Б. Калашникова вважає, що “вікова сенситивність морфологічних закономірностей, але й самі ці закономірності вже змінені тими соціальними впливами, що їх зазнала дитина ще в утробі матері (коли вона чула людську мову, відображала рухи людського тіла тощо). Це соціальне стало біологічним (тут доречний цей дещо метаморфізований вислів) у тому сенсі, що воно проникло в суто біологічний механізм, змінило його і в перетвореній формі продовжує там залишатися. Отже, Л.С. Виготський дещо схематизував явище, коли говорив про

біологічне дозрівання. Оскільки ж сутність його ідеї залишається важливою для розуміння сутності сенситивності (приурочення соціального впливу до незавершення дозрівання), ми мусили уточнити позицію.

Отже, дозрівання не чисто біологічна структура (система), а людська, тобто вже біосоціальна. Ефект сензитивності виникне, якщо цей період дозрівання сполучиться з отриманням індивідом адекватного соціального впливу. Як стає можливим і не випадково-закономірним такий збіг “часу і місця”? Це просто неможливо зрозуміти, якщо не врахувати “камінь, що ним знехтували будівники”... Мова – про активність самої особистості, що розвивається.

У новонародженої дитини і немовляти нужда породжує активність, спричиняючи переживання своїх “відгалужень” у вигляді потреб не лише фізіологічних, але й потреб у піклуванні, захисті, доторканні, емоційному контакті. Породжувана при цьому поведінка забезпечує проникнення соціальних впливів на біосоціальну систему, що дозріває. Зокрема, людська мова, сполучена з практичними діями і наочними демонстраціями, викликає внутрішню рухливість артикуляційного апарату, “настроює” слухові і зорові сприймання на особливу реальність. Це – з одного боку. З іншого ж, мовленнєве середовище загалом виявляється дуже насиченим і достатньо реальним простором, що не просто конкурує з простором цілком матеріальних об’єктів, а й перемагає в цій конкуренції. Життя дитини в цих просторах, соціальні впливи з їх боку фактично “запускають” дозрівання біосоціальної мовленнєвої системи, яка складається не лише з мозкових центрів, а й з дії відповідних аналізаторів, морфо-анатомічної структури голосового апарату та ін. Від одного до двох років розвивається період, який характеризується нерівновагою трьох (а не двох) явищ: по-перше, продовжується дозрівання мовленнєвої біосоціальної системи; по-друге, нужда розвивається і породжує нові відгалуження, які переживаються у вигляді двох людських потреб – говорити та розуміти мову (тобто, орієнтуватися у суто ідеальному просторі значень і символів); по-третє, налаштованість найближчого соціального середовища впливати на формування мовлення. У випадку, якщо до завершення становлення мовленнєвої системи, цей соціальний вплив буде ефективним, з’явиться завершена нова розгалужена мовленнєва система як

інтегрована єдність того, що розвивалося з новим соціальним. Якщо ж цієї “зустрічі” не відбудеться, потреба закономірно розгорнеться новими розгалуженнями, а система мовлення не розвинеться і стане закритою: соціальне не стане біологічним. Але з іншого боку, це недорозвинення призведе до численних депривацій соціального характеру, отже і “біологічне” не стане соціальним.

... Ми зупинилися тут на короткому аналізі сензитивності, оскільки, на наш погляд, це складне і багатомірне явище дуже яскраво ілюструє рух в системі “потреба – потреба” в контексті генези особистості.

Список використаних джерел

1. Виготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999. – 351 с.
2. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. – М., 1985. – 167 с.
3. Калашникова М.Б. О концепции возрастной сензитивности // Мир психологии, 2004, № 1. – С. 105-113.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К., 2006. – 255 с.
5. Психология развития. Энциклопедический словарь. – М. – СПб, 2005. – С. 66
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 1. – 488 с.

The article envisages the analysis of sensitivity as the complicated and multidimensional phenomenon which brightly illustrates the motion in the system “need – necessity” in the context of personaly’s genesis.

Key words: genesis, personality, functioning of personality, self-development, necessity, self-motion, biosocial nature of personality.

Отримано: 4.09.2008.

Психологічні особливості підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування

Дослідження присвячено вивченню психологічних умов підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування. Розкрито сутність управлінського спілкування та побудовано модель психологічної готовності керівників до управлінського спілкування, що містить чотири взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, операціонально-регулятивний, мотиваційний, особистісний.

Виявлено недостатній рівень психологічної готовності керівників доуправлінського спілкування. Встановлено, що на підвищення рівня психологічної готовності керівників до управлінського спілкування позитивно впливає навчальний семінар-тренінг.

Ключові слова: управлінське спілкування керівників, психологічна готовність керівників, семінар-тренінг.

Исследование посвящено изучению психологических условий подготовки руководителей учреждений образования к управленческому общению. Раскрыта специфика управленческого общения и разработана модель психологической готовности руководителей, содержащая четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, операціонально-регуляторный, мотивационный, личностный.

Выявлен недостаточный уровень развития психологической готовности к управленческому общению. Установлено, что повышение уровня психологической готовности руководителей к управленческому общению обеспечивается внедрением в профессиональную подготовку учебного семинара-тренинга.

Ключевые слова: управленческое общение руководителей, психологическая готовность руководителей, учебный семинар-тренинг.

Актуальність дослідження зумовлена сучасною ситуацією в нашій країні і характеризується стрімкими змінами в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах людської діяльності. Це примушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними організаціями

на мобільне, гнучке. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. спрямовує діяльність освітян на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітою, яка має утверджуватися як державно-громадська і орієнтувати освітні процеси не на відтворення, а на розвиток.

Сьогодні різко змінюється суспільний запит на провідні якості і професійну компетентність керівника, необхідні для ефективного управління освітянськими установами. В умовах демократизації домінуючою стає здатність керівника здійснювати гуманістичний підхід в управлінні, виявляти високу психологічну компетентність у взаємодії з підлеглими, вміння встановлювати ділові та доброзичливі стосунки у педагогічному колективі. Практичне розв'язання завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства вимагає належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління освітніми організаціями у складних умовах сьогодення.

Водночас під час діагностування компетентності керівників закладів освіти щодо психологічних аспектів управлінського спілкування виявлено суперечність між достатнім напрацюванням з цих питань у літературі та низьким рівнем обізнаності з ними керівників освітніх організацій. Як показало опитування, більшість керівників вважають комунікативні якості малозначущими для управлінської діяльності. В той же самий час вони не критично ставляться щодо власних здібностей до спілкування. У керівників не існує яскраво вираженої потреби у вдосконаленні власних комунікативних вмінь та навичок. Аналіз практики управління закладами освіти дозволяє зробити висновок про недостатню готовність керівників до здійснення управлінського спілкування на високому рівні. При цьому за дослідженнями науковців (О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.) керівники освітніх організацій, як правило, оцінюють свій рівень розвитку управлінського спілкування як високий.

Проблема професійної підготовки керівників є предметом вивчення багатьох дослідників. Такий інтерес до вказаної проблематики не є випадковим на сучасному етапі розвитку суспільних умов, а є логічним задоволенням наявних потреб суспільства у підготовці фахівців нового типу. На сучасному етапі розвитку освіти зростає значущість управлінського

спілкування, якість, результат і ефективність якого значною мірою залежить від сформованості компонентів управлінського спілкування. Отже, проблема управлінського спілкування є однією із ключових у діяльності керівників освітніх організацій.

Мета дослідження полягала у розкритті психологічних особливостей управлінського спілкування та визначенні психологічних умов підготовки керівників до його здійснення.

Відповідно до висунутої мети та гіпотези були визначені такі завдання дослідження:

Перше – визначити специфіку управлінського спілкування керівників освітніх організацій як одного з видів ділового спілкування.

Друге – виявити особливості психологічної готовності як результату підготовки керівників до управлінського спілкування та з'ясувати соціально-демографічні і організаційно-професійні чинники, що впливають на рівень її розвитку.

Третє – розробити та експериментально перевірити програму психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали загальні положення теорії спілкування, представлені у роботах К.О. Абульханової-Славської, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, Ю.М. Ємельянова, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, О.О. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Паригіна, Л.А. Петровської та інших. Важливе значення відіграли також роботи О.І. Бондарчук, Т.В. Дуткевич, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, І.В. Сингаївської, С.Д. Максименка, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, які розкривають методологічні та психологічні основи управління сучасними освітніми організаціями. Психологічні особливості професійного спілкування висвітлені у роботах С.А. Семиченко, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та інших.

Важливими для розробки технології підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування були роботи Л.М. Карамушки, П.В. Лушина, В.А. Семиченко, В.О. Татенко, Т.С. Яценко, які розкривають зміст та форми активного соціально-психологічного навчання.

Щодо першого завдання дослідження, то варто зазначити, що проведений аналіз змісту, функцій і внутрішньої структури спілкування, відповідно до специфіки управлінської діяльності

закладів освіти, дозволив визначити *управлінське спілкування керівника освітньої організації* як взаємодію керівника з персоналом у процесі управлінської діяльності з метою ефективного досягнення загальної цілі освітнього закладу (забезпечення навчання, виховання і розвитку особистості). Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити *чинники управлінського спілкування* керівників освітніх організацій, одним із яких виступає *психологічна підготовка керівників*, і, як її результат, *психологічна готовність керівників до управлінського спілкування*.

Аналіз практики управлінської діяльності досліджуваних дозволили припустити існування проблем у психологічній підготовці керівників до управлінського спілкування:

1. По-перше, при підготовці і підвищенні кваліфікації керівників недостатня увага приділяється саме комунікативному аспекту професійної підготовки, що викликає ряд проблем, які проявляються в сфері взаємостосунків і особливо гостро відчуються молодими керівниками на початку професійної діяльності.
2. По-друге, орієнтація комунікативної підготовки управлінців лише на формування комунікативних знань, а не на розвиток комунікативної компетентності й відповідних особистісних якостей.
3. По-третє, при підготовці і підвищенні кваліфікації керівників недостатня увага приділяється оснащенню їх психологічними знаннями взагалі та знаннями про власні особливості управлінського спілкування.

На основі підходу Л.М. Карамушки нами розроблено *модель психологічної готовності до управлінського спілкування* як цілісної системи знань, мотивів, умінь, особистісних якостей керівників, які забезпечують ефективність управлінського спілкування. Ця модель містить чотири взаємопов'язаних компоненти: *когнітивний*, що характеризує комунікативну грамотність керівника і передбачає наявність у нього системи комунікативних знань; *операціонально-регулятивний*, що визначає готовність і вміння суб'єкта управляти своєю поведінкою у процесі спілкування; *мотиваційний*, який являє собою сукупність мотиваційно-сміслових утворень, що відповідають цілям управлінської діяльності і визначають характер комунікативної активності керівників; *особистісний*,

що стосується особистості керівника і передбачає наявність у керівника особистісних якостей, які впливають на ефективність управлінського спілкування.

Друге завдання було спрямоване на емпіричне вивчення психологічних особливостей та чинників управлінського спілкування керівників освітніх організацій. Було використано такі методи дослідження: а) методика дослідження міжособистісних відносин (опитувальник Т. Лірі) для визначення особливостей взаємодії у спілкуванні учасників комунікації; б) методика оцінки самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер) для визначення рівня комунікативного контролю керівника у управлінському спілкуванні; в) методика оцінки базового комунікативного мінімуму керівників організації для оцінки рівня володіння комунікативними вміннями та навичками учасників комунікації; г) методика оцінки стилю керівництва (О.В. Козловська, А.Й. Романюк, В.І. Урунський) для виявлення стилю керівництва учасника комунікації; д) методика визначення спрямованості “на себе” – “на задачу” – “на взаємодію” (В. Смейкал, М. Кучер) для визначення спрямованості особистості учасника комунікації; е) методика визначення рівня мотивації досягнення успіху (опитувальник А. Мехрабіана) для визначення рівня мотивації досягнення успіху учасника комунікації; ж) методика вивчення афіліації (опитувальник А. Мехрабіана) для визначення ступеня розвиненості мотивації афіліації; з) методика визначення комунікативних та організаторських здібностей – КОЗ-1 (Б. Федоришин) для визначення рівнів розвитку комунікативних та організаційних здібностей, пов’язаних з особливостями спілкування учасників комунікації; і) методика діагностики розвитку креативності в менеджменті для визначення креативного потенціалу учасника комунікації; к) методика оцінки оптимізму та активності особистості менеджера для визначення психологічного типу учасника комунікації у відповідності до ступеня оптимізму й активності особистості.

У результаті проведеного дослідження було виділено *три рівні психологічної готовності* до управлінського спілкування – *високий* (18,2% досліджуваних), *середній* (68,7% респондентів) і *низький* (23,0% досліджуваних керівників).

За допомогою комплексу методик був проведений детальний аналіз розвитку окремих *компонентів психологічної готовності* керівників загальноосвітніх навчальних закладів

до управлінського спілкування. Так, щодо *когнітивного компонента* виявлено, що значна частина керівників (74,8%) утруднюється у визначенні змісту, структури, показників і чинників управлінського спілкування, проте оцінюють свій рівень знань дуже високо.

При дослідженні *операціонально-регулятивного компонента* було встановлено, що лише 15,3% мають високий рівень його розвитку, зокрема, значна кількість досліджуваних характеризується орієнтацією на стиль домінування в міжособистісних стосунках (38,5% респондентів), низьким самоконтролем у спілкуванні (лише 41,7% керівників мають високий рівень комунікативного контролю), відсутністю високого рівня базового комунікативного мінімуму (жоден керівник не володіє), невмінням використовувати гнучкий стиль керівництва (лише 9,1% керівників).

У результаті вивчення *мотиваційного компонента* було встановлено, що лише 8,9% мають високий рівень його розвитку. Так незначна кількість досліджуваних характеризується високим рівнем мотивації досягнення і мотивації афіліації (20,1% і 23,4% керівників відповідно), лише 18,6% керівників мають оптимальну ієрархію спрямованості.

У процесі дослідження *особистісного компонента* було встановлено, що 31,1% мають високий рівень його розвитку. При цьому значна кількість досліджуваних характеризується низьким рівнем розвитку комунікативних і організаторських здібностей (25,2% і 28,5% керівників відповідно) і лише 29,7% керівників мають високий рівень сформованості креативного потенціалу (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл керівників за рівнями розвитку компонентів психологічної готовності до управлінського спілкування

| Компоненти психологічної готовності до управлінського спілкування | Рівні сформованості компонентів (кількість досліджуваних, у %) | | |
|---|--|----------|---------|
| | Низький | Середній | Високий |
| Когнітивний компонент | 27,7 | 47,1 | 25,2 |
| Операціонально-регулятивний компонент | 27,7 | 57,0 | 15,3 |
| Мотиваційний компонент | 29,7 | 61,5 | 8,9 |
| Особистісний компонент | 20,2 | 48,8 | 31,0 |

Також було виділено основні чинники, які, на наш погляд, найбільше впливають на особливості психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування: *соціально-демографічні (вік, стать, регіон проживання)* та *організаційно-професійні (загальний стаж роботи та стаж управлінської діяльності)*.

Вивчення *вікових особливостей* керівників показало, що керівники віком до 35 років переважають представників інших вікових груп за рівнями розвитку комунікативних здібностей, самоконтролю у спілкуванні, креативного потенціалу; проте керівники віком від 48 і більше років переважають інші вікові групи щодо рівня розвитку мотивації досягнення успіху і використанням гнучкого стилю керівництва.

Результати дослідження *гендерних особливостей* керівників показали, що керівники-чоловіки більш домінантні і мотивовані на досягнення успіху, ніж керівники-жінки; проте керівники-жінки випереджають керівників-чоловіків за рівнем креативного потенціалу.

Було виявлено, що із збільшенням *загального стажу роботи* зменшується рівень розвитку складових психологічної готовності керівників до управлінського спілкування, зокрема, керівники зі стажем до 10 років переважають інші групи керівників щодо рівня розвитку комунікативних здібностей, комунікативного контролю, креативного потенціалу; натомість керівники із стажем 25 років і більше переважають представників інших груп за рівнем розвитку мотивації досягнення.

Також встановлено, що із збільшенням *стажу управлінської діяльності* зменшується рівень розвитку складових психологічної готовності керівників до управлінського спілкування. Так керівники зі стажем управлінської діяльності до 10 років переважають інші групи за рівнем розвитку комунікативних здібностей, самоконтролю у спілкуванні, креативного потенціалу; проте керівники зі стажем 27 і більше років переважають інші групи за рівнем розвитку мотивації досягнення успіху, більш авторитарні, орієнтовані на себе.

Було виявлено наявність статистично значущих зв'язків між *регіоном* проживання і окремими складовими компонентів психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування, зокрема, керівники Центрального регіону переважають інші групи за

рівнем розвитку домінантності та мотивації досягнення успіху; керівники Північного і Східного регіонів більш гнучкі і доброзичливі у стосунках із підлеглими; керівники Східного регіону більш поступливі, схильні підкорятися.

Загалом було констатовано, що рівень психологічної готовності керівників до управлінського спілкування є недостатнім. Відповідно було зроблено висновок про необхідність впровадження програми психологічної підготовки керівників, яка сприяла б підвищенню рівня психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування. Це й стало *третім завданням* нашого дослідження.

Як свідчить практика, професійна підготовка керівників до управлінського спілкування орієнтована на передачу знань, необхідних для професійної діяльності, а не на формування комунікативних знань і навичок. Як наслідок, серед труднощів, які відчувають керівники в реальному управлінському процесі, одне з перших місць посідають комунікативні труднощі: невміння вибрати оптимальний стиль спілкування, відсутність комунікативного контролю, вмінь і навичок впливати на людей, несприятливий соціально-психологічний клімат в організації тощо. Названі труднощі не лише не сприяють ефективності управлінської діяльності, а й спричиняють зниження посадового авторитету керівника і його професійну деформацію.

Комунікативна підготовка керівника освітньої організації – це не просто механічне збільшення і накопичення психологічних знань і комунікативних вмінь, мова йде про докорінну переорієнтацію особистості керівника і включення якісно нових механізмів в структуру комунікативної підготовки. Процес підвищення ефективності управлінського спілкування керівника доцільно розглядати не тільки як передачу певної кількості психологічних знань, умінь, навичок управлінського спілкування, а й як шлях особистісного зростання управлінців, розвитку їхнього творчого потенціалу. Тому ми вирішили в основу розробки психологічної підготовки керівників освітніх організацій покласти проблему підвищення ефективності управлінського спілкування з використанням методу активного психологічного навчання.

Спираючись на роботи О.І. Бондарчук, О.В. Винославської, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, С.Д. Максименка,

В.А. Семиченко та інших і враховуючи результати експериментального дослідження, було розроблено програму психологічної підготовки керівників до управлінського спілкування. Організаційною формою впровадження розробленої програми в систему післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів став навчальний семінар-тренінг, програма якого складалася зі вступу та трьох основних тематичних блоків: “Зміст ділового та управлінського спілкування керівника”; “Управлінське спілкування в діяльності керівника”; “Підвищення ефективності управлінського спілкування”.

Кожна тема *семінару-тренінгу* розкривалася за допомогою трьох функціональних компонентів: *інформаційно-пізнавального, діагностичного та корекційно-розвивального* (Л.М. Карамушка). Кожен із компонентів реалізувався через систему інтерактивних технік: *міні-лекцій, групових дискусій, ділових та рольових ігор, мозкових штурмів, аналіз управлінських і комунікативних ситуацій* тощо.

Для визначення ефективності розробленої програми психологічної підготовки було сформовано експериментальну і контрольну групи, в яких проведено два контрольні зрізи: *до початку і після закінчення* семінару-тренінгу. Аналіз даних виявив статистично значущі позитивні зміни рівня психологічної готовності до управлінського спілкування в експериментальній групі після формувального експерименту. *Що стосується контрольної групи, то тут таких змін зафіксовано не було.*

Отже, можна зробити висновок про те, що розроблена нами програма психологічної підготовки, яку було реалізовано у навчанні експериментальної групи, реально сприяла підвищенню рівня психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування.

Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування та результати експериментального дослідження дають підстави зробити такі *висновки*:

1. *Управлінське спілкування керівника освітнього закладу* – це взаємодія керівника з персоналом в процесі управлінської діяльності з метою ефективного досягнення загальної цілі освітнього закладу (забезпечення навчання, виховання і розвитку особистості).

2. У комплексі взаємопов'язаних чинників, від яких залежить ефективність управлінського спілкування керівника освітньої організації, базовою є *психологічна підготовка керівників*, і, як її результат, *психологічна готовність керівників до управлінського спілкування*.
3. *Психологічна готовність* керівників освітніх організацій до управлінського спілкування – стійке психологічне утворення в структурі особистості фахівця, система особистісних якостей і комунікативних вмінь, сукупність раніше набутих настановлень, знань, навичок, вмінь, мотивів діяльності тощо, що забезпечують здійснення ефективного управлінського спілкування.
4. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до управлінського спілкування ґрунтується на *моделі психологічної готовності до управлінського спілкування*, що містить чотири взаємопов'язаних компоненти: *когнітивний, операціонально-регулятивний, мотиваційний, особистісний*.
5. Результати експериментального дослідження довели, що загалом керівники мають недостатній рівень розвитку психологічної готовності до управлінського спілкування. Аналіз чинників управлінського спілкування дозволив виділити три рівні психологічної готовності до управлінського спілкування – *високий, середній і низький*. Встановлено, що переважна більшість керівників освітніх організацій знаходяться на *середньому і низькому рівнях* психологічної готовності, і лише п'ята частина респондентів виявили *високий рівень* психологічної готовності до управлінського спілкування.
6. У процесі аналізу *організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників* встановлено вплив віку, статі, загального стажу роботи, стажу управлінської діяльності, регіону проживання на рівень розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до управлінського спілкування.
7. У ході формувального експерименту підтверджено доцільність впровадження у психолого-педагогічну практику *програми психологічної підготовки керів-*

ників, спрямованої на підвищення рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до управлінського спілкування.

До *психологічних умов* підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування відносяться:

1. Усвідомлення керівниками залежності успішності діяльності організації від ефективності управлінського спілкування.
2. Виділення психологічної підготовки до управлінського спілкування в окремий напрямок професійної підготовки керівників.
3. Поглиблення психологічних знань керівників щодо ефективності управлінської взаємодії, визначення вимог щодо особистості керівників, необхідних для успішного управлінського спілкування.
4. Впровадження системи засвоєння знань, умінь і навичок, що забезпечують підвищення рівня психологічної готовності керівників до управлінського спілкування.
5. Формування позитивної мотивації до спілкування, емоційної відкритості при роботі з людьми.
6. Опанування прийомами самоконтролю, саморегуляції, рефлексії тощо.
7. Учбово-ігрове моделювання ситуацій управлінського спілкування керівників та вироблення навичок конструктивного розв'язання комунікативних ситуацій в управлінській взаємодії.
8. Створення сприятливої атмосфери в процесі активного психологічного навчання, організація ефективної взаємодії учасників психологічної підготовки до управлінського спілкування і засвоєння ними форм, методів та прийомів ефективного управлінського спілкування.

Результати апробації запропонованої *програми психологічної підготовки* керівників освітніх організацій до управлінського спілкування засвідчили її ефективність в контексті професійної підготовки керівників закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. – 464 с.

2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. школа, 1997.
3. Генев Ф. Психология управления / Пер. с болгарск. – М.: Прогресс, 1982. – 369 с.
4. Гичан И.С. Психология управления трудовыми коллективами. – К.: КМУГА, 1987. – 68 с.
5. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
7. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: МАУП. – 163 с.
8. Коломінський Н.Л. Стиль управління в освіті: проблеми формування та вдосконалення // Освіта і управління. – 1997. – №2. – С. 106-113.
9. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
10. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 167 с.
11. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
12. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О.І.Бондарчук, Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський та ін.. – К.: Валевіна, 2006. – 160 с.

The article envisages the psychological conditions of managerial communication competence development. The author reveals the substance of managerial communication as well as presents a model of managerial communication competence. Managerial communication competence is an individual complex of four interrelated components: cognitive, operational-regulative, motivational, and personal.

The investigation has found a low level of the development of the respondents' managerial communication competence. The author has determined that the respondents' managerial communication competence had improved after a special seminar-training.

Key words: managerial communication of heads, managerial communication competence of heads, seminar-training.

Отримано: 9.09.2008

Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій сільського та міського юнацтва

Розглянуто кар'єрні орієнтації старшокласників та студентів коледжів, які проживають у сільській місцевості і в місті. Здійснено їх порівняння і виявлено суттєві значущі відмінності. Сільській молоді необхідна психологічна допомога у виборі професії, здобутті професійної впевненості. У подальших дослідженнях необхідно з'ясувати можливі взаємозв'язки професійної мотивації сільської молоді із самооцінкою, якістю шкільних знань, оцінкою професійних перспектив.

Ключові слова: кар'єрна орієнтація, акцентуації, гендер, сільська молодь.

Рассмотрено карьерные ориентации старшеклассников и студентов колледжей, которые проживают в сельской местности и в городе. Сделано их сравнение и обнаружено существенные значительные отличия. Сельской молодежи нужна психологическая помощь в выборе профессии, приобретении профессиональной уверенности. В последующих исследованиях нужно установить возможные взаимосвязи профессиональной мотивации сельской молодежи с самооценкой, качеством школьных знаний, оценкой профессиональных перспектив.

Ключевые слова: карьерная ориентация, акцентуации, гендер, сельская молодежь.

На сучасному етапі суспільного розвитку існує багато нових можливостей для самореалізації молоді людини. Але з іншого боку, фахівці в галузі економіки і психології говорять про проблеми професійної соціалізації молоді (Д. Богиня, В. Брич, С. Злупко, Л. Збаржевецька, О. Павловська, В. Юрченко). Йдеться про труднощі працевлаштування, складність утриматись на робочому місці, зростання безробіття серед молоді [1; 2]. Поряд із економічними причинами даних явищ (економічна нестабільність, невисока заробітна плата, відсутність стажу роботи у випускників навчальних закладів) існує психологічний бік проблеми, пов'язаний із внутрішньою

невизначеністю професійного шляху, невиразністю кар'єрних орієнтацій або ж невідповідністю здібностей і можливостей реальним професійним вимогам [3; 4; 5; 6; 7].

З огляду на повільні темпи відродження сільського господарства скрутна професійна ситуація складається для сільських юнаків і дівчат. Це пов'язано із відсутністю достатньої кількості професійно орієнтованих навчальних закладів у селах і містечках, відсутністю потрібної кількості робочих місць. Такі умови спричиняють відтік сільської молоді до великих міст, де на них очікують нові завдання, пов'язані із адаптацією. Така ситуація породжує невизначеність і непевність стосовно майбутнього у молоді села.

Зростає також відсоток людей, не вдоволених своєю роботою. Причина цього часто криється в неспівпадінні формальних ознак успішної кар'єри і внутрішніх установок людини, "особистісного змісту", який вона вкладає в це поняття. У буденній свідомості кар'єра завжди пов'язана з рухом вгору ієрархічною драбиною, із займанням все більш поважних управлінських посад. Та це не завжди відповідає здібностям і можливостям кожної конкретної людини.

Виділяють об'єктивний і суб'єктивний критерії успішної кар'єри. Це соціальний успіх і задоволеність життєвою ситуацією. Внутрішня оцінка, яку дає ситуації людина сама за цими критеріями, може не збігатися із зовнішньою. Зовнішня сторона кар'єри – послідовність займаних людиною професійних позицій. Внутрішній бік кар'єри значно складніший і менш визначений. Адже важливо, щоб вибір професії, сфери діяльності в ній, відповідав нахилам і здібностям, особливостям темпераменту та характеру молоді людини. Однією із ознак розвитку особистості у напрямку професійної спрямованості, якою визначаються сподівання і потреби працівника, є так звана *кар'єрна орієнтація*.

Для старшокласників питання вибудовування кар'єри тісно пов'язане із професійною орієнтацією. Важливо не лише визначити майбутню професійну сферу (профорієнтація), але й власну роль на професійному шляху, що закладено у кар'єрній орієнтації.

Як показують результати досліджень та досвід роботи кадрових служб (І.В. Головнюва), кар'єрні орієнтації людини різноманітні і суто індивідуальні, і, якщо реальна кар'єра й

очікування людини не збігаються, розчарування неминуче [3]. З іншого боку, якщо робота відповідає внутрішнім потребам й очікуванням людини, це стає серйозним чинником, який додає людині внутрішнього відчуття реалізації потенціалу, відчуття особистісної самореалізації. Це може бути тим “якорем”, який утримує фахівця на робочому місці навіть за недостатньо хороших об’єктивних умов праці.

Тому, на сьогоднішній день планування кар’єри – важливе завдання не лише для молоді і батьків. В адекватному виборі зацікавлені більше сторін: роботодавці, самі працівники, державні служби зайнятості, сама держава. Отже, відповідна кар’єрна і професійна орієнтація є не лише завданням для юнацтва, психологів і педагогів, а стає задачею державного рівня.

Питання професійної кар’єри віддавна було предметом досліджень зарубіжних психологів (Д. Сьюпер, Д. Тідман, Д. Холл, Е. Роу, Е. Шейн, Д. Мак-Клелланд, А. Агапов, А. Єгошин, В. Мітін, К. Сарматова, В. Шаповалов, Є. Шипілова). Кар’єрні орієнтації вивчались Е. Шейном, С. Белічевою, В. Лавриненко, В. Ядовим. Гендерний аспект кар’єрних орієнтацій розглядали Л. Почебут, В. Чикер, І. Дембицька. Вивчаються соціокультурні орієнтації студентської молоді (А. Похресник), кар’єрні орієнтації працівників прокуратури і органів внутрішніх справ (В. Романов), військовослужбовців (А. Поплавська), кар’єрні орієнтації студентів на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі (О. Терновська), працівників вищих навчальних закладів (І. Головнюова), психологічна структура кар’єрної готовності випускника вищого навчального закладу (А. Міронова-Тіхомірова), кар’єрні орієнтації студентської молоді (З. Рустанович-Варфоломеєва). Але, на жаль, накопичено недостатньо даних, які стосувались би особливостей кар’єрних орієнтацій сільської молоді. Не стали предметом психологічного аналізу проблеми професійної соціалізації сільської молоді, відсутні дані порівняння кар’єрних орієнтацій сільської та міської молоді. Тому, **метою** нашої роботи є виявлення особливостей кар’єрних орієнтацій сільської молоді та порівняння їх із кар’єрними перевагами молодих людей міста.

Враховуючи актуальність проблеми і її недостатню розробку, **основні завдання** дослідження полягали у тому, щоб:

1. Виявити особливості кар'єрних орієнтацій старшокласників, які навчаються у сільських школах та студентів коледжів, які проживають у сільській місцевості.
2. Виявити схильність до кар'єрних виборів сільських юнаків і дівчат із певними особистісними характеристиками.
3. З'ясувати, чи існують відмінності у кар'єрних орієнтаціях між молодими людьми села і міста.

Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації у результаті накопичення досвіду, уявлень і намірів щодо розвитку кар'єри. Вони стійкі і можуть залишатися стабільними упродовж довгого часу (С. Белічева, В. Лавриненко, В. Ядов і ін.). Кар'єрні орієнтації визначаються конституційно-психологічними властивостями, особистісною концепцією, талантами, спонуканнями, мотивами, цінностями. На них впливають психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація. Кожна людина володіє набором особистісних характеристик, концепцією, мотивами, цінностями, які визначають вибір кар'єри, якими вона керується, обираючи кар'єру. Кар'єрні орієнтації особистості – це вимоги індивіда, які він висуває до себе як до професіонала і до обраної ним професійної діяльності.

Критерії кар'єрних орієнтацій багато в чому визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів значно збільшує ймовірність вибору молодою людиною тієї кар'єри, яка буде приносити їй найбільше моральне задоволення і дасть змогу максимально реалізувати свій особистісний потенціал.

Завдяки розробкам Е. Шейна, який став автором питальника для визначення типу кар'єрних орієнтацій, виокремлено такі їх види [3; 8]:

1. *Професійна компетентність* – орієнтація, яка пов'язана з наявністю талантів і здібностей у певній сфері діяльності, визначає прагнення людини стати майстром своєї справи, домогтися успішності у професійній сфері, здобути визнання своїх талантів.
2. *Менеджмент* – орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, на управління різними сторонами діяльності виробництва.

3. *Автономія (незалежність)* – орієнтація з яскраво вираженою потребою все робити по-своєму, звільнитися від організаційних правил, приписів обмежень.
4. *Стабільність* – орієнтація, обумовлена потребою в безпеці, стабільності, передбачуваності майбутніх подій. Розрізняють два типи стабільності – стабільність місця роботи (гарантований термін служби, гарантована зарплата, велика пенсія), стабільність місця проживання (відмова від підвищення, пов'язаного з ризиком і тимчасовими незручностями).
5. *Служіння* – орієнтація, спрямована на реалізацію головних цінностей життя таких, як, наприклад, робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити світ кращим.
6. *Виклик* – орієнтація, пов'язана з такими цінностями, як конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань.
7. *Інтеграція стилів життя* – орієнтація на інтеграцію різних сторін способу життя, прагнення до того, щоб все було збалансовано – і сім'я, і кар'єра, і саморозвиток.
8. *Підприємництво* – орієнтація, пов'язана із прагненням людини створювати нове, долати перешкоди, з готовністю до ризику.

Кар'єрна орієнтація допомагає людині реалізувати себе чи досягти самоактуалізації у професійній сфері. Це стає можливим, якщо професія обирається відповідно до власних інтересів і здібностей. У протилежному випадку, коли професійний вибір визначається випадковим фактором чи умовами ситуації (близькість роботи до місця проживання, мода на дану професію, можливість отримати місце по знайомству тощо), людині важко реалізувати власний професійний потенціал. Професійне самовизначення і професійна самоактуалізація індивіда – це тривалий процес розвитку його ставлення до своєї майбутньої професії та до самого себе як професіонала. Успіх тут визначається активністю самого суб'єкта професійної діяльності на шляху його особистісного розвитку. Він сам обирає професію, сам проходить період професійного навчання, сам активно будує власну професійну кар'єру і реалізує власний особистісний та інтелектуальний потенціал. Обидва плани

розвитку здійснюються упродовж усього професійного і життєвого шляху людини.

Відповідно до поставлених завдань і мети дослідження ми здійснили психологічне опитування сільських школярів (15 осіб, з яких 10 дівчат і 5 хлопців) і студентів коледжів (10 дівчат і 5 хлопців), а також школярів (27 осіб, з яких 17 дівчат і 10 хлопців) і студентів коледжів (15 осіб – 10 дівчат і 5 хлопців), які навчаються і проживають у місті.

В якості психологічного інструментарію було використано Опитувальник Леонгарда-Шмішека для визначення акцентуацій характеру, питальник ЕРІ Г.Ю. Айзенка, питальник BSRI С. Бем визначення гендерної переваги. Для математичної обробки даних застосовано пакет Statistica 6.0, зокрема порівняльний аналіз (Т-критерій Стьюдента), кореляційний аналіз, багатofакторний аналіз.

У процесі виконання першого завдання ми проаналізували переваги у кар’єрних орієнтаціях сільської молоді, що представлено у табл.1.

Таблиця 1

Середні значення за кар’єрними перевагами
у групі жителів села

| Кар’єрні орієнтації | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------|------------|--------------|-----------------------|----------|--------|-------------------------|--------------|
| | Професійна компет. | Менеджмент | Автономність | Стабільн. місця життя | Служіння | Виклик | Інтеграція стилів життя | Підприємство |
| Сер. нач. | 5,28 | 5,12 | 6,40 | 6,41 | 6,86 | 4,56 | 6,58 | 5,74 |

Як видно із табл. 1, у сільської молоді переважають кар’єрні орієнтації на: 1) служіння інтересам людства; 2) інтеграцію стилів життя; 3) стабільність місця проживання та 4) автономність. Найменш популярні орієнтація на виклик у кар’єрі і менеджмент. Отже, як бачимо, загалом сільська молодь не налаштована на конкурентну боротьбу в сучасних економічних умовах. Кар’єрні вибори юнаків та юнок, які проживають у сільській місцевості, помірковані, миролюбні й інтегруючі, хоча наявна потреба у незалежності. Рівень професійної мотивації загалом невисокий: максимальне середнє значення 6,86 бали при максимально можливих 10 балах.

У межах виконання другого завдання ми встановлювали взаємозв'язки кар'єрних орієнтацій сільської молоді з особистісними властивостями (темперамент, характер, гендер). Відповідно до даних кореляційного аналізу за Пірсоном ($r_{\text{крит.}} = 0,38$ на рівні ймовірності 0,05), схильність до підприємицтва та виклику у кар'єрі пов'язана із неправдивістю ($r = 0,46$ і $r = 0,52$ відповідно). До неправдивих відповідей більш схильні юнаки ($r = 0,56$), менш схильні тривожні ($r = -0,39$) та фемінні ($r = -0,47$) юнаки і дівчата.

Кар'єрна орієнтація на менеджмент перебуває у позитивній міжфункціональній залежності на статистично значимому рівні із циклотимією ($r = 0,38$). Спостерігається тенденція до взаємозв'язку менеджменту і дистимії ($r = 0,31$). Отже, сільські юнаки і дівчата зі схильністю до нестійкого або негативного настроєвого фону діяльності мають тенденцію планувати управлінську кар'єру.

Стабільність місця праці як кар'єрна орієнтація стає важливішою в міру підвищення рівня маскулінності ($r = 0,4$), що більш характерно для хлопців у даній групі досліджуваних.

Стабільність місця проживання важлива для застрягаючого типу ($r = 0,47$), що цілком логічно. Орієнтація на інтеграцію стилів життя підвищується в міру зростання гіпертимності ($r = 0,39$) і маскулінності ($r = 0,51$).

Не вдалось виявити статистично значущих взаємозв'язків між кар'єрними орієнтаціями на служіння, виклик, підприємицтво, професійну компетентність та акцентуаціями, екстраверсією та нейротизмом. З огляду на невелику чисельність групи опитаних варто окреслити деякі тенденції до взаємозв'язку, які зі збільшенням числа опитаних можуть сягнути статистично значущого рівня. Взавши до уваги незначні статистичні коефіцієнти кореляції в межах від 0,30 до 0,37, можемо сказати, що інтеграція стилів життя є більш важливою для дівчат ($r = 0,36$) і для учнів коледжів порівняно зі школярами ($r = 0,36$). Професійна компетентність найменш важлива для збудливих ($r = -0,30$), стає важливішою з підвищенням рівня фемінності ($r = 0,24$). Орієнтація на служіння має тенденцію до взаємозв'язку з емотивністю ($r = 0,33$). Значення конкуренції в кар'єрному рості (кар'єрна орієнтація "виклик") зростає зі зниженням рівня фемінності ($r = -0,34$), тривожності ($r = -0,26$) і з підвищенням рівня гіпертимності ($r = 0,24$).

Схильність до підприємництва пов'язана із педантизмом ($p=0,33$) і нетривожністю ($p=0,24$).

Ми здійснили також порівняльний аналіз між учнями сільських шкіл і міських коледжів (проживають у селі) і не виявили статистично значущих відмінностей у кар'єрних орієнтаціях. Лише орієнтація на інтеграцію стилів життя, яка дещо переважає в учнів коледжів, наближається до значущого рівня (див. табл. 2 і рис. 1).

Таблиця 2

Дані порівняльного аналізу за Т-критерієм Стьюдента між школярами та учнями коледжів

| | Школярі | коледж | t-value | df | p |
|---------------------------|---------|--------|---------|----|------|
| Екстраверсія | 14,3 | 13,9 | 0,29 | 28 | 0,77 |
| Нейротизм | 14,7 | 16,3 | -0,93 | 28 | 0,36 |
| Брехня | 2,4 | 3,3 | -1,18 | 28 | 0,25 |
| Професійна компетентність | 5,4 | 5,2 | 0,30 | 28 | 0,77 |
| Менеджмент | 5,1 | 5,2 | -0,09 | 28 | 0,93 |
| Автономія | 6,1 | 6,7 | -1,30 | 28 | 0,20 |
| Стабільність місця роботи | 6,7 | 7,0 | -0,68 | 28 | 0,50 |
| Стабільність місця життя | 6,0 | 6,5 | -0,70 | 28 | 0,49 |
| Служіння | 6,3 | 7,4 | -1,64 | 28 | 0,11 |
| Виклик | 4,9 | 4,2 | 0,72 | 28 | 0,48 |
| Інтеграція стилів життя | 6,2 | 7,0 | -1,97 | 28 | 0,06 |
| Підприємництво | 5,2 | 6,2 | -1,25 | 28 | 0,22 |
| Гіпертимія | 12,8 | 13,0 | -0,10 | 28 | 0,92 |
| Застрагання | 13,1 | 15,7 | -2,55 | 28 | 0,02 |
| Емотивність | 16,0 | 16,2 | -0,16 | 28 | 0,87 |
| Педантичність | 10,8 | 14,4 | -2,95 | 28 | 0,01 |
| Тривожність | 12,5 | 12,4 | 0,09 | 28 | 0,93 |
| Циклотимія | 12,8 | 14,0 | -0,63 | 28 | 0,53 |
| Демонстративність | 14,6 | 10,7 | 2,39 | 28 | 0,02 |
| Збудливість | 14,6 | 13,4 | 1,07 | 28 | 0,29 |
| Дистимія | 8,5 | 9,4 | -0,49 | 27 | 0,63 |
| Екзальтованість | 12,4 | 14,0 | -0,78 | 28 | 0,44 |

Примітка: жирним виділено показники, за якими наявна статистично значуща відмінність.

Як видно із таблиці 2, статистично значущі відмінності між учнями сільських шкіл і учнями коледжів, які проживають у сільській місцевості, спостерігаються лише за деякими акцентуаціями. Учні коледжів у даній групі досліджуваних більш педантичні (14,4 проти 10,8 у школярів при $p \leq 0,01$), застрягаючі (15,7 проти 13,1 у школярів при $p \leq 0,02$) і менш демонстративні (10,7 проти 14,6 у школярів при $p \leq 0,02$).

Вазначимо також, що показники за майже усіма кар'єрними орієнтаціями (крім скерованості на професійну компетентність і виклик) в учнів коледжів вищі, що може свідчити про більшу професійну визначеність і вищу професійну мотивацію сільської молоді, яка вже здобуває професію (див. рис. 1). В учнів коледжів дещо вищий рівень нейротизму і вищі показники за акцентуаціями характеру, окрім збудливості і демонстративності. Можна припускати, що це пов'язано із необхідністю адаптуватись на новому місці навчання, внаслідок чого виникає певна напруженість.

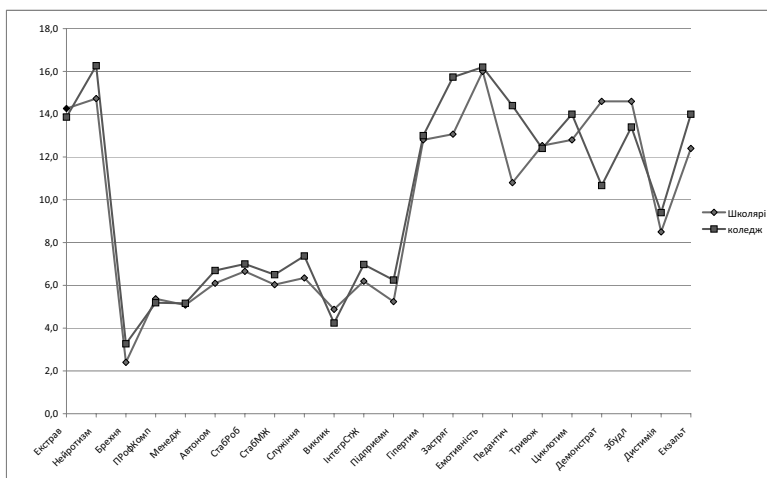


Рис. 1. Порівняння показників темпераменту, акцентуації характеру і кар'єрних орієнтацій школярів і учнів коледжів

Ми здійснили також порівняння між дівчатами і хлопцями-жителями села. Статистично значущі відмінності приведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Статистично значущі відмінності
між дівчатами і хлопцями-жителями села

| | Чол | Жін | t-value | df | p |
|----------|------|------|---------|----|-------|
| Брехня | 4,3 | 2,1 | 3,24 | 28 | 0,003 |
| Циклотим | 10,5 | 14,9 | -2,34 | 28 | 0,026 |
| Екзальт | 7,8 | 15,9 | -5,19 | 28 | 0,000 |
| Фемін | 78,8 | 99,0 | -5,33 | 28 | 0,000 |

Як видно із табл. 3, хлопці були менш правдивими під час опитування, у них менше виражена циклотимія, екзальтованість і фемінність. Зазначимо також про тенденцію серед хлопців села частіше, ніж дівчата, вибирати виклик, підприємництво і стабільність місця праці в якості кар'єрних орієнтацій. Загалом дівчата більш акцентуїзовані, хлопці переважають їх лише за педантичністю.

Для більш глибокого аналізу найбільш вагомих чинників серед показників темпераменту, акцентуацій характеру і кар'єрних орієнтацій школярів і учнів коледжів, які проживають у сільській місцевості ми здійснили факторний аналіз і проаналізували його результати (див. табл. 4).

Таблиця 4

Результати факторного аналізу у групі сільських
юнаків і дівчат

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Фемінність | 0,80 | 0,22 | -0,04 | -0,24 | 0,22 | 0,06 |
| Стать | 0,77 | -0,10 | -0,04 | -0,14 | 0,43 | -0,19 |
| Емотивність | 0,61 | -0,03 | 0,03 | -0,10 | -0,04 | 0,07 |
| Маскулінність | 0,52 | 0,30 | 0,30 | 0,36 | -0,51 | 0,14 |
| Інтеграція стилів життя | 0,48 | -0,11 | 0,30 | 0,23 | 0,10 | 0,42 |
| Екстраверсія | -0,07 | -0,84 | 0,12 | -0,19 | -0,04 | 0,11 |
| Гіпертимність | 0,48 | -0,64 | 0,07 | 0,29 | -0,16 | -0,03 |
| Педантичність | 0,26 | 0,57 | 0,14 | 0,13 | 0,38 | 0,49 |
| Демонстративність | 0,13 | -0,57 | -0,25 | -0,03 | 0,01 | -0,55 |
| Збудливість | -0,13 | -0,54 | 0,18 | 0,03 | 0,52 | -0,04 |
| Професійна компетентність | 0,28 | 0,22 | -0,78 | 0,10 | -0,13 | -0,02 |
| Менеджмент | 0,12 | 0,08 | -0,68 | 0,36 | 0,48 | -0,08 |

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Стабільність місця роботи | 0,33 | 0,12 | 0,68 | 0,06 | 0,07 | 0,04 |
| Стабільність місця проживання | 0,01 | 0,19 | 0,66 | -0,28 | -0,30 | 0,32 |
| Автономність | 0,17 | -0,19 | 0,55 | 0,28 | 0,20 | 0,21 |
| Виклик | -0,09 | -0,24 | -0,05 | 0,77 | 0,04 | -0,01 |
| Підприємництво | 0,05 | 0,20 | -0,13 | 0,71 | 0,15 | 0,19 |
| Брехня | -0,44 | 0,10 | 0,15 | 0,68 | -0,18 | 0,22 |
| Тривожність | 0,15 | -0,18 | 0,05 | -0,55 | 0,34 | 0,04 |
| Циклотимія | 0,20 | 0,16 | 0,13 | 0,06 | 0,82 | 0,08 |
| Екзальтованість | 0,37 | -0,22 | 0,05 | -0,16 | 0,77 | -0,08 |
| Нейротизм | 0,18 | 0,37 | -0,06 | -0,28 | 0,58 | 0,36 |
| Дистимія | -0,26 | 0,23 | -0,21 | 0,09 | 0,57 | 0,15 |
| Застрягання | -0,27 | -0,02 | 0,26 | 0,15 | 0,04 | 0,79 |
| Освіта | 0,08 | 0,10 | 0,09 | 0,13 | 0,07 | 0,68 |
| Служіння | 0,38 | -0,31 | -0,27 | -0,23 | -0,08 | 0,66 |
| Expl.Var | 3,39 | 2,89 | 2,86 | 2,78 | 3,44 | 2,72 |
| Prp.Totl | 0,13 | 0,11 | 0,11 | 0,11 | 0,13 | 0,10 |

Примітка: жирним шрифтом позначено значущі внески до факторів; жирним курсивом позначено двофакторні внески.

Методом кам'яного насипу вдалося виділити шість нормалізованих факторів. Як видно із таблиці 4, до першого фактора, який пояснює 17 відсотків дисперсії даних, із найвищими факторними внесками увійшли показники фемінності (0,80), статі (0,77), емотивності (0,61), маскулінності (0,52). На склад фактора впливають також показники інтеграції стилів життя (0,48), гіпертимності (0,48) і брехні (-0,44), тобто правдивості, які входять також до складу інших факторів. Виходячи із змісту показників, цей фактор можна назвати фактором **андрогінії**.

До складу другого фактора із найбільшими негативними факторними внесками увійшли показники темпераменту та акцентуацій характеру: екстраверсії (-0,84), гіпертимності (-0,64), педантичності (0,57), демонстративності (-0,57), збудливості (-0,54). Загалом із позитивним внеском лише один показник – педантизму, а інші не суперечать його проявам. Тому даний фактор можна назвати фактором **інтроверсії, педантизму, неемотивності**.

Третій нормалізований фактор містить показники виключно кар'єрних орієнтацій: професійна компетентність (-0,78),

менеджмент (-0,68), стабільність місця роботи (0,68), стабільність місця проживання (0,66), автономність (0,55) з акцентом на стабільності. Цей фактор охарактеризуємо як **фактор стабільності у професійному житті**.

Четвертий фактор, який пояснює 12 відсотків розкиду даних, включає показники кар'єрних орієнтацій на виклик, підприємництво, неправдивості і нетривожності, об'єднуючи їх у **готовність до конкуренції**.

П'ятий фактор, який має дещо більшу значимість, ніж три попередні, і за поясненням розкиду даних прирівнюється до першого, містить показники акцентуацій характеру, які свідчать про **емоційне неблагополуччя**: циклотимія (0,82), екзальтованість (0,77), нейротизм (0,58), дистимія (0,57), збудливість, немаскулінність, стать (жіночу) і орієнтацію на менеджмент. Отже, емоційно неврівноважені, немаскулінні, переважно дівчата орієнтовані на керівну роботу.

Шостий фактор, об'єднавши показники застрягання, освіти і служіння, вказує на **тенденцію застрягаючих осіб до орієнтації на служіння**. Таких більше серед студентів коледжів.

Отже, найбільший вплив на відхилення від середнього значення серед аналізованих показників мають комплекс властивостей, які можна об'єднати у понятті андрогінії, активності, різносторонності (гіпертимність, емотивність, відвертість, фемінність, маскулінність, стать (жіноча), інтеграція стилів життя). Другу групу важливих факторів орієнтації сільської молоді складає комплекс властивостей, які можна охарактеризувати як замкнутість, педантизм, що може свідчити про заниження рівня домагань, бажання робити щось невелике, але добре.

Проведений аналіз даних дає підстави говорити про ієрархію кар'єрних орієнтацій серед аналізованих показників. Інтеграція стилів життя властива найбільш активним. У сільського юнацтва цінується насамперед стабільність місця праці і проживання, що увійшли до третього фактора. Кар'єрні орієнтації відносяться ще до четвертого, п'ятого і шостого факторів й підсумовують дані кореляційного та факторного аналізу так, що емоційно врівноважені і неправдиві, готові до конкуренції у підприємстві, емоційно неблагополучні й екзальтовані прагнуть бути керівниками, а до служіння схильні застрягаючі юнаки та дівчата, які проживають у сільській місцевості.

З метою виконання третього завдання ми здійснили порівняння результатів факторного аналізу серед сільських і міських юнаків і дівчат. За даними наших попередніх досліджень серед міських юнаків та дівчат найбільш впливовими чинниками кар'єрних виборів є служіння, менеджмент, інтеграція стилів життя і підприємництво. Стабільність місця праці займає останні позиції. Ймовірно, сільська молодь почуває себе набагато менш упевнено, тому й обирає стабільність у першу чергу.

Ми здійснили також порівняльний аналіз кар'єрних переваг між сільськими та міськими школярами-випускниками та учнями коледжів (див. табл. 5).

Таблиця 5

Дані порівняльного аналізу серед міської і сільської молоді

| | місто | село | t-value | df | p | Valid N місто | Valid N село |
|---------------------------|-------|------|---------|----|----------|---------------|--------------|
| Професійна компетентність | 5,5 | 5,3 | 0,56865 | 70 | 0,571415 | 42 | 30 |
| Менеджмент | 7,3 | 5,1 | 5,13848 | 70 | 0,000002 | 42 | 30 |
| Автономія | 7,8 | 6,4 | 4,84368 | 70 | 0,000007 | 42 | 30 |
| Стабільність місця роботи | 7,3 | 6,4 | 2,20753 | 70 | 0,030557 | 42 | 30 |
| Стабільність місця життя | 8,6 | 6,9 | 5,28580 | 70 | 0,000001 | 42 | 30 |
| Служіння | 7,1 | 4,6 | 5,42286 | 70 | 0,000001 | 42 | 30 |
| Виклик | 7,4 | 6,6 | 1,98139 | 70 | 0,051477 | 42 | 30 |
| Інтеграція стилів життя | 7,5 | 5,7 | 4,05697 | 70 | 0,000127 | 42 | 30 |
| Фемінність | 96,5 | 92,2 | 1,19993 | 70 | 0,234210 | 42 | 30 |
| Маскулінність | 106,8 | 98,5 | 0,44531 | 70 | 0,657468 | 42 | 30 |

Примітка: жирним виділено показники, за якими наявна статистично значуща відмінність.

Як видно із табл. 5, за усіма кар'єрними орієнтаціями у міських молодих людей спостерігаються вищі показники. Статистично значущі відмінності на найвищому рівні імовірності наявні за орієнтаціями на менеджмент ($p \leq 0,001$), автономію ($p \leq 0,001$), стабільність місця роботи ($p = 0,03$), стабільність місця проживання ($p \leq 0,001$), служіння ($p \leq 0,001$) й інтеграцію стилів життя ($p \leq 0,001$). Це свідчить про більшу

професійну визначеність і мотивацію міських юнаків та дівчат. Підтверджується факт наявності труднощів професійної соціалізації сільської молоді. Дівчата і юнаки-жителі сіл почують себе менш впевнено стосовно професії.

Серед міських жителів кар'єрні переваги розташувались у порядку спадання так: стабільність місця проживання, автономія, інтеграція, виклик, менеджмент і стабільність місця праці, служіння, професійна компетентність. Їх кар'єрні вибори загалом більш сміливі, оскільки більше обираються такі "активні" орієнтації, як автономія, менеджмент, виклик. Рівень професійної мотивації загалом у міських юнаків і дівчат також вищий.

У сільського юнацтва цінується, насамперед, стабільність місця праці і проживання, що увійшли до третього фактора. Інтеграція стилів життя властива найбільш активним (андрогінним) юнакам і дівчатам. Кар'єрні орієнтації відносяться ще до четвертого, п'ятого і шостого факторів. Емоційно врівноважені і неправдиві прагнуть конкуренції у підприємстві, емоційно неблагополучні й екзальтовані бажають бути керівниками, а до служіння схильні застрягаючі юнаки та дівчата, які проживають у сільській місцевості.

Виявлені нами особливості професійної настанови юнацтва дають підстави говорити про необхідність психологічної, профорієнтаційної й ознайомлювальної роботи із сільською молоддю, яка б допомогла юнакам і дівчатам більш впевнено йти професійним шляхом, працювати на радість собі та з користю для суспільства.

У подальших дослідженнях необхідно з'ясувати можливі взаємозв'язки професійної мотивації сільської молоді із самооцінкою, якістю шкільних знань, оцінкою професійних перспектив. Перспективою подальшої роботи у даному напрямку є розробка рекомендацій для психологів сільських шкіл щодо професійної орієнтації і мотивації учнів, а також формування циклу тренінгових вправ, які скеровані на полегшення адаптації та професійної соціалізації сільської молоді в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Збаржевецька Л.Д. Адаптація молоді як чинник впливу на ринок праці / Університетські наукові записки. – 2006. – № 3-4 (19-20). – С. 464-468.

2. Юрченко В. Проблеми професійної орієнтації та зайнятості молоді на ринку праці // Наука молода. – 2005. – № 4. / www.hseclub.com/career/papers.
3. Головнева И.В. Ваша кар'єра: путь наверх или...? / Харьковський кур'єр. – 2006. – № 6.08.
4. Рустанович-Варфоломеева З. А. Кар'єрні орієнтації та можливість самореалізації студентської молоді // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка в 3-х томах. – Т. 3. / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. – С. 198-206.
5. Поплавська А. П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців / Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 19.00.10. – Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 19 с.
6. Корнієнко І. О. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 36-39.
7. Похресник А.К. Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства: сутність та динаміка. Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2002. – 16 с.
8. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
9. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. – 240 с.

The career orientations of senior high-school pupils and college students who live in the countryside and in the city were examined. They were compared and essential differences between them were found out. The rural youth needs psychological help in making the choice of profession and in gaining professional confidence. In the future researches it is worth analysing possible interconnections between professional motivation of rural youth and self-estimate, the quality of school knowledge and the evaluation of professional perspectives.

Key words: career orientation, accentuation, gender, rural youth.

Отримано: 12.09.2008.

Визначення поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології

А. Маслоу

Стаття розкриває поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології А. Маслоу, характеристики і недоліки самоактуалізованої особистості, способи поведінки, які призводять до самоактуалізації та перепони на шляху до неї.

Ключові слова: особистісна зрілість, гуманістична психологія, самоактуалізація.

Статья раскрывает понятие личностной зрелости в гуманистической психологии А. Маслоу, характеристики и недостатки самоактуализированной личности, способы поведения, которые ведут к самоактуализации и препятствие на пути к ней.

Ключевые слова: личность, зрелость, гуманистическая психология, самоактуализация.

В теперішній час актуальності набули дослідження характеристик особистісної зрілості. Особистісно зрілі люди – це люди, які досягли повної самоактуалізації через яскраве вираження потенційних можливостей, прагнення до знань. На думку основоположника акмеології Б.Г. Ананьєва, доцільно вивчати стадію зрілості, оскільки вона характеризується найвищими досягненнями людини. Він вважає, що стадія зрілості індивіда не завершує його розвиток; людина, проходячи ступінь свого розвитку, яка позначається як зрілість, переживає фази підйому, відносної стабільності, початкової інволюції [1]. Опис типу зрілої особистості подано у самоактуалізаційному підході А. Маслоу. Тому мета даної статті – визначити поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології А. Маслоу.

На думку А. Маслоу, для вивчення зрілості і психологічного здоров'я потрібно досліджувати найбільш зрілих, цілеспрямованих, творчих людей. Здорові люди настільки відрізняються від середньостатистичних – не лише кількісно, але і якісно, що вони породжують два дуже різних види психології. Все більше і більше стає зрозумілим, що вивчення

незрілих і нездорових суб'єктів схильне породити лише нездорову психологію і філософію. Вивчення самоактуалізованих людей повинно бути основою для більш універсальної психологічної науки, за словами А. Маслоу [2].

Маслоу звинувачує психологію в тому, що вона мала справу більше із вивченням людських слабкостей, а не сили, дивилася на життя з точки зору індивіда, який намагається уникнути болі, а не активно рухатися до щастя і радості. Він намагався створити картину цілісної особистості, опираючись на її крапці сторони.

Маслоу вибирав зразки для свого дослідження за двома критеріями. По-перше, це були люди, відносно вільні від неврозів та інших значних особистісних проблем. По-друге, вони якнайкращим можливим чином використали свої таланти, здібності та інші дані. Основні роботи А. Маслоу присвячені дослідженню психологічно здорової і духовно повноцінної особистості. Введення поняття “самоактуалізація” покликано перенести центр аналізу в психології особистості на розгляд психічно здорової і повноцінно самореалізуючої особистості, підкреслити активний і продуктивний характер її розвитку. Самоактуалізацію Маслоу розуміє як “ріст зсередини” без урахування визначальної ролі соціальних та історичних факторів розвитку особистості [6].

Його концепція психічно здорової особистості заснована на твердій вірі в те, що у людини є власна сутнісна природа, вона володіє вродженими здібностями, потребами; здоровий розвиток полягає в актуалізації цієї природи, реалізації потенційних можливостей, у русі до зрілості; психопатологія – наслідок спотворення чи заперечення природи людини. Позитивне – все те, що веде до бажаної актуалізації потенційних можливостей, а негативне – все, що порушує самоактуалізацію. Водночас внутрішня природа людини не така вже й впливова та сильна. Вона слабка, легко піддається тиску культури, звичкою, неправильним ставленням до неї. Але вона не зникає і постійно прагне до актуалізації. Тому практично в кожній людині є активний імпульс до росту, воля до здоров'я, актуалізації потенціалу [9].

Маслоу надавав перевагу терміну самоактуалізація таким виразам, як психологічне здоров'я (чи недуг). Самоактуалізація – повний розвиток людського потенціалу, заснованого на

біологічній природі. Маслоу пропонував не вживати слово “хвороба”, а говорити про “людський спад чи затримку”. На його думку, хвороба вражає людину, коли вона заперечує свій внутрішній потенціал, йде проти власної природи [2, С. 550-551].

За А. Маслоу, до психологічних характеристик самоактуалізованої особистості належать [2, С. 7-9]:

1. *Ефективне сприйняття реальності.* На відміну від інших, вони не схильні обманюватися своїми власними захисними механізмами, бажаннями, очікуваннями чи стереотипами. Їх не лякає невідоме, а фокус їх уваги не звужений буттєвими потребами. Для них властиве активне сприйняття дійсності та здатність добре орієнтуватися в ній.
2. *Прийняття.* Самоактуалізовані суб'єкти більше приймали себе, інших і природу (в тому числі й “тваринного рівня”), ніж середньостатистична людина. Вони терплячі, приймають хороше і погане, менше бояться смерті. Вони спонтанні, природні, зовнішньо не відрізняються від інших, але не ховаються за соціальною маскою, приймають себе й інших людей такими, якими вони є.
3. *Центрованість на проблемах.* Фокусуються на зовнішніх проблемах, концентровані на проблемі, а не на собі. Завдання витікають з відчуття суспільного обов'язку.
4. *Потреба у приватності (усамітненні).* Більше, ніж інші люблять самотність, у них є певна відстороненість. Вони легше, ніж інші, переносять сенсорну депривацію, схильні на глибоку концентрацію і живуть своїм розумом, не дозволяючи іншим приймати рішення за них.
5. *Незалежність від культури і оточення (автономія).* Вони не залежать від інших у задоволенні власних потреб, самодостатні і життєрадісні перед труднощами. Мотивовані внутрішніми потребами, тому відчувають велику “психологічну свободу”. Їх відносини та цінності демократичні.
6. *Свіжість оцінки.* Їх оцінка людей і речей свіжа, не стереотипна. У них завжди живе відчуття благоговійного захоплення життям, яке може викликатися

естетичними переживаннями, соціальними зустрічами чи іншими причинами. Вони мають глибокі містичні і духовні переживання, хоча не обов'язково релігійні. Серед них частіше зустрічаються вершинні переживання – одночасне відчуття себе більш могутнім і більш безпомічним, відчуття великого екстазу, здивування. Такі люди відчувають більшу інтеграцію, володіння собою, спонтанність, єдність зі світом і т.д.

7. *Людська спорідненість.* Самоактуалізовані люди ідентифікують себе з людськими істотами взагалі, відчуваючи спорідненість з людською расою. Вони позбавлені упередженості, оскільки ототожнюють себе зі всіма людьми, а не з певною окремою групою.
8. *Скромність і повага.* Самоактуалізовані люди скромні і відчувають, що можуть багато чому навчитися в інших людей. Вони демократичні, не авторитарні, не наполягають на підтримці свого становища.
9. *Міжособистісні відносини.* Самоактуалізовані люди схильні до “більшого усамітнення, більшої любові, більш удосконаленої ідентифікації”. Вони підтримують стосунки лише з небагатьма, уникаючи поверхових зв'язків. Вони також притягують до себе прихильників, які можуть бути їх учнями, але самоактуалізовані люди цього не підтримують, їх відносини з близькими людьми емоційні та глибокі, не поверхові.
10. *Етика і цінності.* Самоактуалізовані люди володіють міцними етичними стандартами, але їх цінності формуються на основі прийняття людської і власної природи, включаючи власний унікальний потенціал.
11. *Розмежування цілей і засобів.* Вони не змішують цілі та засоби, чітко сфокусовані на кінцевих цілях своїх зусиль і підкорюють цим цілям засоби. Водночас вони можуть оцінити задоволення, що приносять засоби.
12. *Почуття гумору.* Самоактуалізовані люди володіють нешкідливим почуттям гумору і не висміюють людей. Їх гумор філософський, стосується умов людського існування. У більшості самоактуалізовані люди є серйозними, а не здатними до жарту.
13. *Креативність.* Вони мають розвинуті творчі здібності, значні творчі ресурси. Це єдина характеристика, що

властива усім самоактуалізованим людям без виключення. У цьому випадку креативність не обов'язково вимагає певного творчого продукту за типом витвору мистецтва чи музики. Креативність розвивається з таких характеристик як ефективність сприйняття, спонтанність, стійкість до окультурення та ін.

14. *Стійкість до “окультурення”*. Самоактуалізовані люди чинять опір підкоренню культурі, не “пристосовуються” до суспільства за рахунок власного характеру, а “зберігають певну внутрішню віддаленість від культури”. Вони традиційні, але ця поверхнева адаптація відступає перед їх автономною натурою. На таких людей важко вплинути. Не упокорюються середовищу, а трансцендують.

15. *Вирішення дихотомій*. Вони не мислять у поняттях “чи-чи”, як це роблять менш здорові люди. Самоактуалізовані люди розглядають дихотомії як діючі сумісно частини цілого, “синергічно”. Високорозвинуті люди, мислячи синергічно, можуть вирішити певні соціальні проблеми, що виникли у менш розвинутому суспільстві.

Крім цього, за А. Маслоу, до психологічних характеристик самоактуалізованої особистості належать, на думку Н.В. Ліфаревої, безпосередність у вчинках і спонтанність у вираженні своїх думок і почуттів; зосередження уваги на тому, що відбувається зовні у власних почуттях і переживаннях; неприйняття умовностей, але без показного їх ігнорування; занепокоєність благополуччям інших людей здатність до глибокого розуміння життя; спроможність дивитися на життя “відкритими очима”, оцінювати його неупереджено, з об'єктивної точки зору; безпосередня включеність у життя з повним зануренням у нього, так, як це роблять діти; перевага в житті нових, непроторованих і небезпечних шляхів; уміння покладатися на свій досвід, розум і почуття, а не на думку інших людей, традиції або умовності, позиції авторитетів; відкрита і чесна поведінка у всіх ситуаціях; готовність стати непопулярним, зазнати осуду з боку більшості оточуючих людей за нетрадиційні погляди; здатність брати на себе відповідальність, а не уникати її; докладання максимуму зусиль для досягнення поставлених цілей [3; С. 48-49].

Люди, які самоактуалізуються, причетні до певної справи, що знаходиться поза ними. Вони віддані їй, вона є цінним для них, це як покликання. Вони займаються тим, що є для них покликанням долі і що вони люблять так, що для них зникає розподіл “праця-радість”. Вони присвячують власне життя пошуку Б-цінностей (бутєвих цінностей), що є справжніми: істина, краса, досконалість, простота, добро та ін. Існування Б-цінностей ускладнює структуру самоактуалізації. Б-цінності виступають як потреби – метапотреби, придушення яких призводить до певного типу патологій – метапатологій. Це захворювання душі, яке виникає, наприклад, від постійного перебування серед брехунів і від втрати довіри до людей. Б-цінності є смислом життя для багатьох, але не всі усвідомлюють, що вони у них є.

Після задоволення основних потреб людини (перших чотирьох рівнів ієрархії потреб) мотивація спрямовується до самоактуалізації – “безперервна актуалізація потенціалів, здібностей і талантів, як виконання місії (чи покликання долі), як більш повне знання й прийняття людиною своєї власної внутрішньої природи, як прагнення до єдності, інтеграції чи синергії, що не закінчується” [2].

Є наступні способи поведінки, які ведуть до самоактуалізації [6]:

1. Самоактуалізація означає *повне, живе, безкорисливе переживання* з повною концентрацією та заглибленістю. У момент самоактуалізації індивід стає повністю людиною. Це момент, коли Я реалізує саме себе.
2. Необхідно уявити собі *життя як процес постійного вибору*. Кожного моменту є вибір: просування або відступ, вибір просування і росту. Вибрати розвиток – значить просунутися до самоактуалізації. Самоактуалізація – вибір з усіх можливостей можливість росту.
3. Слово “самоактуалізація” означає *наявність Я*, яке може актуалізуватися. Людина – не *tabula rasa*, вона завжди має стрижневу структуру (темперамент, біохімічний баланс і т.д.). Вона має власне Я, можливість його прояву.
4. *Бути чесним*, звертатися до самого себе, вимагаючи відповіді, взяти на себе відповідальність. При сумніві не захищатися фразою: “Я сумніваюсь”, а бути чесним,

правдивим. Коли людина бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується.

5. *Бути нонконформістом*, незалежним, сміливим, висловлювати власну думку. Людина не зробить хороший життєвий вибір, якщо не прислухатиметься до власного Я.
6. Самоактуалізація – не лише кінцевий стан, але і *процес актуалізації власних можливостей*. Самоактуалізація – це не обов’язково здійснення чогось надприродного, це також реалізація власних потенційних можливостей.
7. *Вищі переживання*. Можна створити спеціальні умови для вірогіднішого прояву даних переживань: відмова від ілюзій, невірних уявлень про себе, розуміння власних потенціальних можливостей і розкриття своєї сутності.
8. *Знайти самого себе*, розкрити свою мету у житті, викриття власної психопатології. Для цього потрібно виявити свої захисти і знайти в собі сміливість подолати їх. Це важко, оскільки захисти спрямовані проти чогось неприємного. Але відмова від захисту варта цього, оскільки витіснення – не найкращий спосіб вирішення проблем.

Список характеристик самоактуалізованих людей – опис душевного здоров’я, того, якими люди стануть, якщо повноцінно реалізовуватимуть власний потенціал.

Не дивлячись на те, що самоактуалізовані люди володіють багатьма перевагами, Маслоу не вважав їх ідеальними. Їм можуть бути властиві неосмислені вчинки, впертість, роздратованість, гордість, втрата самоконтролю [2; С. 557].

У випробовуваннях А. Маслоу було багато *недоліків*: грубі безглузді звички, дратівливість, запальність, нетерплячість, поверхнева пихатість, гордість, упередженість до плодів своєї праці, до своєї сім’ї, друзів, дітей. Інколи досліджувані були здатні на незвичайну і непередбачену черствість. Варто пам’ятати, що це дуже сильні люди. Це дозволяє їм проявляти холоднокровність, що перевершує можливості звичайної людини. Самоактуалізована людина, яка дізналася, що її знайомий, якому вона весь час вірила, виявився нечесним, пориває цю дружбу різко і без жалю. Жінка, що вийшла заміж

без любові, йде на розлучення і здійснює його з рішучістю, яка виглядає як черствість і грубість. Інші швидко отямувалися після смерті близьких людей, що здавалося безсердечним. Ці люди не лише сильні, але і незалежні від думки інших людей. У своїй інтенсивній зосередженості на феномені, що цікавить їх, вони здатні нехтувати звичайною ввічливістю, стають розсіяними і похмурими. У таких обставинах вони ясно показують, що їм не цікаві світські розмови, флірт і так далі, вони можуть обурити, покувати та принизити людей, що оточують їх [4; С. 413-414].

За словами А. Маслоу, можлива фіксація на деяких моментах розвитку без досягнення повної актуалізації. Тому можливо описати різні види *незрілих особистісних типів*. Хоча сам Маслоу їх не виділяє, проте про їх існування говорить С. Мадді: такі типи орієнтовані на задоволення 1) фізіологічних потреб; 2) потреб у безпеці; 3) потреб у приналежності; 4) потреб у повазі.

Не дивлячись на це, Маслоу вважав, що більшість людей, потребують внутрішнього вдосконалення і шукають його. Його власні дослідження привели до висновку, що спонукання до реалізації наших потенціалів природна і необхідна. Проте лише менше ніж 1 % людей, за підрахунками А. Маслоу, повністю досягають самоактуалізації. Чому ж самоактуалізація – таке рідкісне явище?

Якщо самоактуалізація – вроджений потенціал, то чому вона розвивається не у всіх? Частково справи йдуть таким неблагополучним чином тому, що багато людей просто не бачать свого потенціалу; вони і не знають про його існування й не розуміють користь самовдосконалення. Мабуть, вони схильні сумніватися і далі боятися своїх здібностей, тим самим зменшуючи шанси для самоактуалізації – *комплекс Іони*, який характеризується страхом успіху, що заважає людині прагнути до величчя і самовдосконалення, переконанням у неможливості виконати щось важливе, не реалізуючи, отже, власний потенціал. Неможливість самоактуалізуватися робить людей нещасними. Маслоу вважав, що багато людей бояться стати повністю самоактуалізованими людьми [9].

До того ж соціальне і культурне оточення часто пригнічує тенденцію до актуалізації певними нормами по відношенню до якоїсь частини населення. Прикладом тому є культурний

стереотип мужності. Такі людські якості, як співчуття, доброта, м'якість і ніжність, часто заважають чоловікам, тому що існує культурна тенденція розглядати дані характеристики як “нечоловічі”. Людям потрібне “сприяюче” суспільство, в якому можна розкрити свій людський потенціал якнайповніше. Самоактуалізація, як потреба найвищого порядку, має місце тоді, коли сприятливі зовнішні умови (харчування, житло і т.д.) дозволяють задовольнити нижчі потреби. Інколи зовнішні умови “затьмарюють” внутрішню мотивацію людини [2]. Невротичними або нещасними люди стають через соціально патологічне, зі спотвореним мисленням оточення [9].

Остання перешкода для самоактуалізації, що згадується Маслоу, — сильний негативний вплив, що надається потребами безпеки. Процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. Це вимагає мужності. Отже, все, що збільшує страх і тривогу людини, збільшує також й тенденцію повернення до пошуку безпеки та захисту. Очевидно і те, що більшість людей мають сильну тенденцію зберігати специфічні звички, тобто дотримуватися старого стилю поведінки. Реалізація ж нашої потреби в самоактуалізації вимагає відвертості новим ідеям і досвіду.

Маслоу стверджував, що діти, виховані в безпечній, дружній, дбайливій атмосфері, більш схильні до придбання здорового уявлення про процес зростання. Отже, за здорових умов (коли задоволенню основних потреб людини ніщо не загрожує) зростання приносить задоволення, і людина прагне стати настільки хорошою, наскільки дозволяють її здібності. І, навпаки, люди, яким не вдалося розвинути свій справжній потенціал — стати тим, ким вони могли б стати — реагують на депривацію своїх основних потреб [8].

Не дивлячись на подібну орієнтацію на зцілення і ріст, самоактуалізація й духовність – не взаємозамінні [2; С. 561]. Кожна людина прагне реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму, свідомо вибирає власний шлях самовдосконалення, прагнучи стати тим, ким вона може бути в житті.

Самоактуалізація – не одна велика мить, це річ поступова, накопичення непомітних здобутків. Люди, які рухаються на шляху до самоактуалізації, прислухаються до власного голосу, беруть на себе відповідальність, чесні, працюють над собою. Потрібно навчитися вивільнювати придушене, пізнавати

власне Я, прислухатися до нього, розкривати власну величну природу, досягати розуміння, проникнення, осягати істину.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
2. Клонингер С. Теории личности: познание человека. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
3. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность // Психология личности. Т.1 Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – С.391-416.
5. Маслоу А.Г. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Т.1 Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”. 2002. – С.379-386.
7. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
9. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.

The article envisages the concept of personality maturity in humanism psychology of A. Maslou, descriptions and disadvantages of personality's selfactualization, methods of behaviour which result in selfactualization and barrier on a way to it.

Key words: personality maturity, humanism psychology, selfactualization.

Отримано: 24.09.2008

НЕПЕРЕРВНЕ ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНО-ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті подано основні аспекти проблеми підготовки майбутніх спеціалістів аграрно-інженерного напрямку при проведенні практичного навчання, запропоновані регламентні заходи з активізації практичної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: практичне навчання, принцип неперервності, методи навчання.

В статье приведены основные аспекты проблемы подготовки будущих специалистов аграрно-инженерного направления при проведении практического обучения, предложены регламентные меры по активизации практической деятельности студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: практическая учеба, принцип непрерывности, методы учебы.

Практичне навчання є важливим компонентом навчальної діяльності студентів, яку вони виконують з допомогою викладача або без нього.

Користуючись титулом вищої школи можна визначити основні напрямки практичної роботи – навчальну, аудиторну, роботу під час навчальної та виробничої практик, навчальну позааудиторну. Існує кілька шляхів реалізації сучасної освіти. Тому наукові дослідження оптимізації практичного навчання, вироблення засобів з її активізації через різні важелі управління (мотиваційні, організаційні, фізіологічні та інші) є на сьогодні актуальними і необхідними.

Питанням активізації практичного навчання і його місця в системі безперервної освіти присвячено багато розробок вітчизняних, закордонних, а також українських вчених-педагогів, зокрема І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоевої, С.У. Гончаренка, В.П. Андрущенко, І.Д. Бежа, С.Д. Максименка, М.І. Михальченка, О.М. П'єхоти, О.Я. Савченка, Г.Г. Філіпчука, О.І. Кульчицької, Л.П. Пуховської, Н.А. Побирченко, В.В. Рибалка, О.П. Рудницької, Т.С. Яценка, В.О. Моляки, В.С. Лутая.

Методичні засади програмування практичного навчання знайшли свої концептуальні відображення в працях знаменитих педагогів С.О. Сисоевої, В.А. Тюриної, А.Г. Сон [1, С. 118; 2, С. 327; 3, С. 9].

Значний вклад в розробку питань активізації практичного навчання шляхом введення в процес навчання елементів наскрізності зробили вчені-педагоги Національного аграрного університету Д.Г. Войтюк, М.П. Барабаш, Я.М. Михайлович, Т.Д. Іщенко [4, С. 26]. Крім того, в інституті механізації і електрифікації сільського господарства Подільського державного аграрно-технічного університету (м. Кам'янець-Подільський) розроблені і широко впроваджуються схеми наскрізної організації практичного навчання за спеціальностями “Механізація сільського господарства”, “Енергетика сільськогосподарського виробництва” та “Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва і гідромеліоративних робіт” [5, С. 299].

Аналіз останніх досліджень свідчить про ефективність практичного навчання за принципом наскрізності в окремо взятих освітньо-кваліфікаційних рівнях: “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”.

Дослідження з питань організації самостійної роботи в блоці практичного навчання аграрно-інженерних спеціальностей представлені, в основному, вченими-педагогами Харківського державного технічного університету сільського господарства М.Ф. Бойко, Д.І. Мазоренко, Л.М. Тищенко, В.І. Пастухов, Г.Є. Мазнев, О.В. Богомолів і Подільського державного аграрно-технічного університету В.І. Дуганець, І.М. Бендера [6, С. 3, 7, С. 10, 8, С. 16, 9, С. 29, 10 С. 299].

Ідея наскрізного виконання практичного навчання при підготовці спеціалістів в межах одного освітньо-кваліфікаційного рівня детально розкрита в наукових працях вчених-педагогів Подільського державного аграрно-технічного університету. Позитивний трирічний досвід впровадження наскрізної технології не викликає сумнівів її необхідності. Ефективність цієї технології розглядається при організації процесу навчання в межах одного навчального закладу на всіх ОКР, де є координація роботи з одного центру – деканату, кафедри. У цьому разі наскрізність на освітніх рівнях програмується деканатом у межах циклу дисципліни завіду-

вачем кафедри, в межах окремо взятої дисципліни – провідним викладачем.

Особливість складання наскрізної схеми практичного навчання полягає у тому, що вона охоплює всі освітньо-кваліфікаційні рівні – “молодший спеціаліст” – “бакалавр” – “спеціаліст”. При переході на кредитно-модульну систему ОКР “спеціаліст” буде реформований в ОКР “магістр”.

Наскрізність між ОКР, які реалізують різні навчальні заклади, регулюється додатковими угодами, що дає специфічне право керівнику дипломного проектування у межах всіх ОКР, який є педагогічним працівником основного базового вищого навчального закладу. Він визначає тему дипломного проектування у випадку, якщо підготовка на ОКР “бакалавр” проводиться на базі повної середньої загальноосвітньої школи.

Особливості складання наскрізної схеми на окремих ОКР не відрізняються від загальної методики. Різниця лише в тому, що до курсових робіт, проектів додається максимально можлива кількість лабораторних робіт (ЛР), практичних робіт (ПР), робіт на тренажерах (РТ), робіт на полігонах (РП), робіт на робочих місцях, техдослідження, дублювання, які виконуються з огляду на їх входження в курсові роботи (проекти), а також повинні входити в кваліфікаційні роботи і дипломні проекти (роботи).

Практична робота базується на декількох дисциплінах, наприклад, на першому курсі в першому семестрі виконуються цикли лабораторно-практичних робіт з дисциплін “Матеріалознавство і ТКМ”, де відпрацьовуються навички з організації ремонту машин, агрегатів і відновлення деталей; “Основи виробництва і переробки с.г. продукції”, де відпрацьовуються навички технології виробництва і переробки продукції в сучасних умовах, або “Вища математика”, де відпрацьовуються вміння розрахунку поля нерівної геометричної форми, чи “Нарисна геометрія і інженерна графіка”, де відпрацьовуються навички перетворення геометричних параметрів при виготовленні деталей. Відповідно це переходить в навчальну або виробничу практику з надійності і ремонту машин, машиновикористання у рослинництві, машиновикористання у тваринництві та практики з механізації зберігання і переробки с.-г. продукції. Практики проводяться в другому семестрі.

Якщо вести мову за другий курс, то в першому семестрі виконується цикл лабораторно-практичних занять з “Машиновикористання в тваринництві”, “Машиновикористання в рослинництві”, “Комп’ютери і комп’ютерні технології” та “Проектування технологічних процесів в ремонтних підприємствах”, де відпрацьовуються навички і уміння щодо розробки ефективних технологічних процесів в поточних лініях тваринництва, рослинництва, аналізу систем на прикладі технологічного процесу вирощування с.-г. культур, також організації і розрахунку технологічних параметрів виробничого процесу в спеціалізованих підприємствах та оптимізації розрахунків технічного процесу по темі дипломного проекту.

Все це зводиться у переддипломну практику з вивчення досвіду організації технологічних процесів в підприємствах АПК, а далі в захист дипломного проекту ОКР “бакалавр”.

Загалом практичне навчання починається з перших курсів і продовжується до останнього в процесі виконання курсових і дипломних проектів та робіт. На молодших курсах одним із завдань практики передбачається оволодіння студентами робітничою професією з числа масових спеціальностей галузі, що відповідає фаху навчання. Керування тракторами, автомобілями, самохідними комбайнами є одним із головних у підготовці майбутніх інженерів-механіків.

Оволодівши професією водія, тракториста і комбайнера, студенти закріплюють та розширюють практичні навички, отримані ними з інших предметів, а також безпосередньо готуються до роботи за спеціальністю в умовах, максимально близьких до реальних. Досвід показує, що базові навички студенти отримують там, де є повністю обладнана навчально-практична база, де її вміють правильно використовувати для навчання майбутніх фахівців.

Проведення самостійної роботи практичного характеру можна розглянути в таких діях, як визначення місця практичної роботи в освітньо-кваліфікаційній характеристиці на фахівця. Зміст і наповнення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, в тому числі з практичної підготовки, закладеної в державних освітніх стандартах, є обов’язковими до виконання. Складання єдиного комплексного плану практичної підготовки студентів базується на основі робочого навчального плану зі спеціальності з урахуванням регіональних

особливостей підготовки фахівців, традицій вищого навчального закладу, наявності наукових шкіл через вибіркові цикли дисциплін навчальних планів. Також проводиться корекція наповнення блоків практичної підготовки і складається єдиний план-графік практичної роботи для спеціальності. Він враховує кількість робочих тижнів, виділених на практичне навчання, їх місце упродовж навчального року. Як правило, план-графік практичної підготовки накладається на загальний план-графік навчального процесу. Проведення роботи також можна розглядати і в розподілі планових заходів з практичної підготовки в межах курсів, семестрів, у яких деталізуються режими її проведення. Складаються необхідні документи регламенту роботи кафедр залежно від характеру навчання (вмонтовані в робочі тижні семестру, виділені в блоки чи заплановані в комплексі). Також можна розглядати такі дії як введення практичної підготовки у робочі програми дисциплін у випадках, коли вона базується на декількох дисциплінах, наприклад, навчальна практика з підготовки до роботи машинно-тракторних агрегатів вимагає теоретичних знань і оптимальних первинних умінь окремо по дисциплінах “Енергетичні засоби АПК” та “Сільськогосподарські машини”, практична підготовка вводиться одночасно в групу дисциплін. Питання практичної підготовки здійснюються провідними викладачами в робочі програми дисциплін (лабораторно-практичні заняття, навчальні та виробничі практики) за умови базовості дисципліни відносно до практики.

У випадку, коли практична підготовка базується на теоретичній основі, із блоку дисциплін доцільно виділяти специфічні питання окремою комплексною програмою, складеною спільно з провідними викладачами. Як виключення на проведення практичного навчання через лабораторно-практичні заняття окремі робочі програми складати недоцільно і можна обмежитися тією регламентованою документацією, яка є в складі основної програми.

Визначення місця практичної роботи в графіку навчального процесу базується упродовж навчального часу в семестрі або в літній період після закінчення теоретичного курсу, який завершується іспитом. Це означає, що робоча програма і відповідно кваліфікаційні вимоги щодо “знань” і та, підкреслюємо, “умінь”, – виконані. Насправді їх виконання

перенесене на післяекзаменаційний період. Виправданий механізм проведення практики після іспиту тільки в тих випадках, якщо вони мають за мету закріпити отримані уміння під час лабораторно-практичних занять. Виходом із ситуації можна вважати проведення кінцевої атестації іспиту після завершення всіх циклів занять з дисципліни – лекційного, лабораторно-практичного і власне практичного.

Складання алгоритму проведення практичної підготовки в межах однієї дисципліни і ведення лабораторних, практичних занять та роботи на тренажерах, імітаційних стендах, а також навчальних і виробничих практик, складання плану-графіка проведення практичної підготовки студентів упродовж року з деталізацією термінів проведення, уточнення кафедр, керівників, черговості у межах інших практичних видів також можна віднести до дій роботи практичного характеру.

Досвід роботи ПДАТУ показав ефективність організації практичної підготовки на основі принципу наскрізності. Суть останнього полягає у переході малих за обсягом видів занять (лабораторні, практичні роботи, роботи на тренажерах та імітаційних стендах) у більші за обсягом (навчальна, виробнича та переддипломна практики).

Також є розроблені організаційні схеми проведення практичної наскрізної роботи:

- у межах одного освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР);
- у межах ОКР “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст” при ступеневій підготовці фахівців;
- у межах окремо взятих професійно-орієнтованих дисциплін.

Сучасне суспільство ставить перед навчальними закладами завдання підготовки майбутнього фахівця, який уміє самостійно здобувати й застосовувати на практиці нові знання. Тому пошук форм, видів, методів, засобів активізації практичної роботи студентів на сьогодні є основним шляхом самоактивізації, саморозвитку та самореалізації особистості. На основі сучасних підходів до визначення поняття “практична робота” виділяються найбільш характерні її ознаки: наявність мети, завдань, відсутність безпосередньої допомоги викладача під час виконання роботи, наявність часу, особистісний аспект, активність самого студента в процесі виконання завдання й наявність непрямого керівництва самостійною практичною діяльністю студентів. На

дистанції з першого по п'ятий курси, виходячи з 52 тижнів на рік, виключно з канікулами (8 тижнів), сесіями (6 тижнів), аудиторними заняттями (30 тижнів) на безпосередню практичну роботу заплановано 8 тижнів на рік (близько 40 тижнів за весь період навчання). Крім того, у кожній дисципліні загальний обсяг навантаження ділиться на аудиторні заняття та години для самостійного вивчення, частка яких складає від 30 до 50%.

Самостійна робота студента є проектною діяльністю, всі її види – персональними проектами, а викладачі-координатори – супервайзерами. При цьому зазначається, що самостійне завдання як персональний проект ілюструє розвиток наступних кваліфікаційних вимог:

- уміння виявляти проблеми та інтереси соціуму;
- уміння ставити адекватну мету, визначати спадковість завдань;
- властивість знаходити оптимальні рішення, ефективні засоби й методи для досягнення мети;
- уміння знаходити необхідну інформацію з використанням сучасних технологій, класифікувати й систематизувати її;
- вміння планувати діяльність, уявляючи весь навчальний процес в цілому від початку до кінця;
- уміння представляти результати своєї діяльності як в документальному, так і в усному вигляді для процедури публічного захисту (презентації);
- уміння володіти навичками ділової результативної співпраці.

В аграрно-технічних навчальних закладах практична робота традиційно планувалась провідними викладачами дисциплін навчального плану. Зв'язку між її видами як в межах самої дисципліни, так і на міждисциплінному рівні практично не існувало. Тематика курсових робіт визначалася за традиціями кафедри, часто виходячи із наукового напрямку викладача-керівника.

Україна знаходиться в умовах переходу економіки до ринкових форм і методів господарювання.

Розв'язання зазначених проблем значною мірою залежатиме від фахівців, які досягнуть необхідного рівня освіти. Цей рівень забезпечиться завдяки наданню системи послуг із засвоєння особою певних практичних та освітньо-професійних

програм, які повинні відповідати колу соціальних і професійних завдань та обов'язків певної кваліфікації.

Такі завдання зумовлені суспільним поділом праці, що відіграє структуроутворюючу роль у побудові основних елементів практичного навчання.

Враховуючи важливість вирішення проблем в умовах ринкової економіки, світова спільнота виробила концепцію професії та професійної назви видів робіт, що лежить в основі Міжнародної Стандартної Класифікації.

На основі галузевих посадових інструкцій, де враховано вимоги сучасного ринку праці, спеціальні робочі групи висококваліфікованих фахівців відповідного виробництва визначають комплекс умінь, необхідних для виконання зазначених у посадових інструкціях завдань та обов'язків.

Такий комплекс умінь є обов'язковою нормативною складовою галузевих стандартів.

Ці ж робочі групи визначають зміст та обсяг навчальної інформації, яку необхідно засвоїти студентам для формування в них вказаного вище комплексу умінь.

Отже, практичне навчання студентів є основним нормативним і навчально-методичним компонентом підготовки фахівця конкретної кваліфікації.

Вищі навчальні заклади зобов'язані складати свої навчальні плани і програми навчальних дисциплін відповідно до складових галузевих стандартів.

У навчальних планах, де визначається графік та форми організації навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, вищі навчальні заклади зобов'язані дотримуватися назв та загальних обсягів навчального часу на вивчення дисциплін, зазначених у складовій галузевого стандарту.

Розподіл загального обсягу навчального часу дисципліни за формами організації навчання проводять самі ВНЗ, користуючись "Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України" (наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161) та іншими нормативними актами центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані ВНЗ.

Відповідно до зазначеного Положення навчальний час, відведений для практичної роботи студентів, визначається

робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента.

Місце та роль практичного навчання студентів у формуванні певної кваліфікації в різні часи визначалися по-різному. З появою новітніх засобів навчання і, перш за все, комп'ютерної техніки, Інтернету та різноманітних інформаційних технологій, які надзвичайно підвищили пізнавальні можливості практичного навчання студентів, її роль у формуванні фахівця значно зросла. Сьогодні стоїть завдання перенесення навчання студентів із навчальних занять (лекції, лабораторні, практичні, семінарські) у практичну діяльність. Якщо раніше науково-педагогічні та педагогічні працівники "викладали" знання та формували вміння в студентів, то сьогодні їх основне завдання полягає в організації і забезпеченні необхідними умовами та засобами практичної роботи студентів, у процесі якої студенти самі з певною допомогою НПП здобувають необхідні їм знання та вміння.

Проте сьогодні у ВНЗ ця форма навчального процесу мало забезпечена як організаційно (методичні рекомендації щодо планування практичного навчання студентів, закріплення консультантів, кураторів, керівників тощо), так і матеріально-технічно (приміщення для проведення практик, стенди, устаткування, прилади, віртуальні лабораторії, машини та механізми, комп'ютерна і оргтехніка тощо) та навчально-методично (методичні рекомендації, алгоритми виконання подібних завдань, навчальні та контрольні програми, навчальні посібники та підручники, довідкова інформація, джерела літератури тощо).

Завдання цієї наукової розробки полягає в підготовці методичних рекомендацій з планування практичного навчання студентів агроінженерних спеціальностей.

Активізація практичної діяльності студентів вищих навчальних закладів є частиною технологічних заходів реформування освіти в формах вимог Болонського процесу.

Наведені матеріали присвячені аналізу існуючих видів практичного навчання студентів, визначення організаційно-методичних шляхів його ефективного проведення. У подальших дослідженнях необхідно удосконалити використання практичного навчання в межах окремо взятих рівнів і професійно орієнтованих дисциплін, на базі яких формуються вміння та

навички з професійної діяльності. Наскрізне практичне навчання дозволяє студентові комплексно підходити до вирішення проблеми, налаштовує на творчу роботу – захист дипломного проекту.

Список використаних джерел

1. Педагогічні технології: наука – практиці навчально-методичний щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. – 281 с.
2. Тюрина В.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы. Дис. ДПН – Х., 1994. – 498 с.
3. Сон А.Г. Самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков как средство оптимизации обучения учащихся (на материалах преподавания математики в школе): Автореферат дис. канд. пед. наук (13.00.01). – К., 1988. – 25 с.
4. Войтюк Д.Г., Барабаш М.П., Михайлович Я.М., Іщенко Т.Д., Оглядничук Р.В. Комплексное проектирование по общетехническим дисциплинам // Праці Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції “Проблеми та шляхи розвитку вищої технічної освіти”. – К., 2002.
5. Бендера І.М. Організація навчального процесу на принципах наскрізності при підготовці інженерів-педагогів в галузі механізації для аграрних закладів професійної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти // Збірник наукових праць. Випуск 5. – Харків УПА, 2003. – С. 299-307.
6. Бойко М.Ф., Мазоренко Д.І., Тіщенко Л.М. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274 с.
7. Пастухов В.І. Наскрізна програма практичної підготовки фахівців з спеціальності “Механізація сільськогосподарства” на механіко-технологічному факультеті ХДТУСГ // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274 с.

8. Мазнев Г.Є. Організація наскрізної практичної підготовки фахівців з менеджменту // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274 с. (С. 16-28).
9. Богомолів О.В. Практична підготовка фахівців факультету “Переробка та зберігання сільськогосподарської продукції” // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274 с.
10. Бендера І.М., Дуганець В.І. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти в галузі механізації сільського господарства. Проблеми інженерно-педагогічної освіти // Збірник наукових праць. Випуск 5. – Харків: УІПА, 2003. – С. 299-307.

The article envisages the basic aspects of the problem of preparation of future specialists of agricultural and engineering direction during the practical studying, regulation measures on practical activity of students of higher educational establishments are offered.

Key words: practical studying, principle of continuity, methods of studying.

Отримано: 1.10.2008.

УДК 37.048.4+159.947.5]:377-053.6

Є.В. Єгорова

Професійні орієнтації та особливості професійного самовизначення учнів ПТНЗ у сучасних соціально-економічних умовах

У статті розкриваються особливості сучасних професійних орієнтацій учнів ПТНЗ. Визначаються основні напрями зміцнення професійного вибору учнів в умовах навчання у ПТНЗ, створення особистого простору їх професійного становлення.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, мотиви професійного вибору, особистий простір професійного становлення.

В статті розкриваються особливості сучасних професійних орієнтацій учеників ПТУЗ. Визначаються основні напрями укріплення професійного вибору учеників в умовах навчання в ПТУЗ, формування особистого простору їх професійного становлення.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, мотивы профессионального выбора, личностное пространство профессионального становления.

Проблема самовизначення – вузлова проблема взаємодії особистості і суспільства, складовими якої є соціальна детермінація індивідуальної свідомості й власна активність суб'єкта в цій детермінації.

У віковому аспекті проблема самовизначення найбільш глибоко і повно була розглянута Л.І. Божович [13]. В її працях знаходимо численні трактування поняття самовизначення. Найбільш містким є визначення потреби в самовизначенні як потреби з'єднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і про себе, отже, знайти та визначити сенс власного існування. Л.І. Божович характеризує самовизначення як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, яке пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе як члена суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього.

Вона також розкриває психологічну природу самовизначення. По-перше, потреба в самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу – зламі старшого підліткового і молодшого юнацького віків. Необхідність виникнення цієї потреби ґрунтується на логіці особистісного і соціального розвитку підлітка. По-друге, потреба в самовизначенні розглядається як потреба в формуванні певної смислової системи, яка поєднує уявлення особистості про світ і про себе саму. Отже, створення такої системи передбачає пошук людиною відповіді на питання про сенс свого існування. По-третє, самовизначення пов'язано зі спрямованістю особистості у майбутнє. Зрештою, самовизначення – це вибір професії.

На підставі цих висновків, Л.І. Божович вказує на таку суттєву характеристику самовизначення в юнацькому віці, як

двоплановість: самовизначення здійснюється через вибір професії і через загальні пошуки сенсу існування. До кінця юнацького віку ця двоплановість зникає.

Актуальність досліджень професійного самовизначення пов'язана із зростаючим інтересом до цієї проблеми, який відображає реакцію науки на нові соціально-економічні проблеми нашого суспільства, що вимагають перевірки критеріїв професійного розвитку особистості. З метою досягнення процесів професійного самовизначення особистості вивчалися професійні уподобання та реальні професійні вибори учнів ПТНЗ. Основним методом дослідження було опитування.

У результаті проведеного дослідження визначено, що 82% досліджуваних учнів при ранжируванні різних видів праці за привабливістю на перше місце поставили інтелектуальну працю. У бесідах з учнями було з'ясовано, що хоча розумова праця не досить високо оплачується у нашій країні, їм все ж таки хотілось б займатися такою працею. Водночас за результатами дослідження престижності різних видів праці інтелектуальні спеціальності і праця у сфері обслуговування поділяють перше та друге місце.

Коли було запропоновано учням проранжувати види праці щодо перспективи їх працевлаштування, то середньостатистичні показники інтелектуальної і фізичної праці знизились, а в сфері обслуговування підвищились.

Звідси можна зробити висновок стосовно того, що інтелектуальні види праці привабливі в учнів ПТНЗ, проте більшість пов'язує особисте працевлаштування не з цим видом праці.

Отже, на рівні ставлення до різних видів праці надання переваги більшістю учнів ПТНЗ інтелектуальній праці не забезпечується їх відповідною активністю, а саме плануванням працевлаштування у сфері уподобань.

Цікаві дані отримано при оцінці учнями професій за критеріями бажаності і привабливості. Так, більшість професій розглядаються ними як небажані. До групи професій, які оцінюються як небажані, потрапляють зовсім різні професії за змістом, рівнем вимог, незалежно від їх престижності та інших характеристик. Але загалом учні оцінили як небажані більшість робітничих професій.

Деяко інакше оцінюються професії за критерієм їх досяжності. 20% досліджуваних професій було оцінено як недосяжні,

а 80 % – як досяжні. Це свідчить, що учням ПТНЗ властива надмірна оптимістичність стосовно власних можливостей, завищений рівень домагань. Вони розглядають власні можливості як достатні для досягнення будь-якої спеціальності.

При порівнянні уподобань та професійних намірів очевидно, що вони розрізняються за знаком. По відношенню до одних і тих же професій уподобання негативні, наміри позитивні.

Біля 80 % учнів ПТНЗ вважають найбільш важливим у виборі професії інтерес до певної діяльності. Водночас значення власних здібностей, знань, вмінь, навичок відмічає тільки 12% школярів.

Аналіз оцінок різних видів праці за критеріями “привабливість”, “досяжність” і “престижність” дозволяє виділити декілька груп професій, які по-різному пов’язані з професійними уподобаннями та намірами учнів ПТНЗ.

До першої групи, яка має характеристику “високо бажана, але важко досяжна” відносяться: банкір, міжнародна економіка, юрист, міжнародні відносини, творчі професії. Сюди ж учні відносять і ряд посад, як керівник фірми, керівник газової чи нафтової компанії, власник магазину, директор підприємства. Тобто до цієї групи входять престижні види праці, які забезпечують людині високе матеріальне становище, відчутні блага в житті.

Друга група – це група професій з характеристикою “легко досяжна, але небажана”. До неї входять робітничі спеціальності, а також деякі спеціальності сфери обслуговування.

Третю групу, “професії бажані і досяжні”, складають інженерні, педагогічні, військові, медичні, бухгалтерсько-економічні, частина професій сфери обслуговування.

Отже, ставлення до професій в учнів ПТНЗ є багатомодальним, значущими є критерії бажаності та доступності праці. Проте у професійному виборі майже не враховуються здібності особистості. Тому професійні домагання, які не підкріплені відповідними здібностями, знаннями та вміннями, часто залишаються не реалізованими. Відсутність уподобань до конкретних професій поєднується з широкою діяльнісною готовністю, тобто їх оцінкою як достатньо прийнятних для професійного вибору.

Нижче перерахуємо професії, які учнями ПТНЗ найчастіше називаються як привабливі: лікар, секретар, вчитель, перукар,

адвокат, економіст, менеджер, дизайнер, актор, юрист, співак, модельєр, продавець, водій.

Не подобаються учням ПТНЗ такі професії: прибиральниця, муляр, сантехнік, слюсар, зварювальник, штукатур, пожежник, токар, міліціонер, медсестра, кондуктор, зв'язківець.

Свідоме прийняття особистістю ситуації вибору професії визначається наявністю у неї відповідної мотивації. Подивимось, як представлені різні групи мотивів у системі мотивації професійного самовизначення учнів ПТНЗ.

Обробка та аналіз результатів експериментального дослідження дозволили отримати таку картину розподілу частоти називання мотивів вибору професії учнями ПТНЗ:

1. Мотиви, пов'язані зі змістом праці.
2. Соціальні та моральні мотиви.
3. Пізнавальні мотиви.
4. Самооцінювальні мотиви.
5. Матеріальні мотиви.
6. Престижні мотиви.
7. Інші мотиви.
8. Творчі мотиви.

Таблиця 1

Розподіл учнів за групами мотивів вибору професії

| № з/п | Групи мотивів | Кількість учнів (у % відношенні) |
|-------|-----------------------------|----------------------------------|
| 1. | Соціальні і моральні мотиви | 20% |
| 2. | Пізнавальні мотиви | 23% |
| 3. | Творчі мотиви | 13% |
| 4. | Мотиви змісту праці | 17% |
| 5. | Матеріальні мотиви | 13% |
| 6. | Престижні мотиви | 40% |
| 7. | Інші мотиви | 3% |
| 8. | Самооцінювальні мотиви | 23% |
| 9. | Інтерес до професії | 53% |

Пізнавальні інтереси (прагнення пізнати певні природні, технічні, гуманітарні і інші процеси та явища; професія приваблива, оскільки сприймається як така, що відкриває широкі пізнавальні можливості, сприяє всебічному розвитку особистості).

Творчі мотиви (професія дозволяє застосовувати свої знання з творчою метою, професія приваблює як джерело духовного збагачення).

Мотиви престижу (приваблює висока значущість професії у суспільстві або в окремих соціальних групах, її перспективність для розвитку сучасного виробництва та культури).

Матеріальні мотиви (прагнення задовольнити за допомогою обраної професії певні життєво-побутові потреби, матеріальна забезпеченість).

Було виокремлено ще одну групу мотивів – інші мотиви. До складу цієї групи увійшли вузькоособисті міркування або невизначений емоційний потяг до професії.

Ми бачимо, що в учнів ПТНЗ недостатньо сформовані безпосередні професійні інтереси, які виникають внаслідок привабливості самого змісту праці за обраною професією. Джерелом цієї привабливості має бути те, що і як робить людина, яка представляє цю професію – інтерес до об'єкта праці, до її результатів, тобто до створених продуктів праці, наданих послугах тощо. Також учнів професія може приваблювати своєю складністю, відповідальністю.

Недостатнього розвитку набуває професійно-пізнавальний інтерес. Частково цьому заважає невисокий рівень інтелектуальної зрілості учнів, які у визначенні цінності професії майже не враховують її пізнавальні можливості. Учні не спрямовані і на творчий розвиток у своїй майбутній професії.

Середня позиція такого мотиву як матеріальний інтерес свідчить про ситуаційний характер його впливу на вибір професії, тобто його вплив може визначатися особливостями життєвої ситуації особистості або її ціннісними пріоритетами.

Усвідомлення та почуття обов'язку є важливою передумовою обгрунтованого вибору професії. Мотив суспільного обов'язку у виборі професії розглядається як усвідомлення школярами реальної суспільної користі від своєї участі у цьому виді праці, переживання відповідальності за результати майбутньої роботи, готовність до подолання пов'язаних з цим труднощів.

Дослідження показало, що ця група мотивів займає одну із останніх позицій в ієрархії реальних мотивів вибору професії учнями ПТНЗ.

Важливим показником зрілості вибору професії є здатність школяра пізнати себе і оцінити свої можливості в успішній праці в обраній професійній сфері. Між процесами усвідомлення і оцінки існує складний взаємозв'язок. Часто у самооцінці особливостей своєї особистості і вимог професії спостерігаються такі тенденції:

- учневі не вдається співвіднести відомі йому властивості професії з особистими якостями (дефіцит самопізнання);
- учневі важко виявити відповідний своїм даним професійно-освітній напрям (дефіцит професійної інформації).

Аналіз отриманих даних виявив, що тільки 23% від усієї кількості учнів вважають необхідним обов'язково оцінювати свою відповідність вимогам професії, що обирається. Цікаво відмітити, що у разі вибору учнями масових робітничих професій, такі важливі вимоги, як стан здоров'я та розвиток фізичних якостей, майже не усвідомлюються. Також при виборі професії важко усвідомлюються і піддаються самооцінці інтелектуальні якості особистості, вміння щось робити за майбутньою спеціальністю.

Отже, знання та врахування цих фактів є важливим з точки зору необхідності активізації самопізнання та самооцінки учнів старших класів ще під час навчання у загальноосвітній школі.

Як виявив аналіз отриманих результатів, вибір професії обумовлюється фактором інтересу; меншу питому вагу має фактор обов'язку і ще меншу – самооцінка придатності до професії.

Можливим поясненням такої диспропорції є дефіцит як професійної інформації, так і бракування знань учнів про самих себе.

Зазначені особливості професійного самовизначення учнів ПТНЗ свідчать про їх недостатню готовність до вибору професії, а саме низький рівень знань про світ професій, свої індивідуально-психологічні особливості. Також можна говорити і про нерозвиненість інтересу до професії, хоча він здебільшого й обумовлює професійний вибір учнів ПТНЗ. Проте це швидше емоційний потяг “подобається – не подобається”, який майже не підкріплено когнітивними уявленнями про професії, про їх значення у житті суспільства, про зміст праці, а отже і про вимоги до людини-фахівця. Відсутністю або слабкістю когнітивного компонента можна пояснити некритичне

ставлення учнів ПТНЗ до себе при виборі майбутньої професії. Зазвичай емоційне ставлення до професії майже не усвідомлюється особистістю, воно швидко набуває певної сталості і може перешкоджати сприйняттю інформації, яка суперечить йому, й згодом сприяє формуванню певних негативних стереотипів щодо тих або інших професій, утруднює розвиток професійних уявлень, формує непослідовну, суперечливу систему професійних установок.

Проведені нами дослідження свідчать про те, що існуючі проблеми професійного самовизначення пов'язані не тільки з невмінням вирішувати питання про вибір професії, а саме головне – з небажанням старшокласників це робити. Водночас, коли школа та батьки одноголосно стверджують про важливість завдання вибору професії, це завдання для значної кількості випускників є зовнішнім та неприйнятним. У старшокласників спостерігається певна відстороненість, інфантилізм і, навіть, байдужість у відношенні до цієї проблеми, що вказує на слабку представленість її в їх свідомості. Так, для половини учнів, які були досліджені, завдання вибору майбутньої діяльності не є актуальною. Вони знають наперед, що за них все вирішать і зроблять їх батьки, а їх інтереси знаходяться поза проблемами вибору професії. Досить численна і та група учнів, у яких, ніби-то, склалися певні професійні плани. Проте ці плани нереалістичні і нагадують, швидше за все, мрії про майбутнє. І це закономірно, бо неможливо очікувати від школяра суб'єктної поведінки, якщо упродовж багатьох шкільних років він займав позицію пасивного об'єкта.

Наведені дані дозволяють визначити основні напрями підготовки учнів до свідомого та самостійного вибору професії у відповідності до їх інтересів, здібностей та потреб ринку, а саме:

- сприяння широкій обізнаності учнів загальноосвітніх закладів про світ професій, про зміст і шляхи професійного навчання та пропозиції ринку праці щодо перспектив працевлаштування;
- надання особливої уваги співставленню бажаних і більш відповідних цьому учневі професій з урахуванням його індивідуальних можливостей та перспектив їх розвитку;
- розширення їх власного соціального та трудового досвіду, розвиток їх активності і цілеспрямованості у трудовій діяльності;

- розвиток відповідального ставлення до професійного самовизначення, ознайомлення з його основними принципами та правилами.

Безперечно, ці задачі повинні вирішуватися в процесі профорієнтації ще на етапі вибору особистістю своєї майбутньої професії, завдання ж психологічного консультування в умовах навчання у ПТНЗ – сприяти зміцненню професійного вибору, перетворенню його з маргінального у реальний, створенню передумов розвитку здатності особистості до усвідомленого та цілеспрямованого професійного становлення, яке передбачає особистісний та професійний розвиток учнів-майбутніх фахівців.

Здійснення всього обсягу консультативної роботи планується у таких напрямках:

- прояснення особистих цінностей та цілей, у разі необхідності ціннісно-сміслової переорієнтація особистості;
- розвиток здатності учнів до цілепокладання;
- підвищення рівня усвідомленості вибору професії та впевненості у собі;
- створення учнями їх особистого простору професійного становлення, складовими якого є сукупність їх усвідомлених бажань, прагнень, цінностей, інтересів та можливостей.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.

The article represents some peculiarities of modern vocational orientations of students of technical schools. The main trends in strengthening of professional choice of students during their study at technical schools, creation of personal space of their vocational development are proposed.

Key words: self-determination, professional self-determination, motives of professional choice, personal space of vocational development.

Отримано: 18.09.2008.

Навчальна мотивація при вивченні іноземної мови у ВНЗ

Успішність навчання залежить не від здібностей і знань, але й від мотивації. Встановлено, чим сильніше і позитивніше мотивована людина у навчанні, тим краще результати навчання. Проблема низької мотивації є гострою проблемою для сучасних студентів.

Ключові слова: оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, полезалежність, полenezалежність, аналітичність, синтетичність, особистісне зростання, самодетермінація, мотивація.

Эффективность обучения зависит не от способностей и знаний, но и от мотивации. Доказано, что чем сильнее и положительнее мотивирован человек в обучении, тем лучше результаты обучения. Проблема низкой мотивации есть особенно острой для современных студентов.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, когнитивный стиль личности, полезависимость, полenezависимость, аналітичність, синтетичність, личностный рост, самодетерминация, мотивация.

Одним із важливих питань було, та, власне, залишається і сьогодні, питання про детермінанти навчального процесу та “практичне” їх використання для підвищення якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення навколишнього світу, формування в ідеалі активнопетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто носіями, а творцями нових знань, цінностей, відносин. Давно відомо, що успішність навчання залежить не лише від здібностей і знань, але й великою мірою від мотивації. Встановлено, що чим сильніше і позитивніше мотивована людина у навчанні, тим кращі результати навчання, адже високотимовані особистості схильні докладати у своїй діяльності значних зусиль і, як, правило, досягають високих результатів у навчанні. Водночас проблема низької навчальної мотивації є гострою проблемою для сучасних студентів, особливо мотивація навчання “непрофільних” предметів.

Актуальність дослідження спричинена загостренням потреби у практичному оволодінні молоддю іноземними мовами, невідповідністю між низькою престижністю навчання у технічному ВНЗ і реальними глибинними потребами суспільства у високоосвічених фахівцях технічного профілю.

Досліджень, присвячених ролі мотивації у навчальній діяльності, досить багато: це праці О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Г.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, Д.Б. Ельконіна, А.А. Алхазішвілі, Є.І. Савонько, Г.О. Китайгородської, Н.І. Непомнящої, Н.М. Симонової, Я.І. Іменитової та багатьох інших. Мотивація у навчанні посідає особливе місце, оскільки є чинником, “що надає діяльності спрямованості, вибірковості, осмисленості та динамічності” [3, С. 30]. Студенти з високою мотивацією навчання не лише схильні сумлінніше і наполегливіше працювати, а й досягають кращих успіхів, ніж низько мотивовані однолітки (Д. Мак-Клелланд, Т. Матис, А. Орлов, Р. де Чармс). Так, за даними Н.І. Непомнящої, велика частина студентів немовних (технічних) ВНЗ починає вивчення іноземних мов зі стійкою негативною мотивацією, яка була сформована у середній школі. На жаль, вона зберігається у ВНЗ, а тому формування позитивної мотивації щодо вивчення іноземної мови є специфічною проблемою вищої школи.

Причому, як показують дані Г.О. Китайгородської, важливо не лише сформувати позитивну мотивацію у студентів, а й підтримувати її; найкращим засобом для цього є індивідуалізація навчання, зокрема для студентів з високим і низьким темпами просування [2].

Досліджувалась і структура навчальної мотивації, зокрема так званих “мотиваційних орієнтацій” під час вивчення іноземної мови. У результаті дослідження було встановлено, що реально діючими навчальними мотиваційними орієнтаціями студентів є: орієнтація на процес навчальної діяльності, на результат діяльності, на оцінку викладача і на “уникнення неприємностей” [5; 8]. Ці типи орієнтацій пов’язані з вивченням іноземної мови, зокрема студентами мовного і немовного ВНЗ. У студентів мовного ВНЗ переважає мотивація на процес і на результат навчання, а у студентів немовного – на оцінку та уникнення неприємностей, а саме в ході навчання число “уникаючих” студентів збільшується.

Переважає більшість експериментальних досліджень стосується успішних і неуспішних студентів (учнів), а ті, хто

займає “проміжне” місце, як правило, випадають з поля зору. А проте “трійчники” якраз складають основний контингент тих, на кого мають бути спрямовані зусилля викладача, оскільки їм бракує і високого інтелектуального потенціалу, і активності, але найперше – належної мотивації [7].

Проблема “середнього” студента загострюється тим, що насправді їхні трійки зовсім не відбивають ні причин, ні характеру неуспішності таких студентів, адже саме трійчники складають найбільш *гетерогенний* прошарок. Єдне їх лише те, що вони з різних причин займають життєву позицію уникнення, але саме це уникнення спричинене зовсім різними чинниками. Таких учнів називають “міфічними середніми учнями”, бо вони занадто різні, щоб цього не враховувати [7].

На цьому наголошує також і Н.І. Менчинська, яка слушно вважає, що учень, який вчиться “задовільно”, але нижче своїх можливостей, тобто розтринькує свій розумовий *потенціал*, має турбувати аж ніяк не менше, ніж неуспішний [4]. Хоча ці міркування стосуються шкільного навчання, але є всі підстави вважати їх доречними і стосовно студентів ВНЗ (а можливо, навіть і більш важливими, оскільки студент ВНЗ, що вчиться на трійки, – це саме по собі певною мірою нонсенс, бо студент – це той, що пройшов відбір, а отже має вчитися добре, інакше навіщо він туди йшов?). У принципі студент-трійчник – державна проблема: адже вища школа готує фахівця, а фахівець “на три бали” – це така собі “загибла сила”.

Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться “задовільно”, насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина – до кращих, бо практично всі викладачі слушно вважають, що переважна більшість трійчників вчиться *гірше своїх можливостей*. Особливо складною є проблема навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Якщо у мовному ВНЗ студент має, як правило, відповідні здібності і, що, можливо, важливіше, стійку навчальну мотивацію, породжену професійними намірами, то в немовному ВНЗ, особливо технічному, за даними нашого опитування, студенти і досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу.

Завданням роботи викладача іноземної мови є не лише навчання студентів німецької мови, а й прищеплення або розвиток у них важливих для їхнього особистісного розвитку

рис та якостей, які були б корисними для них з адаптаційного погляду, підвищували б їхню психологічну мобільність, сприяли б розширенню їхніх поведінкових моделей; а також створення умов для підвищення інтересу студентів для вивчення німецької мови, розвитку внутрішньої мотивації, розширення пізнавальних інтересів, становлення самоде-термінації.

З огляду на такі завдання до структури навчального процесу нами були внесені суттєві зміни. У навчальний матеріал було введено багато *проблемних* запитань. Такі запитання активізують роботу мислення, викликають нові асоціації, створюють умови для виникнення неординарної відповіді, провокують вихід за межі наявного тексту, стимулюють рефлексивні побудови та ін. [5; 7]. Саме тоді розпочинається специфічна пізнавальна діяльність, яка зрештою має розкрити зміст того, що відбулося, тоді виникає особисте завдання. З іншого боку, проблемне питання повинно бути таким бар'єром, подолання якого означає і подолання труднощів розв'язання. Крім того, воно повинно бути сформульованим так, щоб виражати проблемну ситуацію загалом, тобто, щоб студент, відповідаючи на проблемне запитання, усвідомив недостатність старих способів розв'язання завдання, зрозумів, що необхідний якийсь новий підхід, новий спосіб, нові знання. Усвідомлення неадекватності старих способів розв'язання і сприяє активізації пізнавально-пошукової діяльності й власне мислення, підсилює пізнавальну мотивацію.

Специфіка цієї мотивації полягає в тому, що “нагородою” тут є сам стан пізнавального інтересу або радості відкриття чогось нового, тому ця мотивація є могутнім чинником самопідкріплення. Природу, структуру проблемної ситуації та її роль у процесі навчання детально досліджували О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, О.В. Брушлінський та ін.

У навчальному процесі використовуються елементи *мотиваційного тренінгу*. Ми не створювали окремих форм занять, а використовували елементи мотиваційного тренінгу на звичайних заняттях; окрім того, вони застосовуються всіма педагогами більш або менш усвідомлено. Сміслом вирізнення таких тренінгових впливів було те, що в експериментальних групах ці тренінгові моменти були обов'язковими на кожному занятті.

Відчуття компетентності та ефективності, оцінка своїх здібностей і своєї компетентності, віра у свою здатність успішно виконати певне завдання є важливим чинником у досягненні реальної успішності. Адже віра в свою ефективність, тобто “судження”, “міркування” про свою здатність виконати конкретне завдання, є фактично самооцінним ставленням до себе як для спроможної особистості [14; 15]. У цьому криється причина великого впливу на мотивацію навчальної діяльності. Студент більш схильний виконувати ті завдання, стосовно яких він упевнений, що володіє достатніми навичками й здібностями для досягнення успіху. Крім того, люди із сильнішим почуттям самоефективності більш наполегливі у долати труднощів. Були виокремлені такі чинники, що впливають на віру людини у свої здібності: 1) успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдачі); 2) вікаріальне навчання (спостереження за іншими); 3) вербальне переконання.

Самозрозумілим є те, що успішний досвід у минулому зростає після серії успіхів, так само очевидно, що невдачі знижують її. Але після невдачі студент має переконатися, що неуспіх спричинений не низьким здібностями і “нездатністю”, а недостатніми зусиллями, оскільки “недопрацювання” є більш ситуаційним, змінним, плинним чинником, а отже, не таким травмуючим, негативний вплив невдач зменшується (невдачі практично не впливають на сприйняття власної компетентності та глобальну самооцінку), не призводить до формування почуття безпорадності й не знижує оцінку власної компетентності [13]. Тобто у низці випадків екстреаналізація локусу контролю має також позитивний вплив.

Вікаріальне, або вікарне, навчання – це спостереження за досягненням інших. Воно також є джерелом віри або “увірювання” у власні можливості, хоча й не таким сильним, як власні успіхи. Але все одно це додає впевненості у власних силах, людина переконується, що і сама може так. Важливого значення набуває не тільки *демонстрація* моделлю (іншою людиною) навичок, а й показ успішної стратегії, наполегливості, прагнення випробувати кілька шляхів і варіантів у розв’язанні проблеми. Спостерігаючи за іншою людиною, суб’єкт може наслідувати, запозичувати і використовувати подібну стратегію [15].

Позитивна *сила уяви*. До демонстрації вдалої моделі були використані такі “вправи”, як “уявити себе тим, хто може”, що також справляють певний ефект.

Якщо студенти отримують позитивний зворотній зв’язок стосовно своїх успіхів, то їхня впевненість у своїй здатності виконати завдання зростає [14]. Тут важливо також не випускати з поля зору *найменші позитивні зрушення*, якими б мікроскопічними і другорядними вони не були. Важливо також переконувати у корисності, немарності зусиль і наполегливості; у такий спосіб ми заохочуємо їх до наступних зусиль, що врешті-решт і дає результат. Необхідно давати зворотній зв’язок стосовно того, які саме вміння і навички розвинулися, як це допоможе у майбутньому. Саме така форма зворотного зв’язку забезпечує розвиток стійкого почуття власної компетенції.

Оскільки, як це показано у численних теоретичних та емпіричних дослідженнях, успішне опанування іноземною мовою обґрунтується на специфічних задатках, які, проте, не можуть проявитися й розвинутися інакше, ніж у відповідній діяльності, то і навчання іноземної мови повинно підпорядкуватися законам розвитку та розгортання діяльності. Тому успішне просування в оволодінні іноземною мовою вимагає відповідної активною практикою мовленнєвої діяльності даною мовою. З цим пов’язана необхідність конструювання і організації спеціальних форм розвитку механізмів, власне мовлення, та формування психолого-лінгвістичних засобів для іншомовного спілкування. Особливе місце у вивченні іноземної мови посідає також мало вдосконалюваний з психолого-дидактичного боку процес тренування, відпрацювання деяких моментів, які стосуються початкової правильної вимови, інтонуювання, орфографії, пізніше відпрацювання правильного вживання власне граматичних конструкцій, елементів аргументації тощо.

Інші дані стосуються фіксації підвищення результатів за рахунок того, що партнери зі спілкування обмінюються не лише діяльністю, але й мотивами: відбувається своєрідна “міграція” мотивів та їх “додавання”: мотив може бути “переданий” іншому, так само відбувається й “зараження” мотивами іншого; так, віддзеркалюючись від різних членів групи, мотиви підсилюють всіх, кого “торкнулися” [8].

Динаміку мотивації ми простежували за допомогою кількох методів: відомих запитальників на з'ясування рівня суб'єктивного контролю або шкали інтернальності-екстернальності [9; 10]. Інтернальний локус контролю передбачає упевненість людини у вирішальному впливі особистісних чинників, його наявність фактично є показником сили самодетермінації.

Аналіз літератури упевнив у доцільності вибору таких методик діагностування рівня особистісного розвитку, які дають змогу відстежувати важливі аспекти інтенцій особистості до власного розвитку: суб'єктивну готовність до самопізнання та здатність до саморозвитку. Це відомий запитальник В. Павлова [11], який складається з 14 тверджень, що утворюють дві умовні частини: одна для визначення готовності до пізнання себе – вимір X; друга спрямована на з'ясування “сміливості” щодо самовдосконалення – вимір Y. Для визначення динаміки пізнавальної мотивації нами була створена анкета. До неї були включені окремі твердження із “Шкали самоповаги Розенберга” [9, С. 256], які фіксують глобальне ставлення; твердження про асертивність, “життєву спроможність”, тобто наявність умінь та психологічних ресурсів долати якісь перепони, наполягати на своєму, домагатися свого без агресивності й втрат з боку інших; уявлення про міру самостійності [1]; твердження стосовно динаміки самооцінки. Цілком зрозумілим було внесення до анкети тверджень, які стосуються наявності чи широти пізнавальних інтересів: навчальних стосовно німецької мови, і таких, що виходять за рамки власне навчальних. Ми усвідомлюємо, що студенти добре відчують, про що саме від них хочуть дізнатися, бачачи твердження типу “стеження за культурним життям”. Зрозуміло, що подібні твердження дуже сильно провокують дати соціально бажану відповідь, перевірити правдивість таких відповідей взагалі неможливо. Тому відповіді на ці твердження мають діагностичний характер лише у динаміці, тобто, як порівняння того, наскільки їм байдуже чи небайдуже, як вони себе презентують. В установленому вигляді анкета складалася із 14 тверджень. 13 із них були закритими і передбачали відповідь за стандартною семибальною шкалою – умовно від +3 до -3. Останнім було прохання висловити якісь свої міркування.

Порівняння результатів особистісного розвитку до і після навчання (у балах)

| № з/п | Параметри | | Експериментальна група | Контрольна група |
|-------|----------------------------|-------------|------------------------|------------------|
| 1 | Інтернальність | До навчання | 23,88 | 21,78 |
| | | Після | 36,67 | 25,44 |
| | | Прогрес | 12,38 | 3,66 |
| 2 | Готовність до самопізнання | До навчання | 4,065 | 4,23 |
| | | Після | 6,22 | 5,16 |
| | | Прогрес | 21,65 | 0,93 |
| 3 | Здатність до саморозвитку | До навчання | 4,57 | 4,52 |
| | | Після | 6,64 | 4,63 |
| | | Прогрес | 2,06 | 0,11 |

Усі обстеження проводилися до і після закінчення курсу вивчення німецької мови. Анкетування за власною методикою, хоч і опосередковано, цілком підтвердило наші припущення, і результати, отримані за всіма пунктами анкети, дають підстави для висновку про ефективність запровадженого навчання, що виявляється як у рівні самооцінних тверджень, так і в оцінках цікавості й корисності власне німецької мови: відповіді показують досить істотну зміну стану речей у передбачуваному і бажаному для нас напрямку. Про це свідчить насамперед підвищення суми балів у відповідях на твердження щодо корисності, цікавості німецької мови, її значення у навчальному процесі, а також твердження, що відображають самостійність і асертивність, твердження про зміну самооцінки і твердження про пізнавальні інтереси – відповіді на них не просто сильно різняться на початку і в кінці. Їх значення інколи змінюється на полярне (з негативного на позитивне).

Дані за ознаками інтернальності-екстернальності та готовності до саморозвитку і самопізнання наведені у таблиці.

З таблиці очевидно, що в усіх студентів, які увійшли до експериментальної групи, у якій проводилось спеціальне навчання, наявні досить істотні зміни за всіма діагностованими показниками. Водночас зміни за всіма показниками кількісно і якісно такі, що свідчать про особистісне зростання, становлення й зміцнення моменту суб'єктності навчання та життя. Отже, можна констатувати, що курс іноземної мови у не-мовному навчальному закладі може бути побудований так, що

підвищить якість власне навчання і водночас матиме для студентів певне особисте значення.

Ефективність процесу навчання іноземної мови у не-мовному ВНЗ може бути підвищена за умови розроблення певного змісту навчального матеріалу із залученням елементів мотиваційного тренінгу. Підвищення мотивації оволодіння іноземною мовою справляє “зворотній” вплив на особистість через процеси посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання упевненості та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Каппони В; Новак Т. Сам себе психолог: Пер. с чешского. – СПб.: Питер, 1994. – 220 с.
2. Китайгородская Г. А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам . – М.: МГПИЯ, 1977. – С. 26-35.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
4. Менчинская Н. А., Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1969. – 347 с.
5. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – М., 1988 – 24 с.
6. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – №1. – С. 84-90.
7. Мотивация познавательной деятельности: Сборник научных трудов/ Под общ. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л.: Издание НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1972. – 117 с.
8. Назаренко Н.С. Психологические детерминаты эффективности овладения иностранным языком в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – М., 1985. – 24 с.
9. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.

11. Семиченко В. А. Психология общения. – К.: Магістр-С, 1998. – 152 с.
12. Сибирякова В.Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку. – М.: Просвещение, 1978. – 152 с.
13. Blanc P.D., Rets H.T., Jackson L. The Effects of Verbal Reinforcement on Intrinsic Motivation for Sex-Linked Tasks// Sex Roles. – 1984. – Vol. 10. – P. 369-387.
14. Deci E.L. Effects of Externally-Mediated Rewards on Intrinsic Motivation //Journal of Personal and Social Psychology. – 1971. – Vol. 18. – P. 105-115.
15. Deci E.L. Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement and Inaquity // Journal of Personal and Social Psychology. – 1972. – Vol. 22. – P. 113-120.

Success in studies depends not only upon abilities and knowledge but also upon motivation. The article proves that if a person is stronger motivated in studies he has better academic results. The problem of low motivation is an urgent one for modern generation of students.

Key words: mastering of foreign language, cognitive style of personality, field dependence, field independence, analytic and synthetic capability, personality growth, self-determination, motivation.

Отримано: 22.09.2008.

УДК 784:378.147.016

В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова

Психолого-педагогічні особливості формування виконавської майстерності студента-інструменталіста

У статті окреслено оптимальні шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи у процесі його інструментальної підготовки, розкрито головні напрямки у цій сфері, зокрема: гра на слух, читання з аркуша, транспонування, добір акомпанементу.

Ключові слова: педагогічна діяльність, інструментальна підготовка, виконавство, творча активність.

В статті указані оптимальні шляхи формування виконавського майстерства майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи в процесі його інструментальної підготовки, розкрито основні напрями в цій сфері, а саме: гра на слух, читання з листа, транспонування, підбір аккомпанементу.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, инструментальная подготовка, исполнение, творческая активность.

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним із провідних компонентів якої виступає розвиток виконавської техніки.

Удосконалення музично-педагогічної підготовки вчителя полягає в розвитку професійно значущих якостей студента інструменталіста. Найважливішим компонентом фахової – підготовки вчителя в умовах навчання на музично-педагогічному факультеті є інструментальна підготовка. Загальноновизнано, що виконавська і концертмейстерська діяльність є базою всіх професійних даних спеціаліста – музиканта.

Музично виконавське мистецтво здавна перебуває в центрі уваги музикантів педагогів, які всебічно вивчають різні аспекти цього складного явища. Проблема формування професійних якостей студентів на музично педагогічному факультеті у класі основного музичного інструмента безпосередньо впливає з тих вимог, які ставляться перед учителем музики в процесі роботи з дітьми на уроках та в позаурочний час.

Учитель музики, постійно виступаючи на уроці в ролі виконавця, ілюстратора та акомпаніатора, використовує свої вміння гри на інструменті й у позаурочній музично-освітній та виховній роботі. Будь яка виконавська діяльність зміцнює авторитет учителя як музиканта та пропагандиста кращих надбань музичного мистецтва. Пам'ятаючи про це, він повинен постійно удосконалювати свою виконавську майстерність: ознайомлюватися з новими творами, відпрацьовувати швидко й усвідомлене засвоєння нотного тексту, поповнювати свій виконавський репертуар. У нашій статті ми сконцентруємося на фортепіанній підготовці, оскільки цим інструментом

користується більша частина вчителів музики, навіть ті, у кого основний інструмент баян, акордеон, гітара. Але всі вони вивчали у вузі фортепіано як додатковий інструмент.

Переважна більшість учителів-практиків віддають перевагу фортепіано тому, що вважають його таким, який найбільше відповідає вимогам проведення уроку музики. Здійснивши аналіз “Програми з музики для загальноосвітньої школи”, ми переконались, що вчитель повинен ілюструвати велику кількість творів, написаних саме для фортепіано. Крім того, зручність цього інструмента і в тому, що, розучуючи з учнями пісню, вчитель однією рукою може диригувати, а другою акомпанувати чи грати хорovu партитуру.

Професійно виконавські якості учителя музики ґрунтуються на органічному поєднанні розвитку загальномузичних теоретичних знань, умінь та практичних виконавських навичок, роботи над культурою і технікою виконання, вміння сприймати музику через осягнення її змісту з наступним втіленням у конкретному звучанні на інструменті. Окрім того, учитель повинен враховувати і психологічні особливості своєї діяльності: вміти не тільки високохудожньо виконувати музичний твір, але й, що не менш важливо, вміти донести музичний матеріал до дітей, всіляко сприяючи виконанню завдань уроку музики. Практика показує, що вузька виконавська спеціалізація не може ефективно сприяти розв’язанню тих загальноосвітніх завдань, які ставляться перед учителем музики на сучасному етапі розвитку суспільства. Досконало грати на музичному інструменті замало для того, щоб бути добрим учителем. Завдання інструментально-виконавської діяльності учителя музики в школі передбачають:

1. Вміння використовувати музичні твори різного стилю і форми інструментального викладу.
2. Вміння розкривати художній образ музичного твору на основі чіткого і точного відтворення нотного тексту, спираючись на власний виконавський досвід.
3. Володіння комплексом умінь та навичок самостійної роботи над музичним твором.
4. Знання специфіки виконання репертуару, включеного до шкільних програм зі слухання музики; вміння ілюструвати фрагменти, епізоди музичних творів,

зосереджуючи увагу дітей на найбільш значних і виразних моментах тощо.

Професійна діяльність учителя музики вимагає комплексу виконавських знань, умінь і навичок, які можна згрупувати за такими видами:

1. Сольне виконання на музичному інструменті:

- знання стилістичних закономірностей виконання творів композиторів різних шкіл і напрямів та засоби художнього втілення авторського задуму;
- добір найбільш цікавих і значущих додаткових музичних творів до програми “Музика в школі” при повній погодженості з нею та ілюстрація творів на професійному рівні.

2. Самостійна робота над музичними творами:

- володіння методикою поетапного розучування музичних творів з наступним виконанням за голосами: особливості роботи над звуком, ритмом, динамікою в творах різного стилю, жанру, форми та подолання технічних труднощів виконання;
- розв’язання виконавських завдань шляхом точного відтворення тексту і розуміння сутності авторського задуму та віднайдення необхідних виражальних засобів; ескізне опанування музичних творів за короткий термін.

3. Акомпаніаторська діяльність:

- знання особливостей музичного супроводу дитячим вокальним, хоровим та інструментальним колективом;
- робота над акомпанементом: швидкість орієнтації в різноманітних фактурах вокально хорових творів; супровід власного співу; спрощення партії акомпанементу; створення в процесі супроводу цілісного музичного образу.

4. Читання з аркуша:

- знання специфіки читання нот з аркуша сольних, ансамблевих та хорових творів, особливостей різних типів фактури викладу музичних творів та закономірностей їх гармонічного розвитку;
- вільне оперування музично-слуховими уявленнями та охоплення основних напрямів динамічного і темпового розвитку музичного твору з чітким вирізненням гармонічної основи.

5. Транспонування музичних творів:

- знання основних аплікатурних принципів усіх видів гам, акордів та арпеджіо;
- вміння внутрішнім слухом чути музичний матеріал у початковій тональності; швидкість перенесення фактурних і гармонічних компонентів в іншу тональність; спрощення музичного матеріалу за рахунок зняття другорядних деталей мелодійного і гармонічного розвитку.

6. Гра в ансамблі:

- вміння взаємодіяти з партнерами в напружених ситуаціях під час репетиційної роботи і концертного виступу;
- відчуття динамічної, ритмічної і художньої цільності музичного твору;
- знання структури спільної музично-виконавської діяльності, її організаційно процесуальних особливостей та вимог до особистості виконавця;
- усвідомлення ролі спілкування у процесі спільного музикування, визначення особливостей вербальної та невербальної комунікації під час репетиції та концерту.

7. Творчі виконавська діяльність:

- знання закономірностей імпровізації у визначеному стилі;
- добір за слухом знайомих і незнайомих мелодій з адекватним акомпанементом та гармонізація музичних фрагментів; імпровізація на задану тему зі зміною ритмічної основи, фактури, тональності.

Приділяючи увагу розвитку творчих здібностей студента-виконавця, не можна забувати й про те, що без “міцного ремесла” немає мистецтва, що виховання необхідних технічних навичок і вмінь має бути на першому місці. Проте принципи єдності навчання і музично творчого виховання, опора на слухотворчу сферу студента, підпорядкування технічного розвитку художньому мають найважливіше значення для інструментальної педагогіки. Вони повинні бути визначені як провідні у програмах з методики навчання гри на музичному інструменті [3].

Серед важливих і різноманітних властивостей музично-педагогічної кваліфікації вчителя музики виняткова роль

належить саме володінню інструментом. Практика доводить, що вчителю музики необхідно творчо музикувати: грати на слух, гармонізувати мелодії, створювати інструментальний супровід до вміщених у збірках вокально хорових творів, транспонувати тощо. Володіння навичками творчого музикування є свідченням високого рівня загальномузичної кваліфікації вчителя. Однією із необхідних умов оволодіння навичками творчого музикування є вміння гармонізувати мелодії. У зв'язку з цим у процесі навчання основна увага у формуванні творчих навичок має бути спрямована на розвиток гармонічного слуху. Досвід і практичні рекомендації вітчизняних і зарубіжних педагогів показують, що при цілеспрямованому навчанні гармонічний слух, який відстає у своєму розвитку від мелодичного, може бути розвинений у переважній більшості студентів, причому за порівняно короткий час [1].

У статті головну увагу ми зосередимо на синтезі виконавських і педагогічних якостей вчителя музики. Практика дозволяє констатувати, що використання вчителем у своїй роботі низки методичних прийомів сприяє самовихованню і самовдосконаленню його професійних якостей. Перш за все для формування і розвитку логіко теоретичного мислення необхідно широко використовувати узагальнення, які дозволять на окремих прикладах розкривати закономірності художніх явищ. Маємо на увазі не тільки методи роботи над подоланням різноманітних виконавських труднощів, а й принципи інтерпретації музичного твору, його стилістичних особливостей. Узагальнення дають можливість пов'язувати окремі питання виконавства із загальними проблемами музичної педагогіки і слугують основою формування професійних знань, умінь та навичок.

Загальновідомо, що в основі роботи над музичним твором лежить знання загальних закономірностей музичного мистецтва і головних художніх принципів виконання. Їх мета, перш за все, у намаганні точно передати авторський задум. Важливо вміти на основі детального вивчення нотного тексту глибоко проникати у зміст музичного твору, розуміти його ідею, орієнтуватися у стильових та жанрових особливостях. І тут, перш за все необхідно вдосконалювати навички творчого підходу до змісту музичного твору, оскільки виконання може бути правдивим лише у тому випадку, якщо воно щире, коли

думки і почуття виконавця ідентичні думкам та почуттям автора музичного твору.

У процесі роботи над музичним твором дуже важливо віднайти засоби музичної виразності, правильний добір яких слугує основою відтворення музично образного змісту твору. Виконуючи музичний твір на уроці, розв'язуючи художні завдання, вчитель повинен одночасно володіти вміннями, які сприяють активізації уваги школярів та виробленню більш глибокого розуміння ними змісту твору.

Окреслимо основні вміння:

- постійне вслуховування в музику з одночасним усвідомленням інтонаційної виразності у відповідності до змісту твору;
- зупинка уваги на окремих елементах музичної тканини з наступним розв'язанням нових художніх завдань;
- відчуття і розуміння музичної думки з урахуванням усіх елементів виразності в їх взаємодії;
- охоплення форми твору з постійним зверненням уваги на співвідношення цілого і окремих частин, кульмінацій і цезур, темпових та динамічних контрастів тощо;
- теоретичне осмислення твору з проникненням в особливості музичної мови.

Творчість учителя музики – це діяльність, спрямована на реалізацію навчального процесу з метою оптимізації його через привнесення нових елементів, активного оперування новими знаннями, навичками в іншому, в порівнянні зі звичайним підходом, в ракурсі, спрямованому на досягнення якісно нових дидактичних результатів. А з іншого боку, його творчість передбачає особистісні прояви у різних аспектах власне музичної творчості – імпровізації, елементарної композиції тощо. У практиці ці два моменти повинні існувати в глибокому взаємозв'язку. І саме тому формування творчого потенціалу вчителя музики повинно, на наш погляд, обов'язково входити в систему навчання з усіх фахових дисциплін. Проте саме викладач основного музичного інструмента в міру специфіки організації індивідуально-педагогічної діяльності може розв'язати проблему активізації внутрішніх потенційних сил особистості студента, без чого неможливо сформувати основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики. Але тут потрібно зазначити, що розвиток творчого потенціалу

можливий тільки за наявності власної активності й зацікавленості особистості у здійсненні свого розвитку. Знання, вміння і навички є обов'язковою умовою для вдосконалення того чи іншого творчого акту. Але сутність творчості не в їхньому формальному накопиченні, а у використанні їх як засобу для відкриття нових шляхів, закономірностей і способів дій, які призводять до отримання результатів, невідомих досі [3].

Інструментально-виконавський репертуар вчителя містить твори різних епох, стилів та жанрів, проте за ступенем складності ці твори обов'язково повинні відповідати рівню його музичної підготовки. Особливе місце у виконавському репертуарі вчителя займають твори зі шкільної програми для слухання музики. Варто зазначити, що шкільний репертуар стосується не тільки уроку музики, він безпосередньо пов'язаний і з проведенням різноманітних позаурочних і позашкільних заходів: бесіди про музику, лекції-концерти, музичні вікторини, тематичні вечори тощо. Добираючи музичні твори для виконання у школі, вчитель керується завданнями виховання високого художнього смаку школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю і контрастністю виконуваного репертуару.

До виконавського репертуару вчителя, безумовно, повинні бути включені музичні твори для різних вікових груп школярів: молодших, середніх і старших класів. І якщо в початкових класах такі твори не дуже складні, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня професійних виконавських вмінь та навичок. Якість виконання музичних творів слугує одним із показників педагогічної майстерності вчителя; до того ж, чим більший багаж п'єс, які вчитель у змозі виконувати на професійному рівні, тим вищим буде його авторитет та результати музично-виховної роботи з дітьми. Проте виконавську діяльність вчителя музики не потрібно оцінювати як естрадно-концертну, а як яскраве, емоційне, образне, доступне виконання для дітей. У процесі співбесід з молодими викладачами музики ми з'ясували, що за час навчання у вищому навчальному закладі ними був накопичений достатній обсяг репертуару для роботи з школярами молодших класів як на уроках, так і для проведення позаурочних заходів, проте для роботи в середніх і старших класах було б добре для

наповнення уроку живими ілюстраціями мати у репертуарі такі, наприклад, твори, як “Вальси” і “Музичні моменти” Ф. Шуберта, фортепіанні твори М. Лисенка, музичні п’єси сучасних українських композиторів.

Демонструючи музичні твори, вчитель, у першу чергу, повинен бути особливо вимогливим до себе, постійно пам’ятати, що музика має пробуджувати творчу фантазію дітей, сприяти формуванню асоціативно-образного і логічного мислення.

Сучасна музично-інструментальна педагогіка характеризується інтенсивністю у пошуках можливостей розширення музичної ерудиції та накопичення репертуару майбутнього вчителя. Виходячи з потреб практики, актуальним, на наш погляд, є звернення педагогів вищої школи до ескізного вивчення музичних творів у викладанні гри на основному музичному інструменті. Загальновідомо, що вивчення музичних творів у цьому випадку не доводиться до повної довершеності, робота призупиняється дещо раніше. Власне, таку форму навчально-педагогічної діяльності можна охарактеризувати як проміжну між читанням нот з аркуша і досконалим засвоєнням музичного твору. Останнім рубежем ескізного вивчення твору слугує етап, на якому студент-виконавець охоплює загально задум твору, отримує художньо достовірну уяву про нього і, як виконавець, може впевнено передати цей задум на музичному інструменті. Обмеження термінів опрацювання музичного твору означає, по суті, прискорення темпів проходження навчального матеріалу. Студент опиняється перед необхідністю засвоєння певної інформації в скороченому щільнішому терміні. Саме це призводить до безперервного накопичення щоразу нових знань, до відмови від тупцювання на місці та одноманітного повтору раніше пройденого. Використовуючи цей метод, музичний твір не обов’язково вивчати напам’ять та доводити його виконання до можливої досконалості. Скорочується термін розучування твору, що дає можливість за адекватний період часу опанувати більшу кількість музичних творів. Проте не можна трактувати запропонований метод як поверхове виконання. При ескізному розучуванні на перший план висуваються ті вміння, які необхідні майбутньому вчителю музики в роботі зі школярами: це, перш за все, вміння зрозуміти зміст музичного твору, осягнути його художній задум і, по можливості, виявити засоби музичної виразності. Такий вид

самостійної роботи сприяє значному розширенню репертуару, збагаченню виконавського досвіду студента.

Одним із важливих аспектів підготовки майбутнього вчителя музики є володіння вміннями та навичками концертмейстерської роботи. По закінченні вищого навчального закладу вчитель музики повинен вміти: акомпанувати вокально хоровим колективам, супроводжувати власний спів, читати з аркуша і транспонувати партію акомпанементу в інші тональності, добирати за слухом і супроводжувати популярні пісні. Зазвичай найбільш складним для вчителя буває добір на слух і транспонування. Що стосується транспонування, то на нашу думку, з появою комп'ютерних програм, які надають можливість швидше перенести нотний текст у будь-яку тональність, потреба у транспонуванні з часом зникне. Проте у практиці роботи вчителя трапляються ситуації, коли ці вміння необхідні. Спосіб навчання гри на слух, основою якого є здатність довільного оперування музично слуховими уявленнями, один із найменш досліджених в українській музичній педагогіці. На жаль, багато хто з вчителів не володіє достатньо розвиненим внутрішнім слухом, а відтак, не завжди може довільно оперувати музично-слуховими уявленнями, диференційовано сприймати і подавати музичний матеріал. Формування цих навичок повинно розпочинатися з розвитку вміння добору на слух, що може стати важливим підґрунтям успішного читання з аркуша і транспонування. Під час гри на слух доцільно використовувати прості народні пісні з невеликим діапазоном. Кількість музичних прикладів, побудованих на народних мелодіях, кожен викладач визначає самостійно. Розвиток навичок добору акомпанементу до цих мелодій повинен супроводжуватися ілюстрацією викладачем з наступним наслідуванням студента. Такий показ є одним із шляхів переходу до наступного етапу роботи – підготовки до самостійного, творчого добору акомпанементу [2]. Навчання гри на слух повинно враховувати індивідуальні особливості студента: міру обдарованості, сприйнятливості, розвиненість музичної пам'яті, почуття ритму тощо. Цей процес вимагає диференційованого підходу, кожен студент повинен мати індивідуальні завдання на кожен вид музикування.

У процесі читання з аркуша вчитель повинен вміти швидко вникати у задум твору, передбачати лінію розвитку музичного

образу, зосереджуватись на головному, одночасно бачити партію соліста і супровід, музичний та літературний текст, усвідомлювати характер музики, звертаючи увагу на зміну темпу, тональності, фактури і ритмічні зміни. Для розвитку цих навичок ми пропонуємо безперервне виконання, сприйняття музичного тексту не окремими знаками, а великими звуковими комплексами, володіння найбільш розповсюдженими фактурними формулами, гамами, арпеджіо, акордами тощо, виконання акомпанементу з одночасним співом вокальної партії. Формуючи комплекс навичок читання з аркуша, вчитель музики повинен враховувати, що:

- роботу доцільно розпочинати з творів, написаних у повільному темпі, з малою кількістю випадкових знаків та з однотипною фактурою супроводу, що не вимагає складної аплікатури;
- обов'язковою умовою є вироблення вміння вільно орієнтуватися на клавіатурі музичного інструмента.

Отже, одним із проявів музичної компетентності вчителя є його виконавська культура. У своїй професійній діяльності він постійно повинен виступати в ролі виконавця, а для цього необхідно вільно володіти музичною літературою, розуміти і опанувати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доносити його до слухачів.

Творча робота вчителя музики в загальноосвітній школі ґрунтується на міцній музично-виконавській підготовці, забезпечити яку повинні, насамперед, заняття з основного музичного інструмента, в ході яких у майбутнього фахівця формується художня, методична і загальнопедагогічна культура.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Активизация творческих качеств учителя музыки в процессе методической подготовки // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения / Под ред. Арчажниковой Л.Г. – М/сб. науч. тр. – М.: МГЗПИ, 1991.
2. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы. – Л.: Музыка, 1972.
3. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін

в системі педагогічної освіти / За ред. В.Г. Бутенка. –
Херсон: ХДПІ, 1995.

In this article we define the optimal ways of the formation of playing skills of the future music teacher in the process of his instrumental training; we reveal the principal directions in this sphere, such as: play by ear, reading from the paper, transposition, accompaniment selection.

Key words: pedagogical activity, instrumental training, performance, creative activity.

Отримано: 5.09.2008.

УДК 159.955:343.102-057.36

О.А. Левенець

Особливості професійної спрямованості працівників слідчих підрозділів органів внутрішніх справ

Автор звертає увагу на складність та суперечливість професійних функцій працівників міліції, зокрема працівників слідчих підрозділів. У статті досліджено типи їх професійної спрямованості як передумови ефективного розвитку вмінь, необхідних для успішного виконання діяльності.

Ключові слова: суперечливість діяльності, професійні вміння, професійна спрямованість, типи діяльностей.

Автор обращает внимание на сложность и противоречивость профессиональных функций сотрудников милиции, в частности работников следственных подразделений. В статье исследуются типы их профессиональной направленности как предпосылки эффективного развития умений, необходимых для успешного выполнения деятельности.

Ключевые слова: противоречивость деятельности, профессиональные умения, профессиональная направленность, типы деятельности.

Більшість професій системи органів внутрішніх справ характеризуються складністю професійних завдань, бага-

тофункціональністю обов'язків, різноманітністю соціальних відносин.

Важливою характеристикою й малодослідженим явищем є суперечливість правоохоронної діяльності. Про цей факт вперше зазначив О.М. Столяренко при розгляді питання психологічної підготовки особового складу працівників органів внутрішніх справ [5, С. 19]. Більш глибоко дану проблему проаналізував В.С. Медведєв. Автор зазначає, що сутність цієї суперечливості полягає в тому, що кожен працівник ОВС у рамках своєї діяльності повинен вирішувати складні дилеми. Це, з одного боку, віра, впевненість у порядність людей, з іншого – розгляд їх як потенційних правопорушників; далі, співчуття, жалість, незручність та необхідність застосування фізичного впливу, спеціальних засобів; об'єктивність, незалежність, слідування тільки фактам при прийнятті рішень – урахування суспільної думки, думки референтних груп, соціальних і особистих наслідків своїх дій; здійснення правомірного психологічного впливу – запобігання негативному психологічному впливу об'єктів діяльності та деякі інші [4, С. 190]. Як видно із вищевказаного, складність діяльності працівників міліції значною мірою пов'язана з необхідністю повсякчасного морального вибору, що несе додаткове психоемоційне навантаження при виконанні професійних завдань. Водночас, вона має й інші суперечності, які пояснюються багатофункціональністю обов'язків персоналу органів внутрішніх справ, що потребує від працівників зовсім різних, а іноді протилежних, професійно важливих якостей. У зв'язку з цим постає питання: які функції той чи інший працівник може виконувати найбільш ефективно, а які потребують від нього додаткових зусиль щодо засвоєння відповідних професійно-важливих умінь?

Отже, мета нашого дослідження – з'ясувати особливості професійної спрямованості працівників слідчих підрозділів як передумови успішного розвитку певних професійних вмінь.

Завдання – розглянути складності та суперечливості професійних функцій працівників слідчих підрозділів з позицій системності психічних явищ; дослідити типи їх професійної спрямованості; визначити, які вміння матимуть найбільшу дієвість при виконанні службових завдань, а які вимагатимуть від особистості працівника значно більших часових та енергетичних зусиль.

З позицій системності правоохоронну діяльність розглядають філософи, юридичні психологи, юристи В.Г. Андросюк, В.І. Барко, В.Л. Васильєв, Л.І. Казміренко, М.В. Костицький, О.Є. Маноха, В.С. Медведєв, Л.І. Мороз, О.М. Морозов, В.М. Синьов, О.М. Столяренко, Г.О. Юхновець, С.І. Яковенко та багато інших провідних науковців.

Г.В. Суходольський твердить, що психологічно адекватними за змістом будуть лише ті описи діяльності, в яких не розривається діалектична єдність внутрішньої психічної й зовнішньої практичної діяльності, а навпаки, експлікуються взаємозв'язки і взаємозалежності між ними [С. 38]. У фундаментальних працях багатьох авторів (Л.І. Божович, В.С. Мерліна, К.К. Платонова та ін.) переконливо доводиться, що системоутворюючим фактором особистості є спрямованість, яка характеризується ієрархією домінуючих потреб і мотивів. Варто зауважити, що хоча професійні вміння мають складну організацію, провідного значення у його структурі набувають спрямовуючі компоненти (мотивація, цілепокладання, інтереси тощо). Даний факт є важливим для нашого дослідження особливостей розвитку професійних умінь.

Дотримуючись концепції діалектичної єдності внутрішньої психічної й зовнішньої практичної діяльності, наше дослідження ми зосередили на комплексному аналізі професійного середовища, психологічних особливостях і вміннях працівників міліції та їх професійної спрямованості.

Відповідно до класифікації Є.О. Клімова, за об'єктом діяльності, професія правоохоронця відноситься до типу "людина-людина" [2]. Але на наш погляд, це узагальнення є надто спрощеним, адже, як показало дослідження професійних функцій, діяльність працівників міліції дуже різноманітна й складна [3]. Цей фактор зумовив пошук методик, які б дали змогу більш повно відобразити взаємозв'язок психологічних особливостей працівників міліції та діяльності, яку вони виконують.

Найбільш адекватною, на нашу думку, методикою дослідження, яка поєднує теорію особистості з теорією вибору професії, є методика Дж. Голланда [8]. Відповідно до концепції автора, професійна вдовolenість, успішність, усталеність людини залежить від відповідності типу особистості типу професійного середовища, яке вона обрала для своєї діяльності.

Дж. Голланд доводить, що люди прагнуть опанувати ту професію, яка найбільше дає їм змогу реалізувати свої схильності, інтереси, цілі, здібності тощо. З іншого боку, професія “вабить” до себе людей певного психологічного складу, а також висуває певні вимоги до професіонала. В ідеалі особистість повністю реалізує себе в обраній професії, а важлива для суспільства професійна діяльність виконується зацікавленими, здібними й відданими їй працівниками. Отже, формується специфічне професійне середовище, яке представляє собою поєднання певної професійної діяльності й професійного колективу, який має загальні цілі, проблеми, завдання, субкультуру тощо.

Відповідно до теорії Дж. Голланда, типи професійної спрямованості та професійного середовища можна поділити на такі:

1. Реалістичний тип, спрямований на конкретні об’єкти та їх практичне використання. Для виконання робіт потрібні вправність, рухливість, наполегливість, фізична сила.
2. Соціальний тип вимагає вміння добре пристосуватись, хороших вербальних здібностей, вміння переконувати, впливати на людей, розбиратися в їх поведінці. Соціальне професійне середовище передбачає наявність широкого спектру комунікативних вмінь, емпатії, толерантності.
3. Конвенційний тип особистості віддає перевагу чітко структурованій діяльності, яка ґрунтується із правил, законів, нормативів тощо. Конвенційне професійне середовище характеризується вирішенням завдань, що вимагають здібностей до обробки конкретної рутинної інформації.
4. Інтелектуальний тип, спрямований на розумову працю. Інтелектуальне професійне середовище характеризується вирішенням завдань, які передбачають активність процесів мислення.
5. Підприємницький тип вибирає цілі, цінності й завдання, які дають йому змогу проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати любов до пригод. Підприємницьке професійне середовище характеризується виконанням завдань різного ха-

рактеру, що вимагають особистої ініціативи, вміння керувати, соціальних навичок.

6. Артистичний тип особистості при взаємодії з оточуючими опирається на свої безпосередні почуття, емоції, інтуїцію та уяву. Йому притаманні складні погляди на життя, гнучкість, креативність, незалежність рішень. Артистичне професійне середовище характеризується вирішенням проблем і завдань, що потребують художнього смаку, фантазії, інтуїції.

Діяльність слідчого – найбільш яскравий приклад поєднання різних професійних функцій та типів професійного середовища.

В основі професіограми слідчого лежить пошукова та реконструктивна діяльність, які потребують широкого спектру інформаційно-пошукових умінь. Їх сутність полягає у виокремленні кримінально важливої інформації, яка у подальшому дасть можливість реконструювати події злочину. Особливо важливу роль має професійна спостережливність. Психологічні аспекти пошуку інформації визначили В.Г. Андросюк, В.Л. Васильєв, М.І. Єнікєєв, О.М. Столяренко. Авторами доведено, що на ранніх стадіях розслідування при аналізі вихідної інформації часто неможливо однозначно прийняти рішення, так як аналіз і синтез протікають у гіпотетичній, інтуїтивній формі. У відтворенні розумових спроб і наступній обробці версій велике значення мають інтуїція та уява.

Як ми вже зазначали, уява на основі синтезу отриманої інформації і професійного досвіду створює моделі (версії) минулої події, які зіставляються з усіма зібраними доказами. Інтуїтивний процес виражається у комплексному підході при аналізі інформативних орієнтирів пошуку. В образних схемах фіксуються головні компоненти події, що призводить до більш високого рівня узагальнення інформації. Одночасно відбувається процес пошуку інформації, яка може підтвердити або відкинути створені віртуальні інформаційні моделі. У разі невдачі цикл пошуку повторюється, у фокус дослідження беруться інші наявні елементи інформації, будуються нові версії.

Провідне значення в діяльності слідчого має група інформаційно-перетворюючих умінь. Можна вважати, що без якісної фіксації інформації попередня робота слідчого втрачає будь-

який сенс. Всю отриману професійно важливу інформацію після ретельного опрацювання слідчий фіксує в передбачених законом формах: протоколах, постановках тощо, які повинні повністю відповідати вимогам процесуального закону за зовнішнім оформленням та змістом. У сучасних умовах існує значне розмаїття технічних засобів, які слідчий може використати для фіксації інформації, що додатково потребує вміння користуватися ними.

Комунікативна сторона діяльності пов'язана з діловим спілкуванням та з умінням отримувати інформацію у процесі спілкування. Важливим умінням у цьому аспекті є вміння керувати процесом комунікації часто в умовах протидії зацікавлених осіб. Досвідчені слідчі свідомо або інтуїтивно застосовують певні стратегії та тактичні прийоми спілкування, залежно від психологічних особливостей людини, що потребує від нього проникливості, навичок візуальної діагностики, рефлексивного слухання, вміння ставити запитання, інтерпретувати повідомлення тощо.

Організаційна діяльність слідчого залежить від групи комунікативних умінь, що пов'язані з діловим спілкуванням. Організаційні вміння висувають значні вимоги як до самоорганізації слідчого, так і до його вмінь як керівника, лідера, організатора. Слідчий повинен уміти прийняти рішення щодо складу слідчої групи, швидко згуртувати й організувати всіх людей, які задіяні у слідчому процесі. Складність організаційної роботи слідчого полягає у необхідності одночасно визначити завдання кожного учасника розслідування й спрямувати зусилля всього колективу, який складається з працівників оперативної групи, експертів, свідків та інших, скоординувати їх дії та йти до наміченої мети – розкриття злочину. Але, на жаль, як відмічає В.Л. Васильєв, цими організаторськими здібностями володіють далеко не всі слідчі [1, С. 217]. Цей факт говорить про те, що у навчальному процесі вкрай необхідні навчальні технології, які б сприяли розвитку організаційних умінь, навчали майбутніх слідчих працювати в команді, формували в них лідерські якості.

Аналіз особливостей професійної спрямованості слідчих показав певну розмаїтість психологічних профілів цієї групи досліджуваних. Найбільшу кількість (48 %) склали працівники, які схильні до конвенційних типів діяльності, де

необхідними якостями особистості є ретельність, пунктуальність, педантичність. Психологічно комфортно для цього типу працівників є рутинна обробка інформації та її фіксація: записування, друкування тощо. Інформаційно-пошукові вміння ця група досліджуваних вважає найбільш актуальними для професії слідчого.

Іншу підгрупу утворюють працівники, які обрали найбільшу кількість професій підприємницького типу. Реалізувати себе в діяльності, яка вимагає активності, лідерських якостей, ризикованості, кмітливості, виявило бажання 33% слідчих. Характерним для цієї групи є поєднання підприємницького типу з соціальним. Група має певну схожість з психологічно-професійним профілем працівників оперативних підрозділів.

Практика показує, що для розкриття злочинів важливою є ефективна взаємодія слідчих дій з оперативно-розшуковими заходами, що є поясненням цього феномену. Але для підприємницького типу слідчих характерною є також наявність значної кількості виборів професій конвенційного типу (на відміну від оперативників, де цей тип поєднується переважно із соціальним), тобто слідчі спроможні поєднувати активність з ретельністю. Можна сказати, що професія слідчого – це конвенційно-підприємницька діяльність.

Найменшу кількість балів у сумарному підсумку отримали професії реалістичного типу. Близько 37% відсотків опитаних слідчих не вважають таку діяльність для себе цікавою.

У слідчих конвенційний тип має негативну кореляцію із соціальними типами професій. Водночас, ні один із цієї підгрупи опитаних не вважає, що професії соціальної спрямованості є для них неприйнятними. У загальному рейтингу респондент-слідчі з цієї підгрупи віддали соціальним професіям середні бали. Майже такі ж показники мають професії художнього типу. Ще одна група респондентів, до якої увійшло близько 12% опитаних, віддали перевагу інтелектуальним типам діяльності. Характерним для цієї групи є те, що на другому місці у їх професійних виборах знаходиться діяльність підприємницького типу. Такий збіг професійних типів є унікальним, адже поєднання абстрактного й практичного мислення свідчить про значні інтелектуальні здібності, які слідчий може реалізувати при розслідуванні складних злочинів.

Таблиця 1

Типи професійної спрямованості слідчих

| Тип | Уміння, які мають позитивний прогноз успішності у діяльності | Уміння, які потребують додаткових часових та енергетичних зусиль щодо їх розвитку |
|-----------------|--|---|
| конвенційний | Робота з документацією, уміння обробляти значний обсяг професійно важливої інформації | Комунікативні вміння, які передбачають соціальну активність. Організаційні вміння, які пов'язані з реалізацією владних повноважень |
| соціальний | Уміння встановлення, припинення, збереження контакту, а також управління поведінкою оточуючих | Уміння, які потребують копіїткої, рутинної обробки інформації, посидючості |
| підприємницький | Організаційні вміння, пов'язані з реалізацією лідерських якостей, уміння розбиратися в мотивах поведінки різних людей та впливати на них | Уміння, які вимагають великої концентрації уваги, посидючості, копіїткої праці й значних інтелектуальних зусиль у діяльності, яка має неконкретний характер |
| інтелектуальний | Уміння, пов'язані з вирішенням складних інтелектуальних завдань | Організаційні вміння, які пов'язані з реалізацією владних повноважень |

Отже, аналіз проведеного дослідження дає змогу пересвідчитись, що для професійної спрямованості слідчих є характерним розмаїття їх психологічних профілів, а структурний ансамбль професійних умінь пов'язаний з особливостями їх професійної спрямованості.

На основі отриманих даних можна будувати прогноз успішності функціонування певних професійних умінь працівників слідчих підрозділів у діяльності. Так, результати опитування свідчать, що, наприклад, у слідчих інтелектуального типу професійної спрямованості існують значні усклад-

нення в групі управлінських умінь. Натомість підприємницькому типу бракує умінь, які вимагають великої концентрації уваги, ретельності, кропіткої праці, посидючості й значних інтелектуальних зусиль, що говорить про необхідність більш тривалого навчання та рефлексивного самоаналізу.

Цей факт можна пояснити тим, що кожен тип професійної спрямованості ґрунтується на певних психологічних властивостях суб'єкта діяльності, а також бажанням людини увійти в певне професійне середовище й саме в ньому реалізувати себе. Можна вважати, що загальним для працівників слідчих підрозділів є прагнення з'ясувати істину у ході розслідування, але як буде це робити кожен працівник, залежить від його особистісних особливостей, професійно важливих якостей тощо.

Як ми зазначали, найбільш утрудненим для адаптації працівників слідчих підрозділів виявився реалістичний тип середовища, який вимагає спритності, фізичних зусиль, а також характеризується конкретністю професійних завдань.

Отже, індивідуальний стиль професіоналізації, який цілком залежить від успішності процесу формування професійних умінь, ґрунтується на професійній спрямованості слідчих, яка зумовлена як специфічними інтересами, так і певними особистісними якостями.

Саме професійна спрямованість, яка у процесі розвитку особистості сформувалася на основі потреб, інтересів, переконань, є підґрунтям для засвоєння різноманітних професійних умінь працівників міліції, зокрема професійно-психологічних.

На основі отриманих даних щодо професійної спрямованості суб'єкта діяльності можна здійснити прогноз стосовно успішності засвоєння певних професійно-психологічних умінь.

Отже, аналіз проведеного дослідження дає змогу пере-свідчитись, що для професійної спрямованості слідчих є характерним значне розмаїття профілів професійної спрямованості. Це говорить як про значну кількість видів діяльностей, яку виконують працівники слідчих підрозділів, так й про складне поєднання особистісних факторів у структурі особистості слідчого.

Ресурсні можливості розвитку професійних умінь правоохоронців забезпечуються особистісними якостями, які мають певний кореляційний зв'язок із професійною спрямованістю, що є цікавою темою для подальших досліджень. Можна вважати, що професійна спрямованість – це особистісний

дескриптор суб'єкта (О.Г. Шмелєв), який дає складне визначення його особливостей і проявів, а також уявлення про його професійні вміння або певну здатність до їх розвитку [7].

Список використаних джерел

1. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л.Васильев – 3-е изд. – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 624 с.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Климов Е.А.. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 224 с.
3. Левенець О.А. Професійні вміння у структурі діяльності працівників органів внутрішніх справ / Левенець Олена Анатоліївна // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: Щорічний бюлетень / За заг. ред. А.А.Музики. – К.: КЮІ КНУВС, 2005. – С. 611-618.
4. Медведев В.С. Психология профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел. Дис... док. псих. наук: 19.00.06 / Владимир Степанович Медведев. Киевский институт внутренних дел при национальной академии внутренних дел Украины. – К., 1999. – 412 с.
5. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел / Столяренко А.М. – М.: Академия МВД СССР, 1987. – 70 с.
6. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Суходольский Г.В. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
7. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / Шмелев А.Г. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
8. Holland J.L. Explorations of a theory of vocational choice // Journal of Applied Psychology. 1989. U. 52. N 1.

The author pays attention to the complication and contradiction of professional functions of the workers of militia, in particular workers of committee of inquiry. The article envisages the types of their professional orientation as pre-conditions of effective development of abilities, necessary for successful implementation of activity.

Key words: contradiction of activity, professional abilities, professional orientation, types of activities.

Отримано: 10.09.2008.

До питання про процес психолого-педагогічної корекції загального недорозвитку мовлення у дітей-сиріт дошкільного віку

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення питання психолого-педагогічної корекції загального недорозвитку мовлення у дітей-сиріт дошкільного віку, розгляд шляхів оптимізації цього процесу.

Ключові слова: діти-сироти, загальний недорозвиток мовлення, корекційна робота.

Статья помещает результаты теоретико-экспериментального изучения вопроса психолого-педагогической коррекции общего недоразвития речи в детей-сирот дошкольного возраста, обзор путей оптимизации этого процесса.

Ключевые слова: дети-сироты, общее недоразвитие речи, коррекционная работа.

Актуальність проблеми адаптації дітей-сиріт із ЗНМ до умов соціального середовища посилюється тим, що вони мають обмежені адаптаційні можливості, оскільки повільніше засвоюють правила спілкування між дітьми і дорослими у різних соціальних середовищах.

Проблему корекції мовлення та адаптації дітей із ЗНМ до умов соціального середовища досліджували такі вчені як Н.А. Власова, Л.С. Волкова, Р.І. Лалаєва, Є.М. Мастюкова, Б.М. Гриншпун, Г.В. Чіркїна, В.І. Селіверстов, С.Н. Шаховська, Т.Б. Філічова, Л.І. Беякова, О.В. Правдіна, Є.Ф. Рау, Ф.А. Рау, М.Є. Хватцев, О.М. Леонтьєв, А.В. Запорожець, С.Л. Рубінштейн, Р.Є. Левіна та інші. Проблеми адаптації цієї категорії дітей до мінливих вимог життєдіяльності (дошкільний заклад, школа тощо) у науковій літературі, присвяченій цій категорії дітей, розглянуті недостатньо.

Г.А. Волкова подає систему психолого-педагогічної корекції деприваційних порушень у дітей. Вона розкриває результати обстеження дітей дошкільного віку, що знаходяться

у дитячому будинку [3]. Це обстеження включало збір анамнезу, соматичне, неврологічне, психіатричне, психологічне обстеження. В анамнезі з'ясовувались соціальні, сімейні та особистісні фактори, що зумовлюють психічну депривацію. Соматичне обстеження розглядалось як складова частина діагностики депривації. Неврологічне було скероване на розрізнення деприваційних наслідків від порушень енцефалопатичного походження. Психіатричне було спрямоване на розрізнення затримки розвитку від олігофренії (обстеження проводились відповідними спеціалістами). У закладах закритого типу мають місце різні види депривації: сенсорна, рухова, інформаційна, соціальна, материнська, емоційна, когнітивна та інші [4].

Наслідки соціальної ізоляції проявляються у дітей 2-4 років у вигляді низької фрустраційної толерантності, в порушеннях у процесах становлення особистості і розвитку спілкування з дітьми та дорослими. Найбільш сприятливі до наслідків деприваційних ситуацій середовища діти з так названою легкою дитячою енцефалопатією, які потрапили до дитячого будинку з асоціальних сімей. Легка енцефалопатія і депривація створили дисгармонійний розвиток психічних функцій та різноманітних труднощів поведінки. Одні діти гіперактивні, неспокійні, імпульсивні, нецілеспрямовані. Інші – безініціативні, образливі, капризні, не зосереджені. І ті й інші не здатні до конструктивної самостійної діяльності. Діти, як звичайно, відчувають страх до нової іграшки, нового предмета, незнайомої людини [4].

Наслідки різноманітних видів депривації мають негативний вплив на процес становлення особистості і поведінку дітей, які виховуються поза сім'єю.

Щоб визначити рівень інтелектуального розвитку та готовність дитини до школи, було використано тест Ю.З. Гільбуха, який дає можливість дізнатися про стан фонематичного слуху, стан словника, короткочасної пам'яті та умовисновків.

Розв'язання поставлених завдань передбачало порівняння особливостей мовленнєвого розвитку та психолого-логопедичної корекції ЗНМ у дітей дошкільного віку в дитячому садку та в закладі закритого типу.

Першим етапом роботи стало визначення стану мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку за допомогою аналізу

мовленневих карт, які ведуться логопедом. На основі аналізу отриманих експериментальних даних, керуючись періодизацією проявів ЗНМ Р.Є. Левіної [4], визначено, що у (62,5%) дітей контрольної групи (КГ) переважає ЗНМ третього рівня, у (37,5%) дітей – ЗНМ другого рівня.

Такі діти володіють фразою, хоча й непоширеною (іменник – дієслово). Неточно вживають деякі слова. У них недостатньо сформовані граматичні категорії, характерні порушення звуковимови і структури слова.

У всіх дітей-сиріт, які входили до експериментальної групи, виявлено загальний недорозвиток мовлення, причому переважає другий рівень мовленнєвого недорозвитку. Вони користуються простими, непоширеними фразами, не узгоджують слова у реченні. Розуміння мовлення збережене, відповідають на запитання тексту. Проте спостерігаються порушення всіх видів експресивного мовлення: пояснювального, описового, розповідного.

На другому етапі дослідження було проведено опитування вихователів, яке дало змогу зробити первинні висновки про особливості кожної дитини. Так, визначено, що серед досліджуваних дітей дитячого садка 31,25% спілкуються з дорослими, а 18,75% погано спілкуються; спілкуванню з дітьми надають перевагу 43,75% дітей, одна дитина в однаковій мірі любить гратися з іншими дітьми та одна. Щодо гри – то 12,5% дітей вміють організовувати інших, виконують командні ролі, 18,75% – однаково успішно виконують ролі, як командні, так вторинні; 18,75% дітей частіше підкоряються в грі іншим дітям і виконують вторинні ролі. Взаємостосунки дітей дошкільного закладу мають різноманітний характер: 25% дітей під час ігор конфліктують, але рідко, а інші 25% – часто сваряться, не хочуть ділитися іграшками, ці ж діти іноді проявляють агресивність. Опитування показало, що діти (КГ) мало вживають пестливих слів по відношенню до інших, до улюблених іграшок, до тварин. Одна дитина часто вживає пестливі слова, 37,5% дітей іноді вживають (коли кого жаліють, співчувають комусь), одна дитина взагалі не вживає пестливих слів. Для розвитку мовлення проводяться мовленнєві ігри, та дослідження показує, що 37,5% люблять ці ігри, але погано справляються із завданням, а 12,5% стараються не брати участі в іграх такого роду, 18,75% дітей можуть придумувати цікаві ігри, ігрові навички та прийоми в них

розвинені; у 31,25% дітей ці навички та вміння носять середню ступінь розвитку; 18,75% дітей надають перевагу рухливим іграм, інтерес до книжок у них невеликий, дещо відстають в інтелектуальному розвитку. Діти із ЗНМ не дуже люблять і вміють розповідати казки 31,25% або розповідають їх погано 18,75%. Більшість дітей прагнуть до самостійності 31,25%, а також стараються довести справу до кінця, 12,5% не дуже прагнуть до самостійності, одна 6,25% дитина старається зробити так, щоб їй допомагали або й робили інші, а розпочату справу ніколи не доводить до кінця, 31,25% дітей проявляють рішучість, 18,75% не дуже впевнені в собі. Моторика дітей КГ 75% і загальна і дрібна розвинені середньо.

На цьому ж етапі дослідження, провівши аналогічне опитування вихователів дитячого будинку, було зроблено висновки про особливості дітей-сиріт.

Опитування показали, що діти рідко спілкуються з дорослими 25%, одна дитина спілкується, 18,75% дітей самостійно не спілкуються, аналогічна картина і в спілкуванні з ровесниками: 12,5% дітей люблять гратися наодинці, 37,5% погано спілкуються, вони граються і наодинці, і з іншими дітьми. В іграх, в основному, ці діти виконують вторинні ролі, хоча іноді 18,75% дітей успішно виконують і командні ролі. Граються діти дружно, хоча 12,5% іноді конфліктують, 25% дітей іноді вживають пестливі слова, а решта 25% взагалі їх не вживають, 31,25% люблять ігри із мовленнєвими завданнями, але погано їх виконують, а 18,75% дітей стараються взагалі не брати участі у цих іграх. Ігрові навички та вміння у усіх дітей розвинені в середній ступені. Інтелектуальний розвиток 12,5% дітей має середній ступінь, а 37,5% дітей надають перевагу рухливим іграм, інтерес до книжок невеликий, вони дещо відстають в інтелектуальному розвитку; 31,25% дітей-сиріт не дуже люблять і вміють розповідати казки; 18,75% розповідають погано, 25% дітей люблять робити все самостійно, навіть, якщо і не вміють, інші 25% дітей не прагнуть до самостійності. Загальна та дрібна моторика у всіх дітей ЕГ 50% розвинені середньо. За результатами проведеного анкетування вихователів можна зробити висновок, що особистісні особливості і взаємовідносини з оточуючими дітей дошкільного віку в дитячому садку та дітей-сиріт значно відрізняються. Так, у дітей із ЗНМ у закритому закладі, на відміну від дітей, які виховуються в дитячому садку,

переважає ситуативно-ділова форма спілкування, що не відповідає віковій нормі. Також тут спостерігаються труднощі у здійсненні мовленнєвого спілкування з ровесниками. В іграх діти контрольної групи беруть на себе і командні ролі, тобто ролі лідерів, а діти-сироти в більшості випадків граються наодинці, іноді невеликими групами з 2-3- чоловік. У ході ігрової діяльності спостерігається невисокий рівень її розвитку: бідність сюжету, низька мовленнєва активність її учасників. Діти експериментальної групи інколи конфліктують, часто сваряться під час ігор, навіть бувають агресивними, часто ображають інших. Що стосується самостійності, то ця риса особистості більш притаманна дітям контрольної групи. Ігрові навички та вміння у дітей, які виховуються в умовах закритого закладу, розвинені середньо. Діти обох груп дослідження погано розповідають або не вміють розповідати казок; складати розповіді, оскільки мовлення розвинене недостатньо. У них загальна та дрібна моторика носять середній рівень розвитку.

Наступним етапом дослідження було проведення тесту Ю.З. Гільбуха щодо фонематичного слуху, словника, короткочасної пам'яті дитини та здатності робити умовисновки. Були отримані результати:

1. Дошкільники із загальним недорозвитком мовлення, які виховуються в умовах закритого закладу і є сиротами чи дітьми позбавленими батьківського піклування, мають нижчий рівень розвитку фонематичного слуху, ніж їх ровесники із ЗНМ у дитячому садку.
2. Словниковий запас дітей-сиріт із ЗНМ та дітей, які виховуються в умовах дитячого садка, не відповідає віковим нормам. Проте, у дошкільників закритого закладу рівень вербального розвитку нижчий.
3. Короткочасна пам'ять та здатність здійснювати найпростіші умовисновки у дітей дошкільного віку обох груп має у більшості випадків середній рівень. Та все ж при порівнянні даних спостереження діти-сироти мають нижчі показники, ніж їх ровесники у дитячому садку.

Обстеження дітей із загальним недорозвитком мовлення виявило недостатній рівень сформованості загальних та спеціальних орієнтацій, тобто поряд із різноманітними відхиленнями у фонетиці, лексиці та граматиці у більшості дітей

недостатньо сформовані в тій чи іншій мірі пам'ять, увага, навички конструктивної діяльності.

Найвиразнішим показником у дітей-сиріт є відставання експресивного мовлення при відносно сформованому розумінні зверненого мовлення. Мовлення цих дітей малозрозуміле.

У дітей-сиріт, які виховуються у закладах закритого типу, слабше сформована сенсорна, інтелектуальна і емоційно-вольова сфера, ніж у їх ровесників, які виховуються в дитячому садку. Їм притаманне і деяке відставання в розвитку рухової сфери, яке характеризувалося поганою координацією рухів, невпевненістю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості та спритності виконання. Найважче виконувались рухи за словесною інструкцією. Особливо погані показники цього параметру у дошкільників спеціального закладу.

Діти із загальним недорозвитком мовлення відставали у відтворенні рухового завдання по просторово-часовим параметрам, порушували послідовність елементів дії, опускали її основні частини. Спостерігалася недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвиток дрібної моторики.

У дітей із ЗНМ (ЕГ) спостерігалися неузгодженість слів у реченні, вживання простої, непоширеної фрази. Вони розуміли звернене до них мовлення, на запитання відповідали одним-двома словами. Тут спостерігалися порушення всіх видів експресивного мовлення: пояснювального, описового, розповідного.

Результати анкетування показали, що у дітей із ЗНМ у спеціальному закладі, на відміну від дітей, які виховуються в дитячому садку, переважала ситуаційно-емоційна форма спілкування з дорослими, що не відповідає віковій нормі. Також тут спостерігалися труднощі у здійсненні мовленнєвого спілкування з ровесниками. Однак, у дітей (ЕГ) ці труднощі виражені більше: у них не сформовані комунікативні вміння та навички, а також на дітей впливає важкість мовленнєвого дефекту.

Отримані дані переконують у необхідності планомірного навчання, спрямованого на розвиток комунікативних вмінь та навичок дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Важливо розробити відповідні рівню їх мовленнєвого і когнітивного розвитку методики корекційно-педагогічного впливу, визначити реальні можливості оптимізації ігрової та навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 157 с.
2. Власенко И.Г. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 1990. – 244 с.
3. Волкова Г.А. Личностные и речевые особенности детей с общим недоразвитием речи, страдающих психической депривацией // Распад и недоразвитие языковой системы: исследование и коррекция. – Л.: Перемена, 1991. – 291 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 315 с.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1991. – 108 с.

The article envisages the results of theoretic and experimental study of the psychologic and pedagogical correction of preschool children-orphan's general speech exhalation; the ways of this process' optimization.

Key words: children-orphan's, general exhalation of speech, correctional work.

Отримано: 25.09.2008.

УДК 159.928: 377.1

Н.І. Литвинова

Розвиток творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю

У статті розкриваються психологічні особливості розвитку творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю, психологічні умови, які оптимізують процес їх творчого становлення.

Ключові слова: творча особистість, розвиток творчої особистості, фахівець художнього профілю, творче становлення майбутнього фахівця художнього профілю.

В статье рассматриваются психологические особенности развития творческой личности будущего специалиста художественного профиля, психологические условия, которые оптимизируют процесс их творческого становления.

Ключевые слова: творческая личность, развитие творческой личности, специалист художественного профиля, творческое становления будущего специалиста художественного профиля.

Виховання висококультурних спеціалістів, тих, хто акумулює в собі творчий потенціал нації, яка спроможні створювати культурні цінності, брати активну участь у культуротворчому процесі, сприяє відродженню національної культури, трансформує духовні цінності, є потребою сьогодення. Один із напрямів цієї проблеми – підготовка майбутніх фахівців художнього профілю до оригінального, творчого втілення задумів щодо створення художніх виробів, які виникають у його уявленні. Тому визначення психологічних умов розвитку творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю є актуальним і значущим.

У процесі дослідження основна увага зосереджувалась саме на пошуку та розробці ефективних засобів впливів на особистість з метою розвитку творчих якостей майбутнього митця. Доцільно використовувалась комплексна методика, яка включала анкетування, спостереження, бесіди, а також тестові методики та творчий тренінг (серія завдань творчого змісту).

Під художньою діяльністю ми розуміємо всі ті види діяльності, які безпосередньо пов'язані зі створенням образів художніми засобами вираження (архітектура, живопис, графіка, художнє конструювання, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, дизайн). Саме в процесі оволодіння цими видами діяльності відбувається розвиток здібностей щодо художньої творчості, творчого мислення, уявлення, фантазії, формується естетично-емоціональне ставлення до навколишнього світу тощо. Специфіка художньої діяльності полягає в умінні побачити своєрідність предметів скрізь власне бачення навколишнього середовища, відтворити їх, передати своє враження від побаченого, використовує для цього художні засоби (такі як світло, композиція, ритм, пропорції, колір, форму тощо). Тобто, виходячи із специфіки художньої діяльності, від майбутнього митця вимагається прояв творчого підходу щодо реалізації задумів, які виникають у його уявленні,

творчого самовиразу, в основі якого лежить сприйняття та мислення вільного від штампів та схем.

Враховуючи вищезазначені положення, ми при розробці власної концепції спиралися на те, що при підготовці учнівської молоді до художньої діяльності основну увагу потрібно зосереджувати на формуванні творчого уявлення, творчого мислення, фантазії тощо. Провідним при цьому повинно бути оволодіння майбутнім митцем художніми засобами та творчими прийомами, які дозволять втілювати виникаючі художні образи в реальний продукт. Ми вважаємо, що саме розвиток таких особистісних утворень можливий лише при застосуванні творчого тренінгу (серії творчих завдань).

Варто зазначити, що вже здійснений цілий ряд досліджень (А.В. Брушлинський, В.В. Давидов, О.А. Конопкін, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Є.А. Милерян, Я.О. Пономарев та ін.), в яких знайшли відображення теоретичні аспекти цього питання. Спираючись на основні положення їх концепцій, ми вважаємо, що провідною складовою підготовки майбутніх спеціалістів до будь-якого виду діяльності взагалі, та до художньої діяльності зокрема, є максимальна орієнтація їх на творчість. Саме вона активізує мислення, виробляє вміння розв'язувати нові, досить неочікувані проблеми, завжди дозволяє знаходити вихід із нестандартних ситуацій. Зокрема, академік В.О. Моляко зазначає, що творчу діяльність можна уявити як систему, до якої входять такі важливі підсистеми: суб'єкт діяльності (творча особистість); процес творчості; продукт творчості; оточення і умови, в яких відбувається творчий процес. Кожна із цих підсистем багатокomпонентна сама по собі [3]. На наш погляд, при підготовці майбутніх фахівців художнього профілю суттєвим є зосередження уваги саме на особливостях творчої особистості і творчому процесі. Саме це дозволить підготувати всебічно розвинену творчу особистість, сформувати в неї життєві цілі та установки, мотиваційну сферу щодо творчості, морально-особистісні якості майбутнього митця.

Як доведено у ряді досліджень (Б.Г. Ананьєв, Т.В. Крутецький, А.Г. Ковальов, В.О. Моляко, П.С. Перепелиця, В.В. Чебишева та ін.), ця проблема може бути успішно вирішена лише в тому разі, коли у процесі підготовки майбутніх фахівців художнього профілю буде враховуватися комплекс

вимог, які висуває, з одного боку, особистість до діяльності, а, з іншого – професійна діяльність до особистості. Вченими встановлено, що ступінь відповідності особистості професії виступає як головна умова високої професійної майстерності, досягнення високої ефективності в діяльності. У нашому випадку важливим є те, що ж входить до змісту поняття “відповідність особистості щодо художньої діяльності”, наявність яких складових визначає цю відповідність?

Як доведено у низці досліджень, це, передусім, мотиваційно-творча спрямованість, інтелектуально-творча активність та естетично-творча спрямованість. Поряд з цим особистість художнього типу повинна мати на досить високому рівні художнє мислення і творче уявлення, які забезпечують: а) відбір головного і найбільш притаманного щодо явищ дійсності; б) конкретизацію й узагальнення художнього образу; в) створення оригінальних композицій. Дуже важливими є також зорова пам'ять, розвинене емоційне ставлення щодо зображення, яке сприймається; наявність цілеспрямованості й вольових якостей при досягненні успіху у процесі втілення власного задуму в художній образ.

Не менш значущими є наявність таких якостей, як висока природна чуттєвість зорових аналізаторів; сенсомоторики. Для майбутніх фахівців художнього профілю необхідно також мати і широке конструктивне мислення, яке сприяє розумінню єдності форм, пропорцій, функцій, краси предмета, його цілісності, гармонії. За допомогою конструктивного мислення у процесі виготовлення художніх виробів, використовуючи такі засоби вираження, як лінія, пляма, контури, учні вчать відчувати декоративність, пластичність, об'ємність предметного світу. Тому так важливо, щоб у майбутніх фахівців художнього профілю на досить високому рівні було розвинено власне розуміння, погляди щодо сутності речей та явищ. Як зазначає В.О. Радкевич, якщо учні під час роботи над натюрмортом не відчують колориту об'єкта, його цілісності, то майже завжди допускають такі помилки, як роздробленість зображення, порушення колірних традицій, температурний стан натюрморту.

Водночас із вищезазначеним, провідним компонентом художнього типу особистості є, безумовно, наявність художніх здібностей. Варто зазначити, що специфіка вивчення умов

формування художніх здібностей, на думку дослідників, не полягає в тому, щоб діагностувати можливості оволодіння тим чи іншим видом художньої діяльності, а в тому, щоб виявити оптимальні умови щодо формування відповідного структурного компоненту художніх здібностей (А.С. Виготський, Г.С. Костюк, Б.И. Кириєнко та ін.). Мова йде не про формування спеціальних здібностей, які сприяють ефективному здійсненню конкретних видів художньої діяльності, а більш загальних здібностей, які завжди пов'язані зі спеціальними, як підкреслює Г.С. Костюк, і є однаково важливою умовою досягнення успіху в будь-якому виді художньої діяльності. Художньо-творчі здібності – поняття складне, багатокомпонентне. Але провідним компонентом художньо-творчих здібностей є естетична позиція, яка передбачає наявність у майбутнього митця: а) художнього сприйняття; б) естетичного переживання; в) естетичного оцінювання; г) творчого уявлення; д) творчої активності.

Варто зазначити, що художньо-творчі здібності розвиваються під час засвоєння суб'єктом різних видів художньої діяльності. Так, наприклад, у процесі опанування професії, яка пов'язана з художньою діяльністю, зустрічаючись із завданням розкриття змісту створюваних художніх образів, індивід починає шукати засоби для втілення власного задуму у реальний продукт (форму зображення, його пропорції, колір тощо). Коли при цьому суб'єкт використовує готові візуальні еталони, то завдання розв'язується на рівні впізнання чи копіювання. Тут має місце стандартне, репродуктивне розв'язання проблемної ситуації. До розвитку творчого ставлення щодо виконання роботи призведе така постанова завдання, коли перед суб'єктом виникає потреба пошуку й знаходження власних засобів і способів вирішення завдання (таких як світло, композиція, ритм, пропорції, колір, форму тощо).

Отже, моделі однієї й тої самої задачі (створення художнього образу) будуть різними в залежності від того, за допомогою яких засобів вираження та способів оперування буде розв'язуватися завдання. Саме знаходження “власних” індивідуальних зображувальних засобів й оволодіння ними буде основою виховання художньо-творчої стратегії майбутнього фахівця художнього профілю. Тому, ми вважаємо, що одним з шляхів розвитку художньо-творчих стратегій, є розвиток

індивідуальних прийомів та засобів оперування засобами вираження у процесі побудови художнього образу. Тому у процесі підготовки учнівської молоді до художньої діяльності основну увагу слід зосередити на розвитку художньо-творчих стратегій, які відіграють суттєву роль у процесі оволодіння майбутнім митцем даною діяльністю. Саме таку мету переслідував творчий тренінг, який проводився нами. Результати дослідження довели, що використання творчих завдань, які містили ускладнюючі умови, сприяло не лише підвищенню творчих пошуків у процесі втілення особистістю власних задумів, а й формуванню провідних властивостей, які притаманні особистості художнього типу. Так, наприклад, було встановлено, що використання умов колористичної недостатності впливає на підвищення варіативності формально-динамічних компонентів у трансформації художнього образу; умова сюжетного обмеження сприяє підвищенню варіативності змістовних композицій; умова композиційної недостатності сприяє альтернативному підвищенню змістовних і формально-динамічних компонентів трансформації образу; умова часового обмеження активізує вибір найбільш притаманних даному суб'єкту прийомів і засобів "бачення" об'єкта та оперування ним.

Неабияку роль при підготовці майбутніх фахівців художнього профілю відіграє також наявність глибоких і стійких інтересів саме до даного виду діяльності. В індивідуальному розвитку та творчому становленні майбутніх фахівців художнього профілю, інтереси виступають як формуючий фактор для нових потреб в активній діяльності (в оволодінні, наприклад, зображувальними засобами, недостатніми знаннями, вміннями та навичками для творчого втілення їх в конкретні художні вироби).

За якими проявами можна вважати, що індивід виявляє інтерес до художньої діяльності? Це допитливість, прагнення пізнати різні види художньої діяльності, ознайомитися та набути знання, вміння та навички щодо створення художнього образу за допомогою різних зображувальних засобів (наприклад, світла, форми, кольору тощо). Саме тут яскраво виявляється своєрідність діалектики інтересів і діяльності. Якщо, з одного боку, інтерес спонукає до діяльності у відповідному напрямі, то з іншого – успішна діяльність

спрямовує на оволодіння предметом інтересу, або ж підвищує інтерес до неї. Причому, у процесі його становлення він може перетворитися в стійку особистісну потребу, у потяг щодо постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу [1; 2; 5]. Тому формування в майбутніх фахівців художнього профілю глибоких і стійких інтересів до діяльності, які вони опановують, є однією із основних передумов не лише становлення, а й їх творчого розвитку.

Не менш важливим у процесі розвитку творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю є також формування мотивації досягнення [1; 3; 5]. Вона є однією із важливих складових, від якої залежить ефективність поведінки майбутнього фахівця художнього профілю у процесі втілення власних задумів. У низці досліджень встановлені значні розбіжності у продуктивності праці, які мають, наприклад, однакові здібності, але неоднакову мотивацію досягнення [2; 4; 5]. Саме в цьому можна побачити проявлення основної функції активації, яку виконує мотивація. При цьому зусилля або спонукання щодо досягнення мети, яка ставиться, здійснюються в багатьох діях, які підкоряються цій цілі.

Отже, для створення оптимальних умов щодо підготовки майбутніх фахівців художнього профілю необхідно врахувати особливості загальної структури особистості, яка розкривається у підструктурах спрямованості інтересів, мотивів, зосереджуючи при цьому увагу на особливостях художньої творчості. Як свідчать наслідки нашого дослідження, це дозволить сформувати в майбутніх митців мотиваційно-потребнісну сферу щодо творчості, ведучі якості, які визначають їх становлення, тобто підготувати всебічно розвинену творчу особистість художнього типу.

При цьому варто пам'ятати про те, що підготовка учнівської молоді до художньої діяльності буде ефективною, коли процес навчання організований так, щоб, з одного боку, формувалися професійно-важливі якості, вміння, навички з присутністю творчого компонента, а, з іншого, – виховувались готовність до творчої праці у сфері художньої діяльності. Саме реалізація такого підходу на практиці створить необхідні умови щодо підготовки творчо активного, висококваліфікованого митця.

Було встановлено, що лише при максимальній орієнтації навчального процесу на творчість, здійсненні роботи щодо оволодіння учнівською молоддю художньо-творчими прийомами та засобами для втілення власних задумів в художні вибори, використанні при цьому серії творчих завдань, які викликали необхідність пошуку власних художніх засобів вираження, прояву творчого підходу при створенні художнього образу, створювали умови для розвитку характерних властивостей і якостей, які притаманні особистості художнього профілю, виробляли художньо-творчі стратегії поведінки, а саме: вміння за допомогою виразних засобів передавати зміст художнього образу та своє ставлення до нього.

Крім цього, використання серії творчих завдань з ускладнюючими умовами дозволяло формувати індивідуальні прийоми та засоби трансформації художнього образу, які, на наш погляд, закладені в основу вирішення творчих завдань в умовах художньої діяльності [2; 3]. Саме такі завдання були спрощеною моделлю створення художнього образу в умовах справжньої художньої діяльності. Використання ускладнюючих умов (ця методика була розроблена академіком В.О. Моляко, модифікована саме для художньої діяльності С.М. Симоненко) з урахуванням специфіки художньої діяльності, таких як колористична недостатність, сюжетна обмеженість, композиційна обмеженість дозволили визначити, наскільки в учнів розвинута конструктивна активність, чи проявляють вони нестандартність і оригінальність у висуванні візуальних гіпотез, чи розвинута в них образна оригінальність у процесі створення художніх образів тощо.

Отже, це дозволяло, з одного боку, визначити індивідуальний стиль діяльності майбутнього митця у процесі втілення власних задумів, а, з іншого, – виробляти стійкість до такого роду ускладнень, якими насичена реальна художня діяльність. Крім цього, саме така організація діяльності учнівської молоді сприяла розвитку конструктивної активності, візуальної образної оригінальності, активності у висуванні власних гіпотез у процесі втілення власних задумів, тобто розвивала потребу проявляти творчий підхід, спонукала до творчого пошуку прийомів та засобів щодо створення оригінального художнього образу, тобто сприяло надбанню майбутнім фахівцем художнього профілю тих властивостей та якостей, які властиві художньому типу особистості,

а саме: розвитку на досить високому рівні художнього мислення, творчої уваги та зорової пам'яті, які забезпечували відбір головного та найбільш характерного в явищах дійсності, конкретизацію та узагальнення художнього образу, створення оригінальної композиції.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.Н. Личность. Мотив. Деятельность. – М., 1970. – 141 с.
2. Литвинова Н.І. Деякі аспекти підготовки учнівської молоді до творчої діяльності // Наук.мет.зб. “Еколого-натуралістична творчість”. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 13-21.
3. Моляко В.О. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии, 2000. – № 5. – С.136-141.
4. Рибалка В.В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно-орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної освіти // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. – К., 2001. – Вип. 11. – С. 33-41.
5. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – Т.1. – М., 1995. – 488 с.

The article deals with psychological peculiarities of the development of creative personality of the future specialist in artistic sphere. Psychological conditions that play favorable role in the process of the professional development of creativity are revealed.

Key words: creative personality, development of creative personality, specialist in artistic sphere, development of creativity of a specialist in artistic sphere.

Отримано: 8.09.2008.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються сучасні підходи до тлумачення питання професійного самовизначення молоді як визначального процесу професійного становлення фахівця.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійне становлення, професійні цінності.

В статье рассматриваются современные подходы к толкованию вопроса профессионального самоопределения молодежи как определяющего процесса профессионального становления специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональные ценности.

Проблема професійного самовизначення молоді людини посідає важливе місце у педагогічній і віковій психології, оскільки стосується вирішення головного питання професійного становлення особистості. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в підростаючій особистості здатності до свідомого та самостійного вибору професії й подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції молоді, від усвідомлення себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення. Саме тому професійне визначення людини є результатом її особистісного становлення: тільки досить зріла людина може прийняти самостійне рішення, зробити певний вибір, знайти місце в системі соціальних і трудових відносин.

Професійне самовизначення – складний, перманентний процес професійного вибору. На думку вітчизняних учених – А. Вихруца, О. Зайцева, Д. Закатнова, Є. Павлютенкова, В. Сидоренка, Т. Туранова, Д. Тхоржевського, Б. Федоришина, М. Янцура – це процес самопізнання та об'єктивної оцінки підростаючим

поколінням власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. В основі правильного професійного самовизначення лежить протиріччя між прагненням молодого людини до самостійності і неготовністю школяра до здійснення обґрунтованого вибору професії. Вибір професії, який людина здійснює, в результаті співвіднесення внутрішніх ресурсів з вимогами професії, є основою самоствердження людини в суспільстві, одним з важливих рішень у житті. У психологічному плані вибір професії представляє собою єдність двох аспектних явищ: суб'єкта вибору, тобто той, хто вибирає і об'єкта вибору – те, що вибирають.

Суб'єкт і об'єкт визначають неоднозначність здійсненого вибору. Це пояснюється багатством характеристик, якими вони володіють. Аналіз психологічної літератури з проблеми професійного самовизначення свідчить про те, що у дослідженнях акцент ставиться на необхідності вивчення ролі суб'єкта у цьому процесі. А це вимагає більш глибокого розуміння рефлексивних механізмів як таких, що забезпечують самооцінку та самоаналіз властивостей особистості, їх зіставлення з вимогами майбутньої професії, які є необхідними на всіх етапах професійного самовизначення особистості.

Разом з тим діяльність, як форма взаємозв'язку об'єкта з суб'єктами, утворює умови психологічного відображення і виступає як механізм детермінуючого впливу на особистість.

Процес професійного самовизначення обумовлений виникненням, розширенням діяльності суб'єкта, що реалізує його зв'язок з фактором профорієнтації. Самовизначення вплетене в цю діяльність як її компонент.

Вибір професії – це не одномоментний акт. Він складається з низки послідовних етапів, що зливаються в один процес, який охоплює весь період професійної діяльності особистості – від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності, і в часовому аспекті реалізується трьома стадіями: спонтанно, профільно, конкретно-професійно. Ці стадії розрізняються за глибиною і змістом суб'єктивного самопізнання: 1) на стадії професійного самовизначення здійснюється первинна орієнтація у різних видах діяльності; 2) у профільному самовизначенні молодого людиною на основі рефлексії власних інтересів, здібностей здійснюється первинний

вибір професійної сфери, що їй відповідає; 3) на стадії конкретно-професійного самовизначення молода людина рефлексує максимально широке коло внутрішніх і зовнішніх соціальних чинників. Загалом, відношення молоді до об'єктів професійної діяльності, самої діяльності задається сукупністю проєкцій її досвіду. Відчуття людиною потреби в самовизначенні само по собі безпредметне. О.М. Леонт'єв відмічав, що "...до свого першого задоволення потреби "не знає" свого предмету, так як він ще не виявлений...". Тобто відношення завжди легітимоване особистісним смислом. Усвідомлення професійного образу майбутньої діяльності реалізує стійке, відрефлексоване ставлення суб'єкта до вибраного ним способу реалізації і протікання професійних можливостей.

Серед психологічних теорій професійного самовизначення особистості можна відмітити два основні напрямки: 1) професійне самовизначення характеризується як особистісне новоутворення, що виникає у старшому шкільному віці (М.Ю. Варбан, А. Маслоу, М.М. Муканов та ін.); 2) професійне самовизначення розглядається як штучно організований процес. У межах зазначених підходів зустрічаються дещо відмінні позиції різних дослідників щодо природи професійного самовизначення особистості.

Ряд психологів (М.Р. Гінзбург, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, Б.С. Круглов, Г.П. Ніков та ін.), які вивчали питання формування особистості у юнацькому віці, пов'язують перехід від підліткового до юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, коли спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості, і проблема вибору подальшого життєвого шляху знаходиться в центрі інтересів і планів старшокласників. Перед ними постають фундаментальні задачі соціального й особистісного самовизначення: як знайти своє місце в житті, вибрати справу у відповідності зі своїми можливостями й здібностями, як стати справжніми людьми, у чому сенс життя і багато інших. Юнаки і дівчата прагнуть зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе членами суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості поряд із розумінням свого місця й призначення в житті.

Відомий спеціаліст у галузі психології профорієнтації Є.О. Климов, стверджує, що професійне самовизначення є

системоутворюючим центром для всієї системи можливих “самовизначень” підростаючої людини як суб’єкта діяльності і громадянина.

П.А. Шавір у роботі “Психологія професійного самовизначення в ранній юності” (1981) вказує на внутрішню суперечливість процесу професійного самовизначення. Він зазначає, що для професійного самовизначення особистості потрібно мати певний рівень абстрактного мислення, адекватність самооцінки, достатньо виражені вольові якості, працьовитість, деякий трудовий і життєвий досвід, достатній рівень зрілості, визначену професійну спрямованість.

У дослідженнях В.Ф. Сафіна, Б.О. Федоришина та ін. професійне самовизначення розглядається як форма життєвого, особистісного самовизначення, що передбачає узгодження особистістю своїх потреб, можливостей та вимог оточення. Потреба в професійному самовизначенні ґрунтується на протиріччі “хочу – можу”, розв’язання якого сприяє розвитку професійної самосвідомості як структурного компонента особистості.

М.С. Пряжніков розрізняє поняття особистісного і життєвого самовизначення й пропонує класифікацію типів самовизначення особистості, залежно від реалізованого в кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне.

На думку М.Р. Гінзбурга, необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, але доводить, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов’язано з потребою у самореалізації, яка загострюється у юнацтві. Саме тому воно включено до системи уявлень особистості щодо перспективи у часі і тісно пов’язано з її життєвими планами. Очевидність зв’язку самовизначення із потребою особистості у самореалізації пов’язана із певною психологічною основою особистісного самовизначення на даному етапі розвитку особистості в усвідомленні та активній реалізації в житті, спрямованій у майбутнє.

М.І. Ретівих у праці “Подготовка школьников к профессиональному самоопределению” (1999) охарактеризовує професійне самовизначення як “інтегральну властивість особистості, яка сприяє усвідомленому і самостійному здійсненню стратегії вибору, і виражається в моральній, психо-

фізичній та практичній готовності до формування й реалізації професійного наміру і устремління”.

М.С. Коган виділяє чотири види діяльності, які мають відношення до професійного самовизначення особистості. Це – пізнавальна (збір загальної інформації), ціннісно-орієнтаційна (самостійне знайомство зі світом професій), перетворююча (“проба сил”) і комунікативна (умова для інших діяльностей).

Автори зарубіжних теорій (диференційно-діагностична, психоаналітична, теорія рішень, типологічна, теорія розвитку) розглядають процес професійного самовизначення, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості, вимоги професії до психологічної сфери суб’єкта вибору, особливості особистісного розвитку тощо. Основна відмінність полягає у спрямованості своєї уваги на різні складові елементи процесу професійного самовизначення особистості, що зумовлюється традиціями психологічних шкіл, до яких вони відносяться.

Оскільки професійне самовизначення – багатомірний і багатоаспектний процес, то він визначений багатьма чинниками, які впливають на його розвиток. Загалом, можна виділити зовнішні (макро- і мікро-соціум) і внутрішні (особистісні мотиви, індивідуально-типологічні особливості, особливості ціннісно-сислової сфери, особливості “Я-концепції”) фактори.

Більшість фахівців з профорієнтації (М.М. Захаров, Є.М. Павлютенков, В.Ф. Сазонов та ін.) до найбільш важливих суб’єктивних умов вибору професії відносять мотиви, інтереси, схильності, здібності індивіда до трудової діяльності, яку він обирає. Саме ці утворення визначають програму життєвого розвитку особистості, що, в свою чергу, зумовлює готовність особистості до професійного самовизначення. До об’єктивних чинників відносять наявність вакантних місць у різних галузях народного господарства, умови праці тощо. Крім того, професійне самовизначення старшокласників пов’язане із вибором ними соціального середовища, “приєднання” до професії як до певної сфери соціальної активності. Російський вчений Є.О. Климов пропонує враховувати наступні чинники професійного самовизначення особистості:

1. Позицію батьків, старших членів сім’ї. Дуже часто батьки надають дитині повну свободу вибору, вимагаючи тим самим від неї самостійності, відповідаль-

ності, ініціативи. Трапляється, що батьки не згодні з вибором дитини, і пропонують переглянути свої плани й зробити інший вибір. Правильному вибору професії часто заважають установки батьків, які прагнуть, щоб діти компенсували їхні недоліки в майбутньому, у тій діяльності, у якій вони не змогли себе повністю проявити в свій час.

2. **Позицію друзів.** Дружні відносини старшокласників є досить міцними і не виключено вплив їх на вибір професії. Позиція мікрогрупи може навіть стати вирішальною у професійному самовизначенні. Особливо це актуально для людей зі стандартизованим мисленням, схильних до наслідування і стереотипів, не спроможних чітко сформулювати власну життєву позицію, споживачів, а не творців.
3. **Позицію шкільних педагогів.** Кожен учитель, спостерігаючи за поведінкою учня під час навчального процесу, аналізує його інтереси, схильності, напрямки мислення і звісно може дати дуже цінну пораду, до того ж, досвідчений педагог спроможний запобігти такій розповсюдженій помилці при виборі професії, як ототожнення шкільного предмета і певної, спорідненої з ним професії. Він допоможе чітко розрізнити ці поняття. Учитель сприяє формуванню в учнів ціннісних орієнтацій, спрямованих на задоволення потреб самовдосконалення, самоствердження, професійного зростання, вихованню в учнів любові до праці, позитивного ставлення до всіх видів технічної діяльності, розумінню необхідності технічної праці як для суспільства, так і для життя самої людини.
4. **Особисті професійні плани,** які формуються залежно від складу розуму й характеру людини.
5. **Здібності,** які представляють собою індивідуальні психологічні особливості людини і які проявляються в трудовій або іншій діяльності та є умовою успішності її здійснення. Від здібностей залежить швидкість, глибина, легкість і міцність процесу оволодіння знаннями, набуття умінь та навичок.
6. **Рівень домагань на суспільне визнання.** Плануючи власний трудовий шлях, дуже важливо подбати про

реалістичність своїх домагань. Невідповідність внутрішніх образів людини життєвим реаліям неминуче призведе до розчарування.

7. Поінформованість про професію. Важливо подбати про те, щоб відомості, котрі здобуваються людиною про ту або іншу професію, не виявилися перекрученими, неповними, односторонніми. Захоплення тільки зовнішньою або якою-небудь приватною стороною професії може призвести до серйозних помилок і розчарувань.
8. Схильності – проявляються в улюблених заняттях, на які витрачається більша частина вільного часу. Це – інтереси, підкріплені певними здібностями.

Така сукупність засобів професійної орієнтації зумовлює успіх розв'язання задач навчання і консультування тих, хто навчається, формування професійних інтересів та нахилів, безпосередньої допомоги у працевлаштуванні і подолання труднощів на різних етапах професійного самовизначення. Система засобів професійної орієнтації несе в собі широкий спектр можливостей професійного розвитку особистості, з якої особистість черпає мотиви і цілі своєї діяльності.

З аналізу поглядів різних учених, які намагалися теоретично вирішити проблему професійного вибору, випливає, що професійне самовизначення – це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності, але й одна із форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності. І тому сміливість, сила волі, розум, професійна спрямованість для неї є особистісною цінністю. Як наслідок цього, професійне самовизначення є засобом реалізації суб'єктивних властивостей особистості, стилю її життя. Отже, успіх професійного самовизначення багато в чому залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, яка сприяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї. Професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, а також виявляється в її цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо. Водночас професійне самовизначення особистості не можна розуміти як дію, до якої людина готується все життя і,

здійснивши яку, вона може вважати себе повністю реалізованою. Це – частина життєвого шляху людини, важлива ланка у безперервному ланцюгу активів її самореалізації. Тому проблема професійного самовизначення, діалектика його цілей і засобів – одна із основних проблем свідомої побудови життя. Професійне самовизначення є, з одного боку, важливою складовою частиною цього процесу, умовою повноцінної самореалізації особистості, з другого – підсумком, який складає для індивіда і суспільства самостійну цінність.

Загалом процес професійного самовизначення передбачає: по-перше, активну, творчу участь особистості у всіх основних видах соціальної діяльності, вибір у кожному з цих видів діяльності конкретних занять, які найбільше відповідали б індивідуальним здібностям і суспільним потребам; по-друге, формування внутрішньої потреби у добросовісному виконанні кожного виду соціальної діяльності; по-третє, активну самореалізацію особистості, яка прагне до максимального використання своїх здібностей і можливостей.

Отже, професійне самовизначення можна розглядати як багатовимірний і багатоаспектний процес співвіднесення молодою людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М.: ПЕР СС, 2006.
2. Ретивых М.И. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. – Брянск, 1999.
3. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
4. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии. Теория. Эксперимент. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
5. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2006.

The article envisages the present-day approaches to the interpretation of the professional youth's self-determination as the determinant process of specialist's professional becoming.

Key words: professional self-determination, professional becoming, professional values.

Отримано: 23.09.2008.

УДК 159.923.5:17.022.1

Н.П. Максимчук

Вплив цінностей на професійне САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ

У статті представлено теоретичний аналіз юнацького віку у психолого-педагогічній літературі, встановлено вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, система ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, життєвий шлях, особистісно-професійне становлення.

В статье представлен теоретический анализ юнашеского возраста в психолого-педагогической литературе, установлено влияние ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущего учителя.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, система ценностных ориентаций, профессиональное самоопределение, жизненный путь, личностно-профессиональное становление.

Особливості формування духовності особистості на сучасному етапі в умовах соціально-економічної кризи суспільства, розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді зумовлюють критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формують нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства. Професіоналізація – це один з найважливіших способів самовизначення особистості, це пошук свого місця в суспільстві. Вибір професії – це не просто вибір сфери діяльності, це визначення шляху розвитку своєї особистості, реалізація своїх

знань, вмінь та здібностей. Проблеми професійного самовизначення виходять на перший план у юнацькому віці.

Мета дослідження – дати аналіз юнацького віку у психолого-педагогічній літературі, встановити вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя.

У низці досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів, їх відношень з довкіллям [1], [2]. Саме в цьому віковому періоді “закладається здатність об’єктивної оцінки самого себе і довкілля, що найбільше впливає на становлення закономірностей, які згодом вказуватимуть на позицію у житті вже дорослої людини” [3; С.63].

Найважливішою характеристикою ранньої юності виступає орієнтація на майбутнє, яка створює позитивний емоційний фон ставлення особистості до себе, стимулює її активність і є основою її розвитку.

Процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень виступає психологічною основою формування ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини. Особливості протікання даного процесу Л.К.Шиян умовно подає у вигляді трьох взаємопов’язаних етапів:

- на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість до цього, а тому власний досвід життєдіяльності виступає важливим джерелом ціннісних орієнтацій;
- на другому етапі засвоєння цінностей проходить не лише шляхом утворення цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, а й комунікативних – через засоби масової інформації і пропаганди;
- необхідною умовою, основою третього етапу є діяльність, виражена в особистих внутрішніх відношеннях до об’єктивних умов свого буття [4].

“Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи” Л.І. Божович вважає центральним новоутворенням психічного і особистісного розвитку в цьому віці [5; С.34].

Проблеми ціннісних орієнтацій юнацького віку торкається Н.Є. Бондар. Вона вважає, що юнацький вік є “порою життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного,

морального самовизначення та індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності). ...Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється в процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів та програм” [6; С. 68].

Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісної орієнтації як стійкого елемента життєвої перспективи.

Основними характеристиками ціннісних орієнтацій, за Н.Є.Бондар, є їх зміст та ступінь сформованості ієрархічної структури.

“В усвідомленні ціннісних аспектів життєвого шляху спостерігається тенденція до недиференційованого або слабкодиференційованого відображення ціннісних орієнтацій. У кожного другого юнака або дівчини існує конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями. Для більшості характерна мотивація, орієнтована на вирішення проблем власної самореалізації, спілкування, навчання та майбутньої професії.

Серед домінуючих цінностей переважають “вічні” для цього віку: “цікава робота”, “дружба”, “щасливе сімейне життя”, “любов”.

Щодо сімейної та професійної життєвої лінії уявлення юнацтва наближаються до середньостатистичних. ...Стосовно освітніх, кар’єрних, добробутних перспектив справедливим є висновок про їх завищеність, нереалістичність” [6; С. 79].

Юнацький вік співпадає з навчанням у вузі. Саме на першому курсі формується відношення молодого людини до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний “пошук себе”, формуються якості професійно грамотного сучасного спеціаліста. І тут велику роль відіграє успішна адаптація до нових для них вузівських умов [7].

Виділяють такі три форми адаптації студентів-першокурсників:

1. Формальну... (стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового середовища, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог до своїх обов’язків).
2. Суспільну... (відбувається процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих же груп зі студентським оточенням в цілому).

3. Дидактичну... (стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі)” [8].

Важливим компонентом ціннісної самосвідомості є її життєві орієнтації. Вони виконують функцію включення суб'єкта в ті чи інші форми соціальної діяльності і виступають як відносно самостійні, функціонально єдині підсистеми ціннісних уявлень про певні сфери діяльності і пов'язані з ними соціальні цінності.

Життєва орієнтація формується в залежності від того, носієм яких цінностей є те чи інше коло занять для людини і якого значення набувають дані цінності в її свідомості.

Як компонент молодіжної свідомості життєва орієнтація включає в себе всі характерні для ЦО риси:

- емоційний, що характеризується, в першу чергу, соціальними почуттями;
- когнітивний, що виражає свідому спрямованість на форми життєдіяльності;
- поведінковий, що виражає готовність зайнятися тією чи іншою діяльністю [9].

В юності відбуваються глибокі зміни в системі життєвих цінностей, відбувається ломка уявлень, відмова від ілюзій, з'являються нові погляди, переконання, оцінки.

Деякі автори відмічають, що в процесі здійснення життєвих планів молодь зустрічається з певними труднощами і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів [10]. Серед всієї багатообразності факторів, що впливають на ціннісні орієнтації молоді: система освіти, діяльність політичних організацій, трудового колективу, засобів масової пропаганди, ідеал, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, виділяють і підкреслюють роль сім'ї [11].

Характерною рисою ранньої юності є формування життєвих цілей, планів. “Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнених цілей, котрі ставить перед собою особистість, як наслідок побудови “піраміди” її мотивів, становлення усталеного ядра ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі поодинокі прагнення, що минають; з іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів.

...Безпосередній вплив на життєві цінності особистості справляють цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні та правові норми, соціальні цінності” [12; С. 141].

Життєві плани залежать від завдань, які визначаються об’єктивними умовами життя і ціннісними орієнтаціями юнака та умовно поділяються на:

- професійно-освітні (отримати цікаву улюблену роботу, підвищити свою кваліфікацію, отримати вищу освіту);
- суспільно-політичні (розширити свій політичний кругозір, брати участь в суспільному житті);
- романтико-пізнавальні (побувати в інших містах і країнах);
- особистісно-сімейні (знайти вірних друзів, створити сім’ю, виховати дітей справжніми людьми);
- матеріально-побутові (добитися гарного матеріального становища, створити хороші житлові умови) [7].

Життєві плани молоді формуються на основі її уявлень про об’єкт вибору, з урахуванням значимості для неї професійного самовизначення, а також самої праці.

На професійне самовизначення молоді впливають цінності, що виражаються в життєвій орієнтації (на працю, сім’ю, дозвілля).

Цікавою, на наш погляд, є змістовно-процесуальна модель професійного самовизначення, серед складових компонентів якої знаходимо:

1. Усвідомлення цінності чесної (суспільнокорисної) праці (виступає ціннісно-моральною основою самовизначення).
2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні і прогнозування перспектив її зміни (врахування конкретної соціально-економічної ситуації і прогнозування престижності обраної професії).
3. Виділення віддаленої професійної цілі і її узгодженість з іншими важливими життєвими цілями (дозвілля, сімейними, особистісними) [13].

Д.Б. Ельконін вважає, що, виходячи з потреби професійного самовизначення, у ранньому юнацькому віці навчально-професійна діяльність стає провідною. Вона впливає на формування таких особистісних новоутворень, як світогляд, самосвідомість, професійні інтереси [14].

На думку В.Г. Алексеевої, характерними рисами юнацького віку є безкомпромісність оцінок і суджень, підвищена ранимість, емоційна чутливість, здатність до співпереживання, вразливість. У період становлення особистості та на наступних етапах її життя, особливо на початку професійно-трудової діяльності, “зростає значення об’єктивних обставин, що впливають на свідомість людей, зокрема взаємодії між ціннісними орієнтаціями і різними формами соціальної практики” [15; С. 63].

В юнацькому віці набуває цілеспрямованого характеру робота з самовиховання волі, вдосконалення таких якостей, як цілеспрямованість, критичність і самокритичність, принциповість, рішучість, ініціативність, витримка, наполегливість, зростає самоконтроль і саморегуляція тощо [16].

“Романтична спрямованість, властива ранній юності, створює сприятливі умови для реалізації морального ідеалу” [16; С. 34] – “мисленнєвого зразка досконалості, норми, до якої потрібно прагнути як до кінцевої мети діяльності. Особисті цінності – це ідеали, які задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності даного конкретного суб’єкта” [17; С. 24].

Ідеал молодого людини завжди пов’язаний з її життєвими цілями і планами. Він виступає внутрішньою спонукальною силою її дій, визначає шляхи досягнення цілей, змінюється по мірі розвитку особистості, збагачення досвідом, знаннями, сприяє формуванню певних рис характеру і виражає рівень активності і цілеспрямованості духовного розвитку людини. У свою чергу, орієнтація на засвоєння культурних цінностей разом з орієнтацією на оволодіння професійними знаннями займає провідне місце в структурі ціннісних орієнтацій студента. По мірі більш глибокого знайомства з професією у деякої частини молоді відбувається зміна минулих уявлень, переоцінка своїх сил, здібностей, інтересів і можливостей [7].

“Загальнолюдський ідеал особистості пов’язаний саме із змістовою характеристикою її ціннісної системи” [18; С. 11].

Під виховним ідеалом розуміють “цілісну систему цінностей, втілену в своєрідному образі, що є орієнтиром у вихованні та самовихованні людини” [19; С. 200].

У дослідженні взяли участь студенти першого та випускного курсів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка в кількості 150 осіб.

Результати дослідження за методикою виявлення ціннісних орієнтацій [20] показали, що для першокурсників найбільш значимими є такі загальнолюдські цінності: здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; наявність вірних друзів; кохання.

На випускному курсі, при збереженні основних цінностей, простежується деяке їх реконструювання: більшої ваги набуває цінність “наявність вірних друзів” та з’являється в першій п’ятірці “активне діяльне життя”.

Ми пояснюємо це тим, що випускники певною мірою оволоділи майбутньою спеціальністю, уявляють себе в ролі вчителя, мали можливість випробувати свої знання та вміння під час педагогічної практики. Вони мають уявлення про конкретні засоби досягнення своїх життєвих та професійних цілей.

Аналіз решти цінностей за кількістю виборів показав, що випускники більше уваги приділяють такій цінності як “цікава робота”, що ще раз підтверджує думку про те, що наближення мети підвищує її особистісну значущість.

Цікавим є той факт, що високий ранг зайняла у випускників така цінність, як “досягнення влади”. Ця тенденція відображає, на нашу думку, вплив тих змін, що відбуваються в суспільстві, розуміння сучасної ситуації, при якій, маючи владу, легше досягти поставлених цілей, реалізувати свої життєві та професійні плани.

Дослідження засвідчило також, що випускники більш серйозно ставляться до життя, розуміють складність реалізації життєвої перспективи (проблема працевлаштування, фінансова скрута), менше, порівняно із першокурсниками, приділяють увагу такій цінності як “життя, повне задоволення, розваг”.

У нижній частині ієрархії першокурсники розмістили такі ціннісні орієнтації, як творчість, мистецтво, спілкування з людьми, суспільна активність, комфорт, спокій, гроші будь-якими шляхами, досягнення влади, віра, рівність для всіх.

На випускному курсі, як показали відповіді, замість ЦО “досягнення влади” та “віра”, до нижньої частини ієрархії ввійшли такі цінності, як “розширення своєї освіти, кругозору”, “досягнення всіх бажань”, при збереженні решти всіх цінностей.

Цікаво, що цінність “суспільна активність” незалежно від року навчання знаходиться в кінці ієрархії, з чого випливає необхідність більше приділяти уваги формуванню суспільної спрямованості особистості студента.

Звертає на себе увагу і той факт, що такі цінності, як “розширення своєї освіти, кругозору”, “творчість”, “мистецтво” випускники розмістили в нижній частині ієрархії, що свідчить про їх низьку пізнавальну активність. Цінності, які для людини є найбільш важливими, визначають не тільки її життєву позицію, а й відіграють вирішальну роль у її професійній діяльності, впливають на формування педагогічних переконань.

Отже, як бачимо, змістове вивчення динаміки цінностей студентів у вузі свідчить, перш за все, про те, що упродовж навчання в університеті відбувається їх певна переоцінка, переосмислення та становлення, які зумовлені як особистісним, так і професійним зростанням.

За результатами дослідження ієрархічної структури життєвих та професійних ціннісних орієнтацій за допомогою модифікованої нами методики “Життєво-професійні цінності особистості” [6] ми виявили зміст цінностей, які є найбільш пріоритетними для студентів.

Найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, займають такі ціннісні орієнтації: здоров’я (84,62%); матеріально забезпечене життя (67,31%); наявність хороших та вірних друзів (61,54%); майбутнє сімейне життя (57,69%); любов до іншої людини, секс (55,77%); щасливе сімейне життя (у батьківській родині) (40,38%); впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч) (38,46%); розваги (життя, повне задоволення, розваг, приємне проведення часу) (36,54%); цікава робота (34,62%); пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток) (30,77%); любов до дітей (30,77%); хороша атмосфера на роботі (30,77%).

Як бачимо, до першої десятки за кількісними показниками ввійшли і життєві, і професійні ціннісні орієнтації. Аналіз даних за всіма методиками показав, що очолюють ієрархію загальнолюдські ціннісні орієнтації. Наявність в ієрархії професійних цінностей свідчить про професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя.

Життєві цінності, порівняно з професійними, переважають в ієрархічній структурі. Серед професійних виділені такі ціннісні орієнтації: любов до дітей; хороша атмосфера на роботі; пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).

На нашу думку, дуже важливо, що до основних входить саме така професійна цінність, як “любов до дітей”. Щоб бути вчителем, насамперед, потрібно любити дітей, вміти їх виховувати. Адже, як би добре вчитель не володів своїм предметом, методикою його викладання, без любові до дітей він ніколи не стане справжнім педагогом, не отримуватиме задоволення від своєї професійної діяльності.

Ціннісна орієнтація “хороша атмосфера на роботі” свідчить про позитивну характеристику особистості майбутнього педагога. Саме колектив вчителів є зразком для учнів: відносини між колегами, повага одне до одного, взаєморозуміння, неконфліктність, прояв такту – створюють хорошу і дружню атмосферу в колективі.

Цінність “пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)”, ми вважаємо, є однією із основних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Завдяки пізнавальній активності майбутній педагог оволодіває новими знаннями, розвиває свій інтелектуальний рівень, самовдосконалюється. Потреба в пізнанні нового є спонукальним чинником до пошуку нових знань, розробки нових методів, творчого підходу в роботі.

Загалом, ми прийшли до висновку, що у першокурсників цінності мають переважно загальнолюдський ідеалізований характер. Одночасно, аналіз їх змісту свідчить про те, що вони у частини студентів не завжди пов’язані з педагогічною професією безпосередньо. Саме ціннісні орієнтації виступають виразником свідомого ставлення особистості до вибору вчительської професії. Відповіді, які ми отримали в процесі дослідження, є свідченням тих цінностей, які переважають в структурі особистості майбутнього педагога. Їх вплив на професійно-педагогічну спрямованість особистості опосередковується через систему мотивів, прагнень, переконань, які впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Отже, формування особистості майбутнього педагога виступає як складний і багатогранний процес. Успіх цього

процесу залежить, у першу чергу, від організації та планування навчально-виховного процесу, пізнавальної діяльності студентів, активного виконання ними поставлених завдань, створення умов з метою виявлення необхідних для майбутньої педагогічної діяльності якостей. Важливим моментом також виступає вироблення внутрішньої позиції, морального ідеалу майбутнього спеціаліста, ієрархії цінностей, надання професійної спрямованості життєвим прагненням і мотивам поведінки студента. У практиці виховної роботи зі студентами часто ігноруються професійні вимоги до їх життєвих позицій. А тому варто мати на увазі, що вимоги до професійно-значущих цінностей, їх формування є важливим моментом у становленні ціннісної сфери юнака, формуванні стійких життєвих поглядів та професійних переконань.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №5. – С. 63-70.
2. Алексеева М.И. Психология ранньої юності. – К.: Знання, 1971.- 46 с.
3. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С. 8-11.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-34.
5. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці: Дис. ... канд. психол. наук. – К.,1998. – 207 с.
6. Волков Н.А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личных характеристик у школьников: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Л.,1983. – 16 с.
7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 66-80.
8. Круглов Б.С. Социальная направленность личности старшеклассника. – М., 1989. – С. 2-25.

9. Формування мислення студентів у позанавчальний час: Укр. респ. наук. – практ. конференція / Ін-т системних досліджень освіти та ін.: Ред. кол.: Г.І.Терещенко / гол. та ін. – К., 1993. – 344 с.
10. Лисовский В.Т. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184 с.
11. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973.
12. Социальные перемещения в студенчество: (На материалах социол. исслед. в Сов. Прибалтике) / Отв. ред. М.Х.Титма. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 277 с.
13. Ценностные ориентации чехословацкой молодежи: Научн. – аналитич. обзор / АН СССР. ИНИОН; Подгот. Ю.А.Щербакова. – М., 1987. – 34 с.
14. Методы социально – психологических исследований // Сб. научных трудов / Под общ. ред. М.А.Меньшиковой. – М., 1975. – С. 44-57.
15. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
16. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин – т. – М.: НПО “МОДЭК”; Воронеж, 1996. – 256 с.
17. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 66-80.
18. Леонтьев Д.А. Ценностность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15-26.
19. Скульський Р.П. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх вчителів // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 200-202.
20. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.

In the article the theoretical analysis of youth age is represented in psychological-pedagogical literature, the influence of the valuable orientations on professional self-determination of future teacher is determined.

Key words: value, valuable orientations, system of valuable orientations, professional self-determination, the path of life, personality-professional becoming.

Отримано: 1.10.2008.

УДК 159.922: 173.1 – 057.87

Л.А. Мацуляк

Проблема вибору шлюбного партнера та вирішення її студентами

У статті розкрито зміст поняття “усвідомленого вибору шлюбного партнера”, представлені результати дослідження ставлення студентів до дошлюбних сексуальних контактів, мотивів цих контактів, а також бажаних та небажаних особистісних якостей майбутнього шлюбного партнера.

Ключові слова: юнак, дівчина, шлюб, сім’я, шлюбний партнер, усвідомлений вибір партнера.

В статье раскрыто смысл понятия “осознанного выбора брачного партнёра”, представлены результаты исследования отношения студентов к добрачным сексуальным контактам, мотивам этих контактов, а также желанным и нежеланным личным качествам будущего брачного партнёра.

Ключевые слова: юноша, девушка, брак, семья, брачный партнёр, осознанный выбор партнёра.

Шлюб та сім’я належать до таких явищ, інтерес до яких завжди був стійким та масовим. Численні дослідження показують, що нині люди дедалі більшого значення у шлюбі надають міжособистісним відносинам, взаємній турботі, допомозі, відповідальності один за одного. Зростають вимоги до культури міжособистісного спілкування.

У вирішенні питань створення та збереження сім’ї беруть участь медики, сексопатологи, біологи (О.В. Люлько, С.І. Голд, В.І. Говалло, А.М. Свядощ, Г.С. Васильченко), а також

такі психологи, як М.Й. Боришевський, И.В. Гребенніков, І.С. Кон, К. Вітек, С.В. Ковальов.

Поряд із цим, дослідниками відзначаються такі несприятливі явища, як збільшення кількості розлучень, зростання кількості невдалих, хоча і збережених шлюбів, наявність, так званих, проблемних сімей.

Аналіз причин розлучень свідчить, що невдалий шлюб значною мірою визначають помилки при виборі партнера, тобто обранець або не володіє необхідними особистісними рисами, або сукупність його психофізіологічних особливостей, поглядів, інтересів не відповідає уявленням та потребам “другої половини”. Слід відзначити, що розчарування у шлюбі може настати незалежно від того, що партнер володіє багатьма позитивними рисами. Важливо, щоб чоловік й жінка “підходили” один одному за біологічними та моральними факторами, включаючи різні аспекти виховання, політичні, культурні, релігійні погляди, або щоб партнери терпляче ставились до особливостей один одного. Глибокі конфлікти неминучі у тих сім’ях, де партнери мають діаметрально протилежні світогляди, політичні чи релігійні позиції, погляди на виховання дітей, дотримання гігієнічних правил, подружні зради тощо.

Мета статті: Розкрити важливість здійснення усвідомленого вибору шлюбного партнера для подальшого щасливого сімейного життя.

Завдання:

1. Розкрити поняття усвідомленого вибору шлюбного партнера.
2. Представити результати дослідження ставлення студентів до дошлюбних сексуальних контактів, мотивів цих контактів, а також бажаних та небажаних особистісних якостей майбутнього шлюбного партнера.

Як укласти “небесний шлюб”, тобто зуміти вибрати партнера на все життя?

Щоб вибрати чоловіка чи дружину на все життя, потрібно поставити собі це за мету. Але слід добре вникнути в таке поняття, як усвідомлений вибір партнера. Звичайно зовсім неромантично підключати аналіз до такого піднесеного почуття, як кохання. Але якщо на карту поставлене все ваше життя, гра варта свічок.

Усвідомлений вибір партнера — це вибір не за розумом, а з розумом. Це кохання з розплющеними очима. Потрібно зуміти подивитися на свого коханого чи кохану відстороненим поглядом і спробувати побачити його таким, яким він є насправді, — із усім набором переваг і недоліків, із його химерностями й чудасіями, дратуючими рисами й незрозумілими для вас діями. Не бійтеся, це зовсім не означає, що потім вам доведеться відмовитися від коханої людини. Так, буває, що це єдиний шлях врятувати себе від нещасливого, може, навіть трагічного сімейного життя, але значно частіше аналіз рис партнера — це всього лише запорука того, що ви не нароби́те помилок і зможете побудувати міцну сім'ю.

Усвідомлений вибір супутника життя закладає основи успішного шлюбу; налаштовує на прийняття недоліків партнера, готовність побачити в ньому неповторність та індивідуальність; це вміння знаходити у своєму серці почуття, які допоможуть прожити ще один день із цією нестерпною людиною. Перед весіллям можна обговорити чимало моментів майбутнього спільного життя і навіть поставити певні умови, проте не можна розраховувати, що ваш партнер зміниться кардинально, — це малоімовірно. Ваш обранець чи обраниця може пообіцяти кинути пити, курити, гуляти ночами з друзями, не вплутуватися в сумнівні фінансові операції, порвати з колишніми подругами, не бігати з роботи на роботу і відповідально ставитися до своїх обіцянок. Звісно, шлюб для багатьох — це великий стимул стати кращим, і так хочеться вірити людині, котру любиш! Вірте, але не забувайте про частку ризику, на який ідете. Це може уберегти вас від багатьох необачних кроків.

Однією з важливих передумов майбутньої подружньої згоди є наявність у взаєминах чоловіка й жінки первинного потягу та біологічної сумісності. Мова йде про несвідому й непояснюючу самими молодими людьми симпатію до партнера, в основі якої можуть бути захоплення талантами, досягнутими успіхами, суспільним становищем або зовнішньою привабливістю. Іноді виникнення симпатії взагалі неможливо пояснити. Шлюб без такого тяжіння один до одного у більшості випадків завершується невдачею. С.І. Голод дослідив залежність між задоволеністю шлюбом та рівнем взаємної симпатії в подружній інтимній сфері [2]. Були отримані результати, що розкриваються у таблиці 1.

Таблиця 1

**Співвідношення задоволеності чоловіка і дружини шлюбом
та рівень подружньої симпатії**

| Рівень задоволеності | Кількість опитаних пар | Рівень симпатії (у % від загальної к-ті опитаних) | | |
|----------------------|------------------------|--|----------|----------|
| | | абсолютна | відносна | відсутня |
| Максимальний | 147 | 71,4 | 25,0 | 3,6 |
| Середній | 175 | 41,1 | 50,3 | 8,6 |
| Низький | 79 | 15,2 | 36,7 | 48,1 |

Проте наявність сексуальної гармонії теж не є достатнім фактором подружнього щастя, оскільки існує ще значна кількість моральних та соціальних факторів.

Як зауважує І.С. Кон, чіткого розмежування між поняттями “симпатія” та “інтимність” не існує, вони накладаються одне на одне. Водночас, С.І. Голод підкреслює, що благополучний шлюб включає побутову адаптацію, духовну інтимність, сексуальну гармонію, взаємну симпатію, особистісну автономію кожного у подружжі, можливість зберігати та виявляти свою індивідуальність. Значення останнього фактора особливо суттєве для чоловіків, але самі вони схильні недооцінювати та пригнічувати індивідуальність своїх дружин [3, С. 255].

У зв’язку з цим виникає принципове питання: чи обґрунтовані дошлюбні сексуальні контакти? Сучасні погляди на це питання зазнали значних змін порівняно з недалеким минулим.

Нами було опитано 100 студентів 1 і 2 курсу Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – по 25 дівчат та юнаків на кожному курсі. Більшість опитаних висловились на користь дошлюбних контактів. Результати цього опитування розкриває Таблиця 2.

Таблиця 2

**Ставлення студентів до дошлюбних
сексуальних контактів**

| Характер ставлення | Перший курс | | Другий курс | |
|--------------------|-------------|-------|-------------|-------|
| | Дівчата | Юнаки | Дівчата | Юнаки |
| Позитивне | 40% | 60% | 60% | 80% |
| Негативне | 40% | 20% | 12% | 8% |
| Невизначене | 20% | 20% | 28% | 12% |

Певні відмінності спостерігаються у ставленні до дошлюбних контактів у юнаків та дівчат. Якщо дівчата 1-го курсу у 40% відповідей позитивно оцінюють ці контакти, то хлопці значно частіше – у 60%. Невизначене ставлення в однаковій мірі представлене в юнаків та у дівчат – по 20%. Змінюється картина на 2-му курсі. На 20% зростає кількість дівчат та юнаків, які позитивно ставляться до таких контактів. Водночас, у дівчат виявилось більше випадків невизначеного ставлення, навіть більше, ніж на 1-му курсі (28%). У хлопців цей результат знижується до 12%. Він менший, ніж у дівчат і 1-го, і 2-го курсів, та менший, ніж у хлопців 1-го курсу.

Цікаві результати аналогічного опитування, але серед тих, хто вже має сім'ю, були отримані в дослідженні К. Вітека. Було опитано кілька сотень переважно жінок, які у 64% висловились за дошлюбні контакти, проти – 10%, а 21% утримались від відповіді. Серед тих, хто схвалив дошлюбні сексуальні контакти, задоволених своїм шлюбом виявилось 51,5%, а серед противників таких контактів задоволених своїм шлюбом було менше – 37%.

Зі зростанням віку опитаних кількість ствердних відповідей знижувалась і зростала кількість опитаних із невизначеним ставленням. У нашому опитуванні виявилось ніби-то навпаки, але варто взяти до уваги, що віковий діапазон студентів у нашому опитуванні був значно вужчим – 1-2 роки, у той час, як в опитуванні К. Вітека він був 10-15 років та охоплював дорослих людей різного соціального статусу. Були виділені наступні категорії опитаних:

- не перебуваючі у шлюбі – 58% за дошлюбні сексуальні контакти;
- перебуваючі у шлюбі – 72%;
- з неповною середньою освітою – 61%;
- з середньою загальною освітою – 71%;
- з вищою освітою – 100%. [1, С. 56].

Цікавим аспектом цього питання є міркування молоді стосовно мотивів дошлюбних сексуальних контактів. Серед тих, хто позитивно поставився до дошлюбних сексуальних контактів, мотивами цих контактів визначили: глибоке почуття, серйозне знайомство, задоволення статевого потягу. Конкретизує отримані кількісні дані щодо мотивів дошлюбних контактів Таблица 3.

Таблиця 3

Мотиви дошлюбних сексуальних контактів у студентів

| Мотив дошлюбних сексуальних контактів | Перший курс | | Другий курс | |
|---|-------------|-------|-------------|-------|
| | Дівчата | Юнаки | Дівчата | Юнаки |
| Глибоке почуття | 60% | 33,5% | 40% | 33,3% |
| Серйозне знайомство, що веде до створення сім'ї | 40% | 33,5% | 60% | 53,3% |
| Задоволення статевого потягу | — | 33,5% | — | 13,4% |

З даних таблиці 3 зрозуміло, що студенти вважають морально обґрунтованими та виправданими дошлюбні сексуальні контакти, якщо партнери вирішили надалі вступити у шлюб, і, якщо між юнаком та дівчиною виникло глибоке почуття, пов'язане із бажанням знайти подружню пару. Студенти не виправдовують сексуальні контакти, якщо мова йде лише про легку симпатію до партнера та про задоволення сексуальної потреби при відсутності глибокого почуття.

Іншим аспектом у процесі вибору партнера є наявність у нього бажаних особистісних якостей. Гармонійний шлюб передбачає соціальну зрілість подружжя, підготовленість до активного самостійного життя, здатність матеріально забезпечити сім'ю. Важливими є такі якості, як почуття обов'язку та відповідальності за сім'ю, здатністю до саморегуляції й гнучкості у спілкуванні. Інтелектуальний рівень та характер партнерів, на думку студентів, не повинні різко розрізнятися.

Студентам було запропоновано відповісти, яким повинен бути їх партнер. Потрібно було на власний розсуд назвати по три головних якості партнера, а також скласти список 3-х якостей, яких у нього не повинно бути. Результати цього опитування розкриває Таблиця 4.

Список бажаних якостей партнера, названий студентами, за деякими параметрами збігається, а за іншими — розрізняється у юнаків та дівчат. Так представники обох статей називають найчастіше зовнішню привабливість як бажану рису партнера. Ця риса посідає перше місце за частотністю її вибору. В юнаків названі якості жінки більшою мірою стосуються характеру взаємин у сім'ї (весела, довірлива, віддана, поступлива, уважна, розуміюча, доброзичлива, відверта). Риси, які характеризують ставлення жінки до праці, називаються

дуже рідко і знаходяться у категорії “Інші відповіді”. Натомість у портреті чоловіка дівчата частіше називають якості, які відображають можливості юнака у діяльності (цілеспрямований, наполегливий, працьовитий, рішучий).

Таблиця 4

Особистісні якості майбутнього шлюбного партнера

| | Особистісні якості (у % від загальної к-ті опитуваних) | |
|-----------------------|---|------------------------------------|
| | Бажані | Небажані |
| Вибір дівчат | Гарна фігура та обличчя – 40 | Грубий, жорстокий, вульгарний – 50 |
| | Розумний – 14 | Неохайний – 10,6 |
| | Відданий, надійний – 10,6 | Боязкий – 9,3 |
| | Працьовитий – 6,6 | Брехливий – 8,9 |
| | Врівноважений, стриманий – 5,3 | Недовірливий, байдужий – 6 |
| | Уважний, розуміючий, здоровий – 4,6 | Полюбляє вживати алкоголь – 4 |
| | Цілеспрямований – 4,6 | Ревнивий – 4,6 |
| | Модний – 4 | Некультурний -4 |
| | Сміливий – 3,3 | Лінивий – 2,6 |
| | Рішучий – 3,3 | |
| | Інші якості – 3,3 | |
| | Вибір юнаків | Гарна й модна – 36 |
| Весела – 12 | | Вперта -20 |
| Довірлива – 10,6 | | Зла – 12 |
| Віддана – 10,6 | | Підступна – 10,6 |
| Поступлива – 8 | | Інші якості – 7,3 |
| Уважна, розуміюча – 8 | | |
| Доброзичлива – 6,6 | | |
| Відверта – 2 | | |
| Інші якості – 6,6 | | |

У портреті чоловіка частіше зустрічаються домінантні якості (сміливий, рішучий). У портреті жінки — риси, які відображають готовність до підпорядкування (поступлива, віддана).

У портретах “анти”-чоловіка та “анти”-жінки найчастіше називають риси неохайності. У портреті “анти”-чоловіка характерними є риси, які послаблюють активну позицію

чоловіка (боязкий, брехливий, лінивий). У портреті “анти”-жінки — переважно якості, що вказують на невміння спілкуватися і на конфліктність (вперта, зла, підступна).

Цікаво співвіднести отримані нами результати щодо бажаних особистісних якостей жінки та чоловіка із дослідженнями, проведеними К. Вітеком, серед одружених людей із шлюбом різного рівня благополуччя. Опитуваним запропонували відповісти, які якості партнера вони цінували найбільше до шлюбу та які після 15 років спільного життя. Найбільш вдалим виявився шлюб у тих осіб, які цінували у майбутнього партнера надійність, відданість, любов до сім’ї та твердий характер. У групі щасливих шлюбів було мало таких, хто віддавав перевагу зовнішності партнера. Зовнішня привабливість, яка високо цінується молодими людьми, у досвідчених подружжях відступає на другий план, головними стають такі якості, як любов до сім’ї та вміння вести домашнє господарство. У подружжях, які живуть в ідеальному шлюбі, частіше за все проявляються такі риси характеру, як витримка, працелюбність, турботливість, самовідданість, гнучкість. Вони прагнуть проводити дозвілля разом. У неблагополучних сім’ях виявляється дефіцит перерахованих якостей [1, С. 59].

Отже, можемо зробити висновки, що молоді люди, у нашому випадку це студенти 1-2-го курсу, ще не усвідомлюють до кінця, на які особистісні риси необхідно звертати увагу, щоб збудувати щасливий, гармонійний шлюб. Але тішить те, що з віком погляди на життя та інтереси змінюються, і у студентів необхідно формувати правильні уявлення про сім’ю та шлюб, долати споживацькі тенденції стосовно сім’ї та супутника життя. Тому, щодо перспектив у роботі, можна віднести психологічну підготовку у ВНЗ молоді до шлюбу.

І ще варто сказати, що навіть обираючи супутника на все життя, не можна забувати, що не все залежить тільки від нас. Однак, налаштовуючись на тривале сімейне життя з однією людиною, ви отримуєте додаткові шанси виграти в лотерею під назвою “щасливий шлюб”.

Список використаних джерел

1. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / Общ. ред. М.С. Мацковского. – М.: Прогресс, 1988. – 138 с.
2. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – М.: Наука, 1984. – 136 с.

3. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

The article reveals the sense of “the comprehensive choice of a marriage partner”, the research results of students’ attitude to pre-marital sexual contacts, motives of these contacts, as well as desired and unwanted personal qualities of a future marriage partner are represented.

Key words: boy, girl, marriage, family, marriage partner, comprehensive choice of partner.

Отримано: 19.09.2008.

УДК 159.922.73-057.87

Ж.В. Мельник

Рівень розвитку комунікативних умінь старшокласників як чинник їх міжособистісних взаємин

Стаття присвячена визначенню рівня розвитку комунікативних умінь і навичок старшокласників, які суттєво впливають на характер їх соціальних орієнтацій у стосунках з оточуючими.

Ключові слова: комунікативні вміння, спілкування, міжособистісні взаємини, старшокласник.

Статья посвящена определению уровня развития коммуникативных умений и навыков старшекласников, которые существенно влияют на характер их социальных ориентаций в отношениях с окружающими.

Ключевые слова: коммуникативные умения, общение, межличностные взаимоотношения, старшекласник.

Юність – це період завершення фізичного розвитку, а також формування особистості. Старшокласник стоїть на порозі вступу

у самотійне життя, перед ним постає необхідність вибору свого життєвого шляху. Великі зміни у власному організмі і зовнішності, пов'язані із статевим дозріванням, відома невизначеність положення (уже не дитина, але й ще не дорослий), ускладнення життєдіяльності і розширення кола осіб, з якими особистість повинна співвідносити свою поведінку, – все це разом узятє активізує у юнацькому віці ціннісно-орієнтаційну діяльність. Мова йде про пізнання власних якостей, засвоєння нових знань, про відношення і спілкування із старшими або з однолітками, оскільки юнак особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі усвідомлено вироблених або засвоєних критеріїв і норм.

У зв'язку з цим досить актуальною постає проблема вивчення психологічних особливостей спілкування старшокласників. Ця проблема досліджувалась багатьма вченими. Так вивченням питань, які стосуються юнацького віку, займались Л.С. Виготський, Е. Еріксон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, А.В. Мудрик, Г.С. Абрамова, М. Кле, І.Ю. Кулагіна, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, Р.С. Немов, Д.І. Фельдштейн, І.В. Дубровіна та інші. На нашу думку, проблема юності завжди була і є актуальною, особливо, коли ще й відомо, які психологічні особливості спілкування притаманні у цьому віці.

Ми вважаємо, що цю проблему необхідно вивчати в комплексі, адже це є взаємопов'язаний соціально-психологічний підхід з урахуванням внутрішніх закономірностей розвитку. Це доволі є важко, тому що темпи і фази психофізіологічного розвитку не завжди співпадають з термінами соціального дозрівання. Окрім цього, юність потребує і завжди буде потребувати допомоги й керівництва з боку дорослих, які передають накопичені знання та досвід. Виховання буде ефективнішим, якщо повніше воно буде враховувати особливості юності в процесі спілкування юнаків і опиратися на її прагнення та активність. Саме тому, нами і було вирішено спрямувати свої зусилля на вивчення цієї проблеми.

Поняття “спілкування” вживається у психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн) [2; 3]; як один із різновидів людської діяльності (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, М.С. Каган, О.О. Леонтьєв) [4]; як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (Б.Д. Паригін та ін.).

На думку І.С. Кона, В.О. Лосенкова, коло спілкування старшокласників відзначається розширенням його сфери і поглибленням відносин.

Розширення сфери спілкування прослідковується у наступному: збільшується тривалість спілкування з товаришами (3 – 4 години у будні, 7 – 9 годин у вихідні та святкові дні); зростає кількість референтних соціальних груп, до яких входить старшокласник (клас, спортивна команда, компанія друзів за місцем проживання). Вимоги цих груп різноспрямовані й суперечливі, що ставить молоду людину перед необхідністю вибору. Ставлення старшокласників до ровесників вкрай некритичне, процвітає наслідування і конформізм. Виникають юнацькі неформальні об'єднання, позбавлені контролю і опіки з боку батьків та педагогів. Ці об'єднання змішані за віком і соціальним статусом їх учасників, мають значний вплив на старшокласників та можуть негативно позначитись на їх подальшій долі, слугуючи осередками алкоголізму, наркоманії. У деяких випадках такі групи коять протиправні дії і навіть носять кримінальний характер.

У неформальних об'єднаннях суттєва інша соціометрична структура, ніж у шкільному класі. Учні, непопулярні серед однолітків, можуть займати тут високий статус або бути навіть лідерами. З іншого боку, неформальні юнацькі об'єднання не завжди мають антисоціальний характер, але залишаються при цьому замкненими утвореннями, які зберігають у таємниці від близьких дорослих своє “внутрішнє” життя з його нормами і цінностями. Це дає підставу говорити про наявність юнацької субкультури.

Поглиблення відносин з навколишнім оточенням виражається у диференційованості манери спілкування з різними людьми та групами, у вибірковості та вимогливості стосовно близьких друзів.

Високої вибірковості відносини старшокласників набувають у дружбі. Юнацька дружба більш стійка і глибока, ніж підліткова, вимагає від друзів глибоко довірливих (інтимних) стосунків, емоційного тепла, відвертості, відданості. Юнак прагне розкрити себе перед іншими і найкраще це вдається у спілкуванні з другом, який розуміє його з півслова. Тому для оточуючих, які спостерігають за розмовою двох друзів, вона може здаватись пустопорожньою і беззмістовною, а насправді високоцінною для самих старшокласників. Разом із праг-

ненням до довірливих контактів між друзями, у старшокласника часто проявляється неухважність до переживань іншого, сконцентрованість на власних проблемах, що призводить до незадоволеності дружніми контактами, виникнення почуття відсутності і взаєморозуміння.

З'являється потреба у коханні – спочатку у дівчат, – духовність якого бере початок у дружбі й любові до близьких (до батьків, сестер). З'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя. Любов у цьому віці оповита мріями та романтикою, мало орієнтована на реальні особистісні риси один одного. Любов і дружба, з одного боку, вимагають розвиненої самосвідомості їх суб'єктів, а з іншого, сприяють розвитку рефлексивних механізмів особистості.

Старший шкільний вік – це вік формування особистих поглядів і відношень, пошуків свого самовизначення. Саме в цьому виражається тепер самостійність старшокласників. Якщо підлітки бачать вияви своєї самостійності в справах і вчинках, то старшокласники найбільш важливою сферою вияву своєї самостійності вважають власні погляди, оцінки, думки. Старшокласники претендують на самостійність в найбільш відповідальних сферах життя, ніж підлітки.

Прагнення самому у всьому розібратися сприяє формуванню моральних поглядів і переконань. Але треба сказати, що не завжди це цілком зрілі і правильні погляди. Іноді можна зіткнутися з помилковими, незрілими судженнями.

Це прагнення до самостійності проявляється і в іншому.

Старшокласник не лише прагне, щоб його вважали дорослим, він хоче, щоб визнали його оригінальність, його право на індивідуальність. Звідси прагнення будь-якими шляхами звернути на себе увагу (часто демонстративне і показне захоплення тим, що осуджують дорослі).

Прагнення до самостійності, однак, не виключає необхідності в спілкуванні з дорослими. Така необхідність у старшокласника навіть вища, ніж у інші вікові періоди.

Уже молодші школярі тягнуться до своїх одноліток. Але їхні дружні зв'язки в більшості визначаються вчителями і батьками: їхніми очима діти часто дивляться на однокласників і друзів. У підлітків – на першому плані – однолітки.

В юності картина суттєво змінюється. За результатами одного із досліджень, біля 2/3 старшокласників вказували на

актуальність потреби в спілкуванні з дорослими. Така потреба, певне, пояснюється тим, що в ранній юності починають зростати проблеми самосвідомості і самовизначення, вирішити які самому буває важко. Ці проблеми жваво обговорюються у колі ровесників, але життєвий досвід є ще малим у всіх. І тут на допомогу приходять дорослі.

Водночас зберігає своє значення потреба в спілкуванні з ровесниками. З ними старшокласники віддають перевагу проводити своє дозвілля, ознайомлюють їх зі своїми улюбленими справами, з ними діляться своїми думками. Зі своїми улюбленими справами учні ознайомлюють, в основному, товаришів і друзів, іноді – батьків та дуже рідко – вчителів. Встановлено, що думкою класного колективу дуже дорожить приблизно половина юнаків, а думкою вчителів – лише третина.

Спілкування з однолітками найповніше реалізує потребу в коханні, тому що спілкування з друзями стає інтимно-особистісним (дружба, кохання). Старшокласник прилучає однолітка до свого внутрішнього світу; з другом обговорюються розчарування, взаємини з однолітками протилежної статі. Змістом спілкування стає реальне життя, а інформація, що передається другу, секретна.

Юнаки та дівчата знаходяться у постійному очікуванні спілкування, і цей душевний стан змушує їх активно шукати контакти з однолітками, які відрізняються особливою довірою, інтенсивністю, сповідальністю. Тому стає зрозумілим, чому так важко переживаються невдачі у спілкуванні. Як з'ясувалось при опитуванні, тільки 33% хлопців з випускних класів вважають, що справжня дружба серед однолітків їхнього віку зустрічається часто. Юнацька дружба – перша самостійно обрана прив'язаність, яка передує коханню з притаманною йому високою емоційністю та безкомпромісністю.

Передумовою дружби стає усвідомлена потреба в ній, обумовлена відчуттям самотності та дефіцитом емоційного тепла; а іноді дружба поступово виростає з товариських відносин.

Основою для вибору друга є відображення неусвідомлених потреб старшокласника, підтвердження свого “Я” у друзях, ідентифікація з другом, іноді аж до втрати власної індивідуальності, підтвердження в друзях свого доповнення; пошуки психологічного захисту, зразків для наслідування. Вибір

друзів, характер взаємовідносин з ними залежить від цих неусвідомлених психологічних потреб. У справжньої дружби є одна незвичайна ознака – ніколи не виникає бажання переробити, перевиховати іншу людину. Друг допомагає бути справедливим у ставленні до власного “Я”, власної позиції.

Пробачення до кінця – це також властивість справжньої дружби, це прояв безмірної довіри до іншої людини. Іноді втрачена довіра в дружбі не відновлюється. Моральна природа дружби полягає у її безкорисливості. Друзі оцінюють одне одного за моральними законами, тому що в основі дружби є свобода. Дружба не може існувати без моральних взаємовідносин.

У взаємовідносинах з батьками зберігається прагнення старшокласників до рівності й автономії, які проявляються на таких рівнях:

- поведінковому – прийняття самостійних рішень щодо особисто важливих питань (вибір друзів, проведення дозвілля, підбір одягу);
- емоційна – наявність власних уподобань, незалежних від батьків;
- моральна і ціннісна – наявність власних поглядів та оцінок (І.С. Кон).

Варто зазначити, що саме у старших класах виникає особливий інтерес до спілкування з дорослими. Емансипація від родини завершується у ранній юності. При конструктивному стилі стосунків у родині після підліткового віку звичайно встановлюються довірливі стосунки з батьками, до того ж на трохи вищому рівні старшокласники потребують життєвого досвіду та допомоги дорослих, тому сім'я стає тією малою соціальною групою, де вони відчують себе спокійно та впевнено.

З батьками вони обговорюють життєві перспективи, особливо професійні. Життєві плани обмірковують і з учителями, зі своїми дорослими знайомими, чия думка для них важлива. Але стосунки з дорослими зберігають певну дистанцію, а спілкування “на рівних” реалізується тільки з однолітками.

Потреба в незалежності у молодих людей усвідомлюється завдяки зростанню когнітивних здібностей, настанню фізіологічної зрілості та вимогам з боку суспільства. Відбуваються

зіткнення з батьківськими бажаннями, в результаті чого виникає багато сімейних конфліктів як протидія нав'язаних думок, заперечення авторитетів, сумніву щодо соціальних норм.

Важкі проблеми самовизначення юнаки вирішують не самі, а в спілкуванні з батьками, однолітками, вчителями при їх підтримці. Фактором формування особистості в період ранньої юності є спілкування з ровесниками класного і шкільного колективів та поза їх межами. Особливо важливою є роль класного колективу, в якому проходить значна частина життя шкільної молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються певними правилами, нормами колективного співжиття.

Проаналізувавши особливості юнацького спілкування, нами було проведено дослідження, мета якого – виявлення особливостей впливу рівня комунікативних навичок старшокласників на характер побудови їх міжособистісних стосунків. До експерименту було залучено 53 школяра 10-11 класів. Дослідження проводилось на базі НВК №17 м. Кам'янця-Подільського.

У ході експерименту було використано методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі [4]. Це дало нам змогу виявити рівень розвитку комунікативних вмінь досліджуваних, особливості їх міжособистісних стосунків та наявність і характер взаємозв'язку між цими параметрами.

Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком була створена у 1954 році для дослідження уявлень суб'єкта про себе і індивідуального "Я", а також для вивчення взаємовідносин у малих групах. За допомогою цієї методики виявляється переважаючий тип відносин до людей у самооцінці і взаємооцінці.

При дослідженні міжособистісних відносин найбільш часто виділяються 2 фактори: домінування – підкорення, дружельюбність – агресивність. Саме ці фактори визначають загальні уявлення про людину в процесі міжособистісного сприйняття. Вони названі М. Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки і за змістом можуть бути співвіднесені з двома із трьох головних осей семантичного диференціала Ч. Осгуда: оцінка і сила.

Застосована нами методика оцінки комунікативних умінь дозволяє виявити рівень розвитку навичок спілкування

досліджуваного, його вміння налагоджувати дружню атмосферу в ситуації спілкування, вислухати і зрозуміти проблеми співбесідника, послідовно та логічно викласти свою думку.

За результатами дослідження індивідуальних особливостей, які впливають на міжособистісні стосунки, за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі встановлено, що у класах переважають такі типи відносин з оточуючими, як дружельюбний, авторитарний та альтруїстичний типи.

Аналізуючи у відсотковому співвідношенні авторитарний тип спілкування, ми встановили, що у 10% досліджуваних виявлено високий рівень комунікативних навичок, тобто у них переважають такі властивості, як: домінування, енергійність та компетентність. Такі люди є авторитетними лідерами, мають успіх у роботі, люблять давати поради, вимагають до себе поваги.

У 30% досліджуваних спостерігається середній рівень комунікативних навичок, тобто ці учні є впевненими у собі людьми, які необов'язково є лідерами, вперті і наполегливі, а це означає, що у них достатньо сформовані навички спілкування.

І лише у 60% досліджуваних спостерігається низький рівень комунікативних навичок, тобто з цією категорією старшокласників потрібно проводити корекційні заняття з розвитку та підвищення комунікативних навичок та вмінь, оскільки в подальшому це може призвести до виникнення труднощів у пристосуванні до іншого колективу, тобто до колективу у вищому навчальному закладі.

Далі за спеціальними формулами нами було визначено показники за основними факторами: домінування і дружельюбність.

$$\text{Домінування} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$$

$$\text{Дружельюбність} = (VIII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Підставивши дані у формулу ми отримали:

$$\text{Домінування: } (35 - 31) + 0,7 \times (36 + 22 - 25) = 27,1$$

$$\text{Дружельюбність: } (32 - 26) + 0,7 \times (36 - 22 - 25 + 25) = 15,8.$$

Якщо порівняти отримані дані з таблицею, то бачимо, що у класах переважає екстремальна до патології поведінка.

Отже, визначимо, які рівні комунікативних навичок спостерігаються у старшокласників, дані подамо у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні комунікативних навичок

| Типи відносин з оточуючими | Високий | Середній | Низький |
|----------------------------|---------|----------|---------|
| Авторитарний | 10% | 30% | 60% |
| Егоїстичний | 15% | 15% | 70% |
| Агресивний | 30% | 50% | 20% |
| Підозрілий | 20% | 40% | 60% |
| Підлеглий | 20% | 30% | 50% |
| Залежний | 30% | 50% | 20% |
| Дружелюбний | 40% | 40% | 20% |
| Альтруїстичний | 40% | 30% | 30% |

Результати дослідження підтвердили нашу гіпотезу про те, що рівень розвитку комунікативних умінь і навичок старшокласників суттєво впливає на характер їх соціальних орієнтацій у стосунках з оточуючими.

Спілкування виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, але і особи в цілому. Реальність і необхідність спілкування визначена спільною діяльністю: щоб жити, люди вимушені взаємодіяти. Спілкується завжди діяльна людина, діяльність якої перетинається з діяльністю інших людей. Спілкування дозволяє організовувати суспільну діяльність, збагатити її новими зв'язками і стосунками між людьми. Іншими словами, спілкування буде ефективно лише тоді, коли люди, які взаємодіють один з одним, компетентні в певній ситуації. У найзагальнішому плані компетентність в спілкуванні припускає розвиток адекватної орієнтації людини в самому собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, в ситуації і завданні [1].

Отже, на нашу думку, рівень розвитку комунікативних умінь старшокласників як чинник їх соціальних взаємин доцільно здійснювати шляхом:

- розвитку комунікативних навичок (досягнення адекватного і рівноправного спілкування, здатності до запобігання й вирішення міжособистісних конфліктів);
- вироблення пластичності поведінки;
- закріплення позитивного ставлення до однолітків, батьків та вчителів;

- терапевтичного розігрування тривожних ситуацій;
- підвищення самооцінки та досягнення самостійності, впевненості у собі і відновлення почуття власної гідності;
- зниження шкільних страхів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково – практичні засади: Навч. – метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. 4 – е изд. – М.: Изд – во УРАО, 1998. – 176 с.
4. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие. – СПб.: Изд – во Михайлова В.А., 1999. – 302 с.
5. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Т. 2. – 248 с.

The article deals with the determination of the development's level of senior pupils' communicative abilities and skills which substantially influence on the character of their social orientations in relationships with the surrounding.

Key words: communicative abilities, intercourse, interpersonality mutual relations, senior pupil.

Отримано: 16.09.2008.

Психологічні та правові засади соціальної реабілітації дітей-інвалідів в Україні

У статті розглянуто основні типи реалізації психологічної моделі соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Проаналізовано законодавчу і нормативну базу здійснення соціальної та психологічної реабілітації дітей з вадами розвитку.

Ключові слова: психологічна модель, реабілітація, діти-сироти, психологічне консультування, психодіагностика, психокорекція, закон, постанова.

В статье рассмотрены основные пути реализации психологической модели социальной реабилитации детей-инвалидов. Проанализировано законодательную и нормативную базу реализации социальной и психологической реабилитации детей с дефектами развития.

Ключевые слова: психологическая модель, реабилитация, дети-инвалиды, психологическое консультирование, психодиагностика, психокоррекция, закон, постановление.

Конвенція ООН “Про права дитини” (1989 р.) передбачає, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують участь у житті суспільства.

На початку 90-х років ХХ ст. кількість інвалідів становила в Україні майже 3 відсотки населення. На початку 2007 року – уже близько 5 відсотків, що становить близько 2,5 млн. осіб. Серед них число дітей-інвалідів – 122,6 тис.

Це засвідчує те, що проблема інвалідів і дітей-інвалідів, зокрема, потребує в сучасній Україні особливої уваги суспільства. У науковій літературі на сьогодні відсутній єдиний підхід щодо застосування термінології стосовно людей з вадами фізичного та розумового розвитку. Їх визначають як “аномальних”, “неповноцінних,” “неповносправних”, “дітей-інвалідів”, “дітей з особливими потребами”, “дітей із спеціальними потребами”, “дітей з труднощами у навчанні”, “дітей

з обмеженнями”, “людей з обмеженими розумовими та фізичними можливостями”, “дітей з обмеженими психофізичними можливостями”, “людей з функціональними обмеженнями”, “дітей з особливими потребами в розвитку” [3]. Таке неоднозначне визначення характеризує різні аспекти і підходи до вирішення проблем навчання, лікування, психологічної допомоги, створення ефективного педагогічного середовища, соціального захисту та реабілітації дітей з вадами розвитку не тільки в Україні, але й в усьому світі .

Умовами успішного входження в соціум дітей-інвалідів є створення умов для реалізації педагогічної, психологічної, медичної моделей реабілітації, а також соціальна політика держави, підкріплена відповідною нормативно-правовою базою. Метою нашого дослідження є вивчення умов психологічної реабілітації дітей-інвалідів та основи її нормативно-правового забезпечення.

Психологічна реабілітація дітей з вадами розвитку не може розглядатись у відриві від інших моделей реабілітації. Психологічна діагностика, психологічна консультація, психологічний тренінг, психокорекція і психотерапія, як зазначає Шевцов А.Г., становлять, психологічний супровід процесу реабілітації в рамках інших комплексних моделей [5]. Саме ці методи є основними в здійсненні психологічної реабілітації.

Психологічне консультування використовується не лише по відношенню до дитини-інваліда, але й має велике значення при роботі з родиною. Народження дитини з аномаліями, прогресуючі хвороби дітей породжують багато питань і проблем у сім'ях, багато з яких перебувають у стані розпаду, тому що досвіду виховання саме таких дітей немає. Які умови необхідні дитині, яким має бути догляд, розвиток, яке її чекає майбутнє – ці питання роблять багатьох батьків безпорадними, деколи ці труднощі лякають і в результаті більшість дітей-інвалідів виховуються у неповних родинях. Психологічне консультування тут виконує завдання, які спрямовані на виявлення сутності проблеми та пошук найбільш ефективних шляхів вирішення ситуації.

До основних завдань психологічної консультації батьків хворої дитини належать:

- орієнтація в основних цілях, завданнях психологічного й інших видів реабілітації;

- формування адекватних очікувань відносно можливих результатів реабілітації дитини;
- ознайомлення із закономірностями психічного розвитку дитини, впливом хвороби на цей розвиток, обставинами, що стимулюють та гальмують його;
- ознайомлення з психолого-педагогічними прийомами, використання яких може сприяти психічному розвитку їхньої дитини, інформування щодо прогнозу його соціальних перспектив;
- орієнтація в проблемах взаємин з дитиною, конструктивних способах і формах спілкування з нею;
- вирішення особистих психологічних проблем, що виникають у сферах внутрішньосімейних, професійних, загальносоціальних, міжособистісних взаємин [5].

Принциповою метою психологічного консультування є формування особистості, яка володіє почуттям перспективи, діє усвідомлено, здатна розробляти різні стратегії поведінки й аналізувати ситуації з різних точок зору. Ефективність вирішення завдань консультування базується на емпатії у відносинах між консультантом і клієнтом та адекватності в оцінці особистості і соціального середовища того, хто консультується.

Основними завданнями психологічної консультації дитини є:

- її орієнтація у своїх можливостях, формування адекватної самосвідомості, ставлення до власного “Я”;
- розширення її інформованості в галузі соціальних, у тому числі професійних, а також сексуальних відносин;
- її ознайомлення з можливістю прийняття альтернативних рішень при розв’язанні різних життєвих колізій;
- роз’яснення підходів до вирішення конфліктних ситуацій, що виникають з батьками, іншими дорослими, однолітками;
- допомога у виборі варіантів і прийнятті рішень, що мають відстрочене, але важливе значення в її житті (наприклад, вибір навчального закладу, професії і т. п.) [5].

Можуть бути використані такі методи і прийоми, як первинна анкета, інтерв’ю, встановлення зворотного зв’язку, переказ, порада, проєктивні методики тощо. Здійснюючи психологічну консультацію з сім’єю та з дитиною-інвалідом, варто дотримуватись наступних етапів: встановлення контакту та орієнтація на співпрацю; визначення запиту; спільна оцінка

та аналіз можливих способів вирішення проблемної ситуації; узагальнення результатів взаємодії з клієнтом та вихід з контакту.

Психодіагностика дає можливість виявити рівень відхилення дітей у психофізичному розвитку, рівень розвитку навиків, вмінь, загальних та спеціальних здібностей, динамічні характеристики психічних процесів, психічні стани, мотиви, потреби, інтереси, риси особистості та ін. При здійсненні психодіагностики необхідно не лише враховувати надійність, валідність діагностичних методик, але й уміння контактувати з дитиною, що піддається обстеженню, в різних психодіагностичних ситуаціях.

Психокорекція спрямована на виправлення порушення гармонійного розвитку, оптимізацію процесу психічного розвитку особистості через утворення психологічних новоутворень, розвиток діяльності, а також оптимізації соціальної ситуації розвитку дитини-інваліда. Психокорекція має проводитись з дотриманням принципів єдності діагностики і корекції, нормативності розвитку (врахування вікових, індивідуальних, нозологічних, соціальних особливостей особистості), корекції “знизу вгору”, що враховує наявні рівні розвитку та корекції “зверху вниз”, передбачає створення зони найближчого розвитку, системності розвитку та діяльнісного принципу корекції [2]. Психокорекція спрямована на якісну зміну психічних станів, процесів, можливостей дитини-інваліда.

Психологічний тренінг здійснюється з метою цілеспрямованих змін психологічного феномена людини, групи або з метою гармонізації особистісного буття людини. Тренінг надає дитині-інваліду сформувати соціально важливі стереотипи поведінки, позбутись комплексів, розвинути компенсаторні функції організму і психіки. При плануванні і розробці тренінгових занять необхідно враховувати вікові особливості психічного, фізичного розвитку хворих дітей, їх індивідуальні особливості. Тренуванню мають піддаватись ті функції, які будуть формувати інші (вищі) функції, психологічні якості.

Психологічна реабілітація дітей-інвалідів, як і інші її моделі, в Україні здійснюється на законодавчих засадах, які склались, в основному, за останнє десятиліття. Ставлення до інвалідів почало кардинально змінюватись з проголошенням у 1991 р. незалежності України. По-перше, змінилось ставлення

до проблеми інвалідності, яка була непопулярною у радянський період, замовчувалась на державному рівні і не висвітлювалась належно у засобах масової інформації. Тому для багатьох людей та суспільства зокрема характерні були негативні психологічні стереотипи сприйняття інвалідів. Створена в Радянській Україні система соціальної допомоги упродовж тривалого часу базувалась на медичній моделі, що передбачала первинний аналіз даних про інвалідів, їх сім'ї та до розподілу різних видів матеріальної допомоги: грошей, ліків, одягу тощо. У цих умовах не лише повністю не задовольнялись психосоціальні потреби цієї категорії людей, а й не активізувались особистісні ресурси, що знижувало можливості соціальної адаптації та реабілітації [4].

По-друге, відповідно до міжнародної практики, на зміну ізолюваному інтернатному вихованню дітей-інвалідів почало впроваджуватись інтегроване навчання і виховання. У 1991 р. був прийнятий Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, який визнавав новий статус інвалідів в державі, гарантуючи їм рівні з усіма іншими громадянами можливості для участі в усіх сферах суспільного життя через створення необхідних умов, які даватимуть можливість інвалідам вести повноцінний спосіб життя відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів. Уперше згадано про програми індивідуальної реабілітації, які обов'язкові для виконання державними органами, підприємствами, установами, організаціями. Цим Законом держава гарантувала дітям-інвалідам дошкільне виховання і здобуття освіти на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям у загальних й спеціальних дошкільних та навчальних закладах. Обдаровані діти-інваліди отримали право на безоплатне навчання музики, образотворчого мистецтва, художньо-прикладного мистецтва.

Ці гарантії зазнали подальшого розширення і конкретизації у Законах України “Про освіту” (1991р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.), “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Про дошкільну освіту” (2001 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.). Дошкільне виховання передбачається здійснювати у дошкільних навчальних закладах (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від 2 до 7 (8) років, які поділяються на спеціальні і санаторні, у будинках дитини – дошкільних навчальних закладах системи охорони здоров'я від народження до 4 років, у дошкільних навчальних закладах (центрах

розвитку дитини), в яких забезпечується фізична, психічна й психологічна корекція і розвиток, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома. Освіту діти-інваліди отримують в загальноосвітніх та спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах (школах-інтернатах), загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах, будинках-інтернатах для інвалідів за відповідними навчальними програмами, у тому числі і в домашніх умовах. При направленні дітей до закладів інтернатного типу повинен враховуватись принцип їх максимальної територіальної наближеності до місця їх постійного проживання.

Проте і такий підхід не дає можливості повністю реалізувати право дитини на якісну освіту, соціально-психологічну допомогу та інтеграцію. На думку науковців, ця проблема може мати позитивне вирішення через включення дитини у загальну діяльність з іншими дітьми починаючи з дошкільного віку, де вони зможуть навчатися вести повноцінне суспільне життя серед однолітків. Крім того, це полегшить прийняття дитини інваліда в громаду однолітків, адже усвідомлення особливостей дитини-інваліда здійснюється оточуючими людьми з раннього віку, що сприяє формуванню у них толерантного ставлення до її потреб [6]. Тому особливої ваги набуває в сучасній Україні вирішення проблеми інтеграції та інклюзії дітей інвалідів у звичайні школи. Під інтеграцією розуміється поміщення дитини з особливими потребами у загальноосвітні школи, а під інклюзією – усунення всіх перешкоди для цього: організаційних, психологічних, архітектурних та включення такої дитини у загальну шкільну програму.

Щоб досягти цієї мети, необхідно забезпечити дитині-інваліду з раннього віку здійснення абілітації чи реабілітації відповідно до потреб. Якщо абілітація передбачає систему заходів, спрямованих на опанування знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі (усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав, обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування), то реабілітація – це заходи, спрямовані на відновлення порушених або втрачених функцій організму, усунення обмежень життєдіяльності для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової інтеграції в суспільство. Хоча у нормативно-правових

документах частіше використовується термін “реабілітація”, це передбачає і здійснення заходів з абілітації дитини-інваліда.

Створення закладів реабілітації дітей-інвалідів набуває в останні роки все більшого поширення в Україні. Практичний досвід показував, що існуюча ще донедавна система утримання дітей-інвалідів у спеціальних інтернатних установах забезпечувала потреби лише 20 відсотків дітей-інвалідів. При цьому відірваність дітей від сім’ї, від звичного і біологічно близького оточення посилювало психологічний тиск на дитину.

У 1994 р. в Україні було розпочато створення закладів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Пілотним регіоном було обрано Миколаївську область, де було створено 16 таких центрів. Експеримент показав, що система ранньої соціальної реабілітації є активним і ефективним механізмом. Досвід було схвалено урядом, який у 2000 р. приймає Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, яка дала поштовх створенню відповідних закладів у всіх регіонах держави. Головним завданням соціальної політики щодо дітей інвалідів тепер стає усунення або більш повна компенсація обмежень їх життєдіяльності, надання дитині-інваліду можливості незалежно від характеру і причин їх інвалідності найбільшої участі в провідних сферах життя суспільства, відновлення їх повноцінного соціального статусу через оволодіння ними певним обсягом знань, умінь і навичок, розвитку їхньої особистості в умовах спеціально організованого навчально-виховного процесу.

Реалізація Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів здійснюється на сьогодні через створення регіональних міжвідомчих рад з питань соціальної реабілітації дітей-інвалідів, затвердження органами виконавчої влади регіональних програм ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, розробку нормативно-правових документів, що визначають основні напрямки реалізації концепції та регулюють правові взаємовідносини учасників процесу реабілітації дітей-інвалідів. До останніх слід віднести Закон України “Про соціальні послуги” (2003 р.), “Про реабілітацію інвалідів” (2006 р.), Типове положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями (Постанова Кабінету Міністрів України №877 від 08.09.05), Типове положення про центр соціальної реабілітації дітей

інвалідів (Наказ Міністерства праці і соціальної політики України №48 від 13.02.07), Державну типову програму реабілітації інвалідів (Постанова Кабінету Міністрів України № 1686 від 08.12.06).

Відповідно до Закону України “Про реабілітацію інвалідів”, дитина-інвалід – особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що призводить до обмеження нормативної життєдіяльності і викликає необхідність надання їй соціальної допомоги та захисту. В Україні передбачені реабілітаційні установи таких типів: медичної, медико-соціальної, соціальної, психолого-педагогічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної реабілітації, а також реабілітаційні установи змішаного типу. Закон вже не виділяє окремим типом реабілітаційних установ центри ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, але використовує поняття ранньої реабілітації, розуміючи під ним реабілітаційні заходи стосовно дітей-інвалідів раннього віку (до 7 років), спрямовані на зменшення подолання фізичних, психічних розладів й інтелектуальних вад, набуття побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, поступову повну або часткову інтеграцію в суспільство.

Для дітей-інвалідів відповідно до Державної типової програми реабілітації інвалідів лікарсько-консультативними комісіями лікувально-профілактичних закладів розробляються індивідуальні програми реабілітації, які є обов’язковими для виконання органами влади всіх рівнів, реабілітаційними установами, навчальними закладами. Для самої дитини-інваліда програма має рекомендаційний характер і вона (її законний представник) мають право відмовитись від будь-якого виду, форми та обсягу реабілітаційних заходів, або від усієї програми загалом.

Відповідно до Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями в Україні створюються центри денного перебування для дітей та молоді з функціональними обмеженнями віком від 7 до 35 років, метою діяльності яких є відновлення й підтримка їх фізичного і психологічного стану, адаптація та інтеграція в суспільство. Строк перебування у такому центрі не перевищує 6 годин на добу. Відповідно до покладених завдань заклад забезпечує виконання індивідуальних реабілітаційних

програм, надає різні види соціальних послуг, залучає батьків до співпраці з реабілітації дітей, організовує клуби за інтересами, проводить конкурси, фестивалі, здійснює лікувально-оздоровчі заходи, надає, у разі необхідності, невідкладну допомогу тощо.

Для більш тривалого стаціонарного перебування у реабілітаційному закладі створюються центри соціальної реабілітації дітей-інвалідів, мета яких – здійснення заходів, спрямованих на розвиток і коригування порушень у розвитку дітей-інвалідів, навчання їх основним соціальним та побутовим навичкам, розвитку здібностей, створення передумов для інтеграції в дитячі колективи дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл. Центр забезпечує також соціальний і психолого-педагогічний патронат дітей-інвалідів вдома, які, відповідно до медичного висновку, потребують постійного стороннього догляду і не можуть перебувати в загальноосвітніх закладах, а також здійснює підготовку батьків до продовження реабілітаційного процесу з дітьми за межами центру. Як результат, дитина-інвалід залишається у сім'ї, зі своєю родиною, у звичайних для неї умовах. Її не відривають від біологічно рідного, психологічно знайомого середовища і вона, відповідно до віку й рівня розвитку, отримує підготовку для навчання в загальноосвітніх закладах.

До структури установи входять відділення соціальної, психологічної, педагогічної реабілітації, професійної орієнтації, медичного супроводу, служби соціального патронату, інші підрозділи. До центру зараховують дітей-інвалідів віком від 2 до 18 років. Як виняток, термін перебування може бути продовжений після досягнення 18 років на 1 рік з метою завершення програми індивідуальної реабілітації. Тривалість одного курсу реабілітації складає 6 місяців на рік.

Діти, які не потребують цілодобового нагляду, зараховуються на амбулаторне перебування. Якщо дитина-інвалід навчається у загальноосвітньому навчальному закладі на денній формі і потребує послуг, що надаються в центрі соціальної реабілітації відповідно до індивідуальної програми реабілітації, вона може отримувати їх за окремим графіком.

Отже, в Україні, на нашу думку, складається нормативна база, щоб забезпечити ранню соціальну реабілітацію дітей-інвалідів, яка має досягти трьох головних цілей: перша –

забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини-інваліда, максимальне розкриття її потенціалу для навчання у звичайних умовах; друге – попередження вторинних дефектів; третя – пристосування сім'ї, яка має дитину-інваліда, до максимального задоволення потреб дитини [3].

На черзі стоїть питання створення наукового обґрунтування системи оцінювання якості й ефективності результатів діяльності центрів реабілітації, вдосконалення змісту і форм реабілітації, впровадження інноваційних методик, узагальнення світового та вітчизняного досвіду ранньої соціальної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Долинний Ю. Проблеми соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі // Соціальна педагогіка: теорія та практика – 2007. – № 2. – С. 53–58.
2. Современный психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2007. – 633 с.
3. Соціальна педагогіка / За редакцією професора Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
4. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – У 2-х ч. / За заг. ред. А.Я. Ходорчук. – К.: УДЦССМ, 2001. – 296 с.
5. Шевцов О.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: Монографія. – К.: НТІ “Інститут соціальної політики”, 2004. – 240 с.
6. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами / Авт. кол.: О.О. Савченко, Г.В. Кукурудза, Ю.М. Швалб та ін. – К.: ЛДП, 2007. – 256 с.

The article deals with the main ways of realization of the psychological model of disabled children's social rehabilitation. The legislative and normative base of realization of social and psychological rehabilitation of such children was analyzed.

Key words: psychological model, rehabilitation, children-orphans, psychological consultation, psychological diagnostics, psychological correction, law, decree.

Отримано: 9.09.2008.

Психологічні особливості мовленнєвого розвитку дошкільників у різний віковий період

Стаття присвячена проблемі особливостей мовленнєвого розвитку за трьома напрямками (фонематичний, синтаксичний, семантичний) у дошкільників в залежності від вікового періоду.

Ключові слова: мовлення, діти дошкільного віку, фонематичний розвиток, синтаксичний розвиток, семантичний розвиток.

Статья касается проблемы речевого развития в трех направлениях (фонематический, синтаксический, семантический) в дошкольников в зависимости от возрастного периода.

Ключевые слова: речь, дети дошкольного возраста, фонематическое развитие, синтаксическое развитие, семантическое развитие.

Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості та характеризується розвитком потреби дитини в спілкуванні. Мовлення дітей цього вікового періоду досягає високого рівня розвитку: діти можуть уже правильно вимовляти всі звуки рідної мови, завершується процес фонематичного сприймання, провідним типом спілкування виступає спілкування з однолітками, діти оволодівають навичками зв'язного мовлення, розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини дошкільного віку.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання.

Мовлення має дві взаємопов'язані функції: засіб спілкування (комунікативна функція) і засіб позначення (знакова функція). Якби слово не мало функції позначення, воно не могло би бути зрозумілим іншим людям, так мовлення втратило би свою комунікативну функцію, перестало би бути мовленням.

Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення.

Цей двобічний зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності [6].

Ця проблема досліджувалась багатьма авторами, так зокрема вивченням психології мови займались Л.І. Айдарова, Б.Г. Ананьєв, О.М. Гвоздєв, М.І. Жинкін; мовлення – Т.В. Ахутіна, Л.С. Виготський, І.А. Зімня, Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, Т.О. Піроженко; спілкування вивчали О.О. Бодальов, О.О. Леонтєв, М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, Т.С. Яценко та інші [1-7].

Отже, метою нашого дослідження є вивчення мовленнєвого розвитку дітей у залежності від вікового періоду. За основу ми взяли вікову періодизацію, розроблену вітчизняним психологом Д.Б. Ельконіном, відповідно до якої 3-4 роки життя відносять до молодшого, 4-5 роки життя до середнього, а 5-7 роки – до старшого дошкільного віку.

Діагностична робота відбувалась у трьох напрямках і була спрямована на вивчення актуального рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку й проводилась на базі дошкільних навчальних закладів “Олімпійський” № 5 та “Колосок” № 8 м. Кам'янця-Подільського.

Дослідження мовленнєвого розвитку дитини охопило три напрямки:

- фонетико-фонематичний розвиток дитини (показники: сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, фонематичне сприймання, сприймання ритму, звуковимова, лексичний склад мовлення, мовленнєва активність, розуміння граматичних конструкцій, можливість програмування тексту-переказу);
- синтаксичний розвиток дитини (показники: словотворення, складання речень, словниковий запас);
- семантичний розвиток дитини (показники: розуміння мовлення, семантичне орієнтування).

Дослідження фонетико-фонематичного розвитку дітей дошкільного віку здійснювалось у ході:

- “Альбому індивідуального обстеження дошкільника” Т.О.Ткаченко (призначений для виявлення у дітей дошкільного віку можливості довільного відтворення певних звуків та звукосполучень, без чого неможливе навчання читанню, а також особливостей розвитку фонематичного слуху та сприймання) [9];

- методики “Особливості мовленнєвого розвитку дошкільника” А.О.Павлова, Л.О.Шустова (спрямована на виявлення рівня розвитку розуміння граматичних конструкцій, лексичного складу мовлення, мовленнєвої активності, можливості програмування дитиною тексту-переказу).

Вивчення синтаксичного розвитку дошкільників проводилось за допомогою:

- “Методики діагностики мовленнєвих здібностей” Ю.В.Мікляєва, В.М.Сидоренко (спрямована на визначення міри розвитку у дітей словотворення, складання речень);
- тесту “Володіння зв’язним мовленням” (спрямований на вивчення рівня володіння дитиною зв’язним мовленням);
- тесту “Словниковий запас” (дозволяє з’ясувати наявність в дитини необхідного словникового запасу, уявлення про присутність у словнику дитини іменників (знання узагальнюючих слів), прикметників, дієслів).

Семантичний розвиток дітей дошкільного віку вивчався у ході:

- “Методики діагностики мовленнєвих здібностей” Ю.В.Мікляєва, В.М.Сидоренко (передбачала вивчення семантичного розвитку дитини);
- експериментальної ситуації (давала можливість вивчити розуміння значень слів дитиною) [8].

Ми вважали, що такий комплекс методів є достатнім, оскільки дає можливість побачити актуальний рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Аналіз та інтерпретація даних, отриманих під час цього напрямку діагностичної роботи, показали, що більшість дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку мають середній рівень мовленнєвого розвитку (таблиця 1). Таблиці складені за середніми показниками.

Таблиця 1

Кількісна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку

| Параметри | Високий рівень (%) | Середній рівень (%) | Низький рівень (%) |
|--------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| Фонетико-фонематичний розвиток | 47,7 | 36,55 | 15,75 |
| Синтаксичний розвиток | 21,82 | 60,02 | 18,16 |
| Семантичний розвиток | 10,27 | 78,81 | 10,92 |
| Загалом | 26,6 | 58,46 | 14,94 |

Як видно з таблиці 1, у групах досліджуваних простежується наступна тенденція: 26,6% мають високий рівень мовленнєвого розвитку (діти вміють правильно вимовляти фонему, звукосполучення та склади, довільно відтворювати звуки і звукосполучення, відтворюють всі теми тексту у відповідності до основного змісту, використовують власну лексику, розповідь складається з 7-8 розгорнутих речень, діти називають всі предмети, що належать до різних значеннєвих груп, розуміють зміст завдання за наявності узагальнюючих слів).

58,46% дітей мають середній рівень (діти правильно вимовляють фонему, звукосполучення та склади, відтворюють частину теми тексту у відповідності до основного змісту, розповідь складається з 5-6 розгорнутих речень, розуміють зміст завдання за наявності узагальнюючих слів) мовленнєвого розвитку.

14,94% обстежених дітей мають низький рівень (діти правильно вимовляють деякі фонему, звукосполучення та склади, з допомогою відтворюють частину теми тексту у відповідності до основного змісту, розповідь складається з 2-4 розгорнутих речень) мовленнєвого розвитку.

Якісний аналіз отриманих кількісних даних дозволив встановити тенденції і виявити закономірності формування мовленнєвого розвитку в період дошкільного дитинства.

З'ясовуючи особливості мовленнєвого розвитку, ми встановили, що найвищими балами можемо оцінити параметр фонетико-фонематичний розвиток (47,7%), а синтаксичний і семантичний параметри мають нижчі результати: 21,82% та 10,27% відповідно. Тобто, практично половина досліджених дітей показали високі результати за наступними показниками:

- сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух;
- фонематичне сприймання;
- сприймання ритму;
- звуковимова;
- лексичний склад мовлення;
- мовленнєва активність;
- розуміння граматичних конструкцій;
- можливість програмування тексту-переказу.

Зауважимо, що синтаксичний та семантичний розвиток дітей дошкільного віку із середніми оцінками становить значну

частину досліджуваних. Так, середній рівень синтаксичного розвитку спостерігається у 60,02% дітей, а семантичного у 78,81% дітей.

Водночас, порівнюючи усі параметри, найбільше низьких результатів було отримано під час вивчення саме синтаксичного (18,16%) і фонетико-фонематичного (15,75%) параметрів.

Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей в залежності від вікової групи дасть можливість простежити динаміку кожного параметра мовленнєвого розвитку.

На основі даних нашого експериментального дослідження простежується розбіжність у мовленнєвому розвитку дітей у різних вікових групах, що показано у таблиці 2.

Таблиця 2

Кількісна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей 3-7 років

| Параметри | Вік | Вис. рівень (%) | Сер. рівень (%) | Низ. рівень (%) |
|--------------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Фонетико-фонематичний розвиток | Мол. | 36,35 | 45,5 | 18,15 |
| | Сер. | 32,2 | 48,25 | 19,25 |
| | Стар. | 73,5 | 16 | 10,5 |
| Синтаксичний розвиток | Мол. | 12,57 | 52,67 | 34,76 |
| | Сер. | 20,5 | 66,25 | 13,25 |
| | Стар. | 32,5 | 61,15 | 6,35 |
| Семантичний розвиток | Мол. | 8,37 | 68,84 | 22,79 |
| | Сер. | 15,85 | 78,15 | 6 |
| | Стар. | 6,55 | 89,45 | 4 |
| Загалом | Мол. | 19,1 | 55,67 | 25,23 |
| | Сер. | 22,85 | 64,2 | 12,95 |
| | Стар. | 37,5 | 55,53 | 6,97 |

Отже, кількість старших дошкільників з високим рівнем фонетико-фонематичного розвитку вдвічі більша, ніж у молодшому (36,35%) та середньому (32,2%) дошкільному віці і становить 73,5% від загальної кількості обстежених дітей.

Фонетико-фонематичний розвиток значної кількості дітей молодшого (18,15%) і середнього (19,25%) дошкільного віку був оцінений найнижчими балами, у той час як у старших дошкільників даний показник становить лише 10,5%.

У порівнянні з оцінками за всіма параметрами найнижчими виявились результати оцінювання мовленнєвого розвитку за синтаксичним та семантичним розвитком.

Лише у 8,37% молодших, 15,85% середніх та 6,55% старших дошкільників повністю проявляється розуміння мовлення та семантичне орієнтування, а у 22,79% дітей молодшого дошкільного віку, 6% дітей середнього дошкільного віку і 4% дітей старшого дошкільного віку із цим виникають проблеми.

Найбільші труднощі із складанням речень, словотворенням та достатній рівень володіння словниковим запасом зустрічається у 34,76% молодших дошкільників, у 13,25% середніх та у 6,35% старших дошкільників.

Проте у 12,57% дітей дошкільного віку це завдання не викликало жодних проблем, аналогічна картина спостерігається і у 20,5% середніх та 32,5% старших дошкільників.

Підсумковий аналіз даних, отриманих під час вивчення фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку дітей дошкільного віку уможливив оцінити рівень мовленнєвого розвитку в залежності від вікової групи.

Отже, на основі нашого дослідження, можна стверджувати, що низький рівень мовленнєвої активності з роками має тенденцію до зменшення, а високий рівень – до збільшення. Проте середній рівень розвитку мовленнєвої активності залишається відносно стабільним і значним по відношенню до загальної кількості досліджених дітей.

Проведений нами аналіз не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Зокрема, на поглиблене вивчення чекає дослідження впливу родинного спілкування на мовленнєвий і комунікативний розвиток дітей дошкільного віку. Дослідженню цього напрямку ми і присвяtimo подальшу роботу.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психол. труды. – 2. изд., перераб. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 385 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

4. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речево́й де́ятельности / Российская академия образования, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: МПСИ, Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – Київ: Вища школа, 1974. – 356 с.
7. Піроженко Т.О. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – 436 с.
8. Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ / Ю.В.Микляева, В.Н.Сидоренко. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 80 с.
9. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника: Диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 48 с.

The article is devoted to the problem of speech development features in three directions (phoneme, syntactic, semantic) at children under school age depending on age-old period.

Key words: speech, children under school age, phoneme development, syntactic development, semantic development.

Отримано: 15.09.2008.

Клінічні прояви психосоматичних розладів при захворюваннях травної системи у дітей і підлітків

До найбільш поширених захворювань дитячого віку відносяться хвороби травної системи. Практично у всіх дітей з психосоматичними порушеннями травної системи відмічаються розлади харчової поведінки. Психосоматична патологія травної системи у дітей та підлітків являє собою емоційні порушення.

Ключові слова: психосоматичні розлади, травна система, функціональні симптоми, харчова поведінка.

К наиболее распространенным заболеваниям детского возраста относят болезни пищеварительной системы. Практически у всех детей с психосоматическими нарушениями пищеварительной системы наблюдаются расстройства пищевого поведения. Психосоматическая патология пищевой системы у детей и подростков представляет собой эмоциональные нарушения.

Ключевые слова: психосоматические расстройства, пищеварительная система, функциональные симптомы, пищевое поведение.

Шлунково-кишкові захворювання входять до числа найбільш поширених соматичних захворювань дитячо-підліткового населення. Більша частина цих захворювань представлена вегетативно-вісцеральними, функціональними порушеннями шлунково-кишкового тракту або алергічними проявами. А.В. Мазурін [1, С. 43] вказує на те, що характерною рисою гастроентерологічної патології є її психосоматична, соціально-біологічна обумовленість при значному її кількісному (11%) зростанні в структурі загальної соматичної захворюваності дітей і підлітків.

У переважній більшості випадків соматизація депресії у дітей і підлітків проявляється не емоційними розладами, а різними фізичними симптомами. У школярів симптоми шлунково-кишкових розладів зустрічаються у 40% випадків [3, С. 179].

Розлади, які стосуються шлунково-кишкового тракту, поділяються на функціональні симптоми та порушення

харчової поведінки. До перших відносяться: аерофагія, метеоризм, закреп і діарея; до других – анорексія і булімія.

При аерофагії відбувається ковтання дитиною великої кількості повітря з формуванням почуття переповнення шлунку та потребою звільнитись від повітря. Саме тому частим симптомом аерофагії є гучна насильно здійснювана відрижка повітрям. Пацієнти схильні з метою усунення почуття дискомфорту в ділянці шлунку неодноразово та часто здійснювати відрижку. При цьому не завжди вона досягає цілі і є потреба багаторазового повторення даної дії.

Ознаками метеоризму виступають неприємні “бурління та вурчання” в шлунку, що супроводжуються почуттям дискомфорту, а іноді і болю.

Розлади харчової поведінки у вигляді нервової анорексії полягають у зникненні у дитини, як наслідок, емоційних переживань і психологічних причин, апетиту. Вона схильна відмовлятися від їжі, що нерідко супроводжується блюванням.

Булімія характеризується протилежними ознаками: частою появою визначених у часі приступів голоду і пов’язаним із ним переїданням, а також активним контролем ваги шляхом частого блювання або використання послаблюючих [5, С. 253-254].

Дотримуючись поглядів В. Крузе [2, С. 160-163], під психосоматичними розладами у дитячому віці ми будемо розглядати картину хвороби, яка переважно буває викликана психічними факторами. Сюди належать функціональні синдроми:

1. Респіраторні афективні спазми.
2. Енурез.
3. Адиפозна і невротична анорексія.

Для всіх психосоматичних розладів характерна роль психогенних причинних факторів. Усвідомити їх дуже важливо, оскільки від цих факторів залежать терапевтичні заходи.

Особливо часто зустрічаються психосоматичні (вегетативно-вісцеральні) розлади зі сторони травної системи у дитячому віці. На зв’язок психічних та шлунково-кишкових розладів вказують терапевти, педіатри, психіатри (Г.Н. Сперанський, Д.Д. Плетньов, Х. Міхов, А.В. Мазурін та інші) [1, С. 43-44; 3, С. 103-104].

Практично у всіх дітей з вегетативно-вісцеральними (психосоматичними) порушеннями шлунково-кишкового тракту прослідковується порушення харчової поведінки. У більшості випадків – це знижений апетит, рідко – підвищений. Зниження апетиту проявляється вибірковістю в їжі, зменшенням потреби у прийнятті їжі, обмеженням її об'єму, а іноді і відмовою від їжі. Рідше зустрічається нудота – спонтанна чи пов'язана із прийомом чи запахом їжі, а іноді і думками про прийом їжі.

Блювання з передуючою нудотою, в основному після прийому їжі, рідше проявляється після хвилювання чи незначної психотравми. В маленьких дітей нудота може проявлятися хвилюванням, висуванням язика, почервонінням і блідістю обличчя, а після блювання відмічається явне полегшення.

Рідко нудота, відрижка, блювання виникає на фоні болю в животі як безпосереднє продовження больового синдрому з подальшим, після блювання, послабленням болю.

Психосоматична патологія шлунково-кишкового тракту у дітей та підлітків являє собою емоційні порушення, які клінічно проявляються в локалізованих різною мірою вираженості вегетативно-вісцеральних (реакції, стани і захворювання) та афективних (субдепресія, прихована депресія та середньо виражена депресія) розладах, і виникає, як правило, в ранньому дитячому віці при функціональному перенапруженні травної системи і (або) конституційної схильністю до гастроентерологічних розладів.

Депресивні порушення на основі переважання якісних особливостей поділяються на тривожні, астеничні, тужливі та змішані (астено-тривожні, тривожно-тужливі). Депресивний характер емоційних розладів у більшості хворих підтверджується порушенням гомеостазу, пов'язаним із переважанням тону парасимпатичного відділу вегетативної нервової системи, а також даними експериментально-психологічних досліджень.

Варто наголосити, що формування психосоматичних захворювань (виразкової хвороби 12-палої кишки) відбувається, в основному, при ранньому (до 5 років) початку на фоні внутрішніх факторів (резидуально-органічна недостатність ЦНС і патологічні риси характеру) та зовнішніх (неправильне

виховання і психотравмуючі ситуації) умов упродовж кількох (6-8) років.

Наростання і фіксація гастроентерологічних розладів корелює з динамікою афективної патології в плані ускладнення депресивного синдрому та певного збільшення його вираженості.

У своїй основі психосоматичні порушення мають емоційні (депресивні) розлади, тому провідну роль у терапії хворих повинні займати антидепресанти та інші лікарські засоби, що мають антидепресивну спрямованість.

Динаміка психосоматичної патології у дітей і підлітків характеризується поступовою, через часті загострення, трансформацією функціональних порушень в органічні, гостре виникнення психосоматичних хвороб травної системи зустрічається відносно рідко.

Д.М. Ісаєв [4, С. 335-340] вважає, що психосоматичні розлади у ранньому дитячому віці різноманітні, а іноді виявляються стійкими.

Коліка немовляти – приступи болю в животі, які супроводжуються сильними криками, плачем, руховим неспокоєм, здуттям живота і тривалістю від кількох хвилин до кількох годин.

Звичні зригування – виверження невеликої кількості їжі, що надійшла під час годування. Іноді поєднується із смоктанням пальців, порушеннями сну, плаксивістю і т. д.

Анорексія – відсутність апетиту, нерідко виникає у особливо рухливих, дратівливих дітей. Може бути вибірковою і залежати від того, хто годує або з якого посуду.

Симптом Піка – порушення апетиту, при якому діти намагаються вживати у їжу неїстівні речовини: вугілля, глину, фарбу, землю, папір, штукатурку, сміття або жувати білизну, одяг.

До психосоматичних розладів у дошкільників і дітей молодшого шкільного віку відносять:

1. Болі в животі – один із частіших розладів, яким діти реагують на неприємності. Вони можуть бути рецидивуючими, тобто неодноразово повторюються у складних ситуаціях.

2. Психогенне блювання – виверження їжі зі шлунку, може бути епізодичним явищем у зв'язку із гнівом, відразою чи страхом або постійною реакцією на будь-які життєві труднощі.

Психосоматичні розлади підліткового віку можуть бути продовженням тих, які виникли у більш ранній період життя, і тому принципово не відрізняються.

Психосоматичні розлади у дітей і підлітків потребують патогенетичного та симптоматичного лікування. Патогенетична терапія повинна враховувати основний фактор патогенезу цих розладів – депресію, яка лежить в основі вегетосудинних розладів, а також ендогенні і екзогенні фактори. Найширше використовуються антидепресанти і седативні препарати рослинного походження. Часто використовується комбінована терапія, коли до антидепресантів і седативних препаратів включають транквілізатори та ноотропні препарати. Важливе місце в лікуванні психосоматичних порушень займає психотерапія, при проведенні якої враховується особливість характеру хворого, його темперамент, роль оточення і характер виховання.

Ефективність лікування гастроентерологічних психосоматичних розладів із застосуванням разом із симптоматичними і седативними фармакологічними препаратами антидепресантів та ноотропних препаратів, а також психотерапії значно вища традиційних методів лікування [1, с. 44-53]. Завдяки такому підходу у лікуванні значно коротшим є термін лікування і менша вірогідність формування психосоматичних захворювань травної системи в наступні вікові періоди.

Список використаних джерел

1. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. – М.: Издательство института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. – 320 с.
2. Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер, К. Ледерах-Гофманн. Психосоматичний хворий на прийомі у лікаря, 1997. – 328 с.
3. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
4. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 463 с.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М.: “МЕДпресс”, 1999. – 592 с.

Diseases of the digestive system belong to the most widespread children's diseases. Practically all the children with psychosomatic violations of digestive system have disorders of food conduct. Psychosomatic pathology of digestive system at children and teenagers causes emotional violations.

Key words: psychosomatic disorders, digestive system, functional symptoms, food conduct.

Отримано: 12.09.2008.

УДК 159.923:37.013.77

М.В. Моштак

Особистість як основна категорія гуманістичної парадигми освіти: психолого-педагогічний аспект

У статті розглядається поняття особистості, її структура та психолого-педагогічні особливості розвитку в процесі навчання.

Ключові слова: особистість, суб'єкт, об'єкт, розвиток, структура, навчання, самопізнання.

В статье рассматривается понятие личности, ее структура и психолого-педагогические особенности развития в процессе обучения.

Ключевые слова: личность, субъект, объект, развитие, структура, обучение, самопознание.

Категорія особистості є центральним поняттям гуманістичної парадигми освіти і використовується як ключова у вирішенні проблеми удосконалення системи навчання на даному етапі. У сучасній педагогіці вона є і суб'єктом, і об'єктом педагогічного процесу.

Тому питання сутнісної характеристики та структури особистості, її навчання та розвитку, а також взаємодії з іншими є досить актуальними.

Велика кількість науковців та дослідників у різних ракурсах розробляли основи, а зараз працюють над удоско-

наленням особистісної орієнтації освіти. Серед них: в галузі психології – Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, К. Роджерс, О.М Леонтьєв, А. Маслоу, Г.С. Костюк, Е. Фром і ін.; в педагогіці – П.С. Атаманчук, Л.Ю. Благодаренко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, С.І. Подмазін, В.В. Рибалко, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, В.В. Мендерецький, І.С. Якиманська та ін.

Визнання унікальності та безумовної цінності кожної особистості є основою нової концепції навчання. Потреба людини в самореалізації й самоактуалізації визнається найважливішою потребою, а збереження і розвиток людиною своєї унікальності, здійснення індивідуально-особистісного вибору – головною умовою їх реалізації.

За сучасним глумаченням особистість – це “суб’єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується і виявляється у творчій та сомоперетворюючій діяльності, спілкуванні, та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом” [4, С. 273-274].

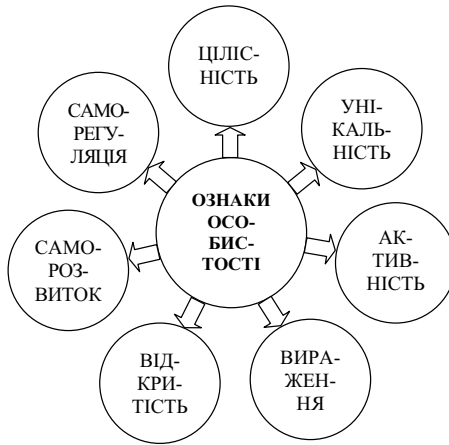
У “Современной украинской энциклопедии” особистість – “людина як суб’єкт відносин (до себе, інших людей, оточуючого світу) і свідомої діяльності, характеризується притаманною їй змістовою структурою (системою поглядів, ціннісних установок, переваг), що розкриваються в її діях і вчинках” [5, С. 79].

Л.І. Анциферова вважає, що особистість – “багатопланове, багаторівневе, багатоякісне утворення” [1, С. 71]. Воно формується через вплив суспільства по досягненню певного віку.

Критеріями сформованості особистості є:

1. Наявність у мотивах ієрархії в одному певному розумінні – як здатності переборювати власні безпосередні спонукання заради чогось іншого, тобто здатності до поведінки опосередкованої.
2. Здатність до свідомого управління власною поведінкою на основі усвідомлених мотивів-цілей і принципів [7, С. 306].

Змістовні (ключові) ознаки особистості показано на схемі 1.



Л.Ю. Благодаренко визначає особистість в педагогіці як “суб’єкт і об’єкт педагогічного процесу, творець і виконавець його цілей, завдань, змісту, форм і методів, які є головними (визначальними) факторами цього процесу” [2, С. 12]. Таке тлумачення поняття особистості, з точки зору педагогіки, зумовлює суттєві підстави для використання категорії особистості як визначальної у постановці та розв’язанні проблеми удосконалення системи навчання на сучасному етапі демократизації суспільства, визначення його нових цінностей, змісту, цілей і способів їх реалізації.

Особистісно орієнтована освіта, метою якої є знаходження, підтримка та розвиток в людині механізмів самореалізації (саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання), необхідних для становлення самобутнього образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією, відповідає саме таким вимогам [3, С. 141-142]. Вона передбачає ряд інновацій (Схема 2).

Специфіка собистісно орієнтованого навчання та відмінність його від традиційного зображені на схемах 3 та 4.

“Завдання формування особистості передбачають як головний критерій успішності навчання не лише знання, уміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей, емоційної сфери” [2, С. 12].

Схема 2

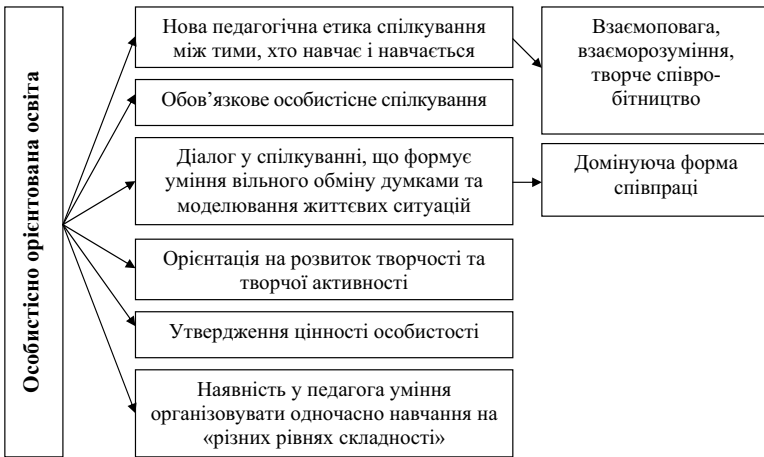
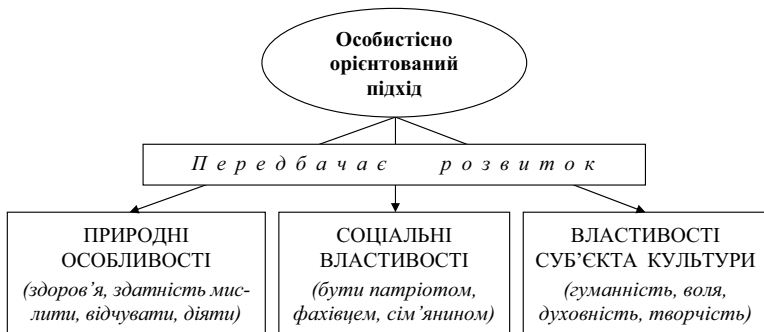


Схема 3



Схема 4



У зв'язку з цим значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку і становленні людини, в наданні їй допомоги у розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні і самореалізації, змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі і завдання, технології, відносини учасників навчального процесу.

Ефективним засобом реалізації розвитку особистості є впровадження особистісно орієнтованих технологій і підходів до навчання та оцінювання знань, основними ознаками яких є: усвідомлення мети заняття як важливої особисто для себе; засвоєння змісту освіти переважно під час активної діяльності (в процесі практичних занять, експерименту, лабораторного практикуму); процес учіння ефективний (зацікавленість, навчаються з інтересом); використання навчальних модулів, індивідуальних програм діяльності, що навчають вчитися, бо неможливо всього навчити; можливість вибору варіантів завдань, способу їх виконання, форми звіту про результати і т. ін.; оцінювання відбувається як процес суб'єкт-суб'єктної співпраці; увага акцентується на тому, що учень знає, вміє і чого досяг; суть оцінки – запобігання помилки; оцінювання механізму творчості, завдяки якому досягається високий рівень освіти.

Основними завданнями особистісно орієнтованих технологій навчання є: забезпечення ціннісного відношення до навчального процесу; формування самосвідомості і самостійності учнів; інтелектуальний та емоційно-мотиваційний розвиток учнів; задоволення потреб та інтересів учнів [2].

Ключові вимоги до особистісно орієнтованого уроку показано на схемі 5.

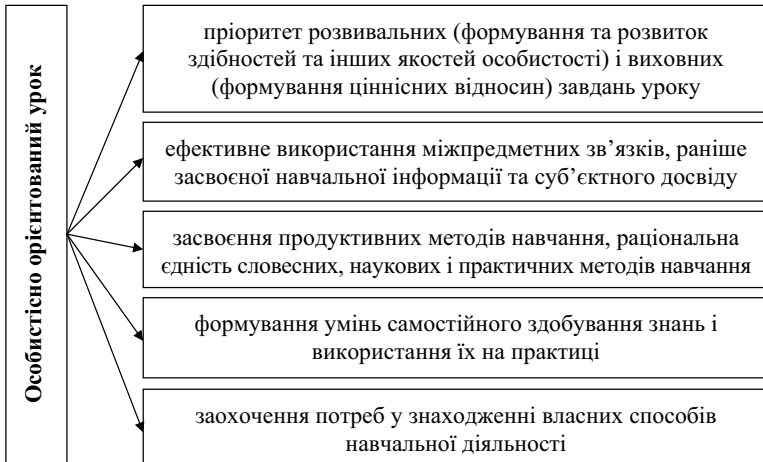
Систематизація робіт, які ведуться в різних напрямках, дає основи для виділення принаймні трьох рівнів розвитку особистості.

На першому рівні учень не зовсім адекватно усвідомлює свої істинні спонукання, він не враховує якості і міри свого впливу на ситуацію, чим перешкоджає успішності власних дій, проте переживає за незадовільні результати, сприймаючи їх як злу волю оточуючих.

На другому рівні особистість виступає як суб'єкт, що свідомо співставляє мету і мотиви дій, умисно формує ситуації своєї поведінки, прагне передбачити основні та побічні

результати власних дій, здатний змінити психічні властивості, які стихійно склалися по відношенню до довільного підвищення чи зниження значення своїх цілей, а також до адекватного співвідношення власних можливостей із соціальними завданнями і вимогами діяльності.

Схема 5



На третьому, найвищому рівні особистість стає суб'єктом свого життєвого шляху, який вона свідомо вимірює масштабами історичного часу своєї епохи.

Перший необхідний етап у саморозвитку особистості – етап самопізнання, коли особистість усвідомлює для себе свої можливості, свої сильні та слабкі сторони [6].

Самопізнання взаємопов'язане з розвитком особистості. Це дуже кропітка робота, яка припускає додаткові значні зусилля, невтомну роботу над собою. Існують різноманітні форми самопізнання: самоосмислення, самокритика, саморозуміння, самооцінка, самоспонування, рефлексія та інші.

На першому етапі саморозвитку особистість спонукається:

- порівнювати себе, свої окремі якості й особистісні властивості з визначеною шкалою, яка характеризує ступінь розбіжності її якостей із якостями інших людей, задає орієнтації для самовиховання;
- виявити і більш ефективно застосувати свої позитивні якості, що формує впевненість у собі;

- формувати більш адекватну самооцінку своїх спроможностей, поведень;
- бачити свої помилки, виявляти недоліки у своїй діяльності, усвідомлювати їх.

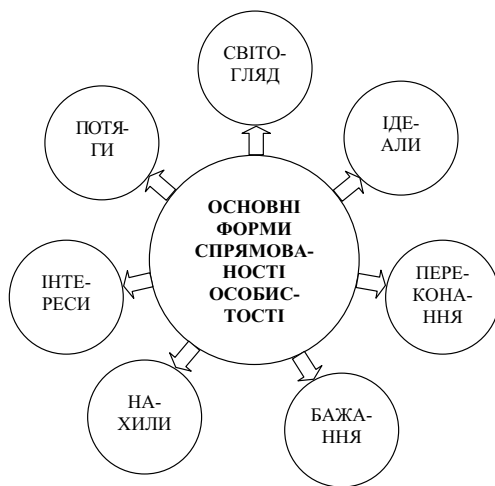
До другого етапу саморозвитку особистості належать самоспонування. На цьому етапі стимулюється розвиток вміння використовувати прийоми, які сприяють внутрішньому спонуванню до професійного та особистісного саморозвитку. Виділяються наступні основні прийоми: самонаказ, самозобов’язання, самопримушування. При цьому, найефективнішим і найбільш значущим прийомом самоспонування для особистості є самокритика та використання вольових прийомів.

На третьому етапі саморозвитку особистості людина, розвиваючись, починає програмувати професійне і особистісне зростання, тому що процес самоспонування залежить від рівня розвитку особистості [6].

На думку Г.С. Костюка, навчання – шлях підготовки особистості до життя, до участі у творенні матеріальних і духовних цінностей, потрібних для суспільства й для неї самої. Дуже суттєвим є те, що особистісне становлення людини відбувається лише в процесі виникнення гуманних між-особистісних відносин з іншими людьми.

На схемі 6 показано основні форми спрямованості особистості.

Схема 6



Саме в процесі навчання можна активно впливати на формування світогляду, інтересів, нахилів і потягів учнів. Особистісно орієнтований підхід сприяє виникненню бажань, формуванню переконань та ідеалів.

Отже, особистісно орієнтоване навчання створює оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості та вирішує одне із головних завдань сучасної школи – забезпечення всебічного розвитку особистості, здатної до самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Особистість в психологічних дослідженнях. – Ніжин, 2005. – 198 с.
2. Благодаренко Л.Ю. Технологія особистісно орієнтованого навчання фізики: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ, 2005. – 112 с.
3. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Запорожский гос. ун-т. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
4. Рибалка В. Особистість як суб'єкт творчої трудової діяльності та професійного ставлення // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 267-276.
5. Современная украинская энциклопедия. Т. 8. – Х.: Книжный клуб “Клуб Семейного Досуга”, 2004. – С. 79.
6. Сухоленова О.Г. Этапы саморазвитку особистості // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 2(9). – Ч. I. – К., 2000. – С. 98-104.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

The article envisages the concept of personality, its structure and psychologic and pedagogical peculiarities of its development in the process of education.

Key words: personality, subject, object, development, structure, education, self-knowledge.

Отримано: 22.09.2008.

Вплив позитивної мотивації курсантів на результати спортивно-масової роботи

У ході лонгітюдинального констатувального експерименту вивчався вплив мотиваційного фактору на величини результатів фізичної підготовленості курсантів з різним рівнем цієї підготовленості упродовж навчання у вищому військовому навчальному закладі за чинним змістом фізичного виховання. Встановлено значні розбіжності у результатах при виконанні фізичних вправ між курсантами-членами збірних команд та курсантами підрозділів, у яких відрізняється мотивація до спортивно-масової роботи, що обумовлює необхідність враховувати даний фактор при формуванні змісту фізичної підготовки всіх курсантів.

Ключові слова: спортивно-масова робота, позитивна мотивація курсантів, курсанти-розрядники, психолого-педагогічні методи, фізична підготовленість.

В ходе лонгитюдинального констатирующего эксперимента изучалось влияние мотивационного фактора на величины результатов физической подготовленности курсантов с разным уровнем этой подготовленности в процессе обучения в высшем военном учебном заведении согласно действующего содержания физического воспитания. Выявлены существенные различия в результатах при выполнении физических упражнений между курсантами-членами сборных команд и курсантами подразделений, у которых отличается мотивация к спортивно-массовой работе, что обуславливает необходимость учета данного фактора при формировании содержания физической подготовки всех курсантов.

Ключевые слова: спортивно-массовая работа, позитивная мотивация курсантов, курсанты-разрядники, психолого-педагогические методы, физическая подготовленность.

Для обґрунтованого й ефективного планування психолого-педагогічних впливів на формування мотивації курсантів вищих військових навчальних закладів до занять фізичною підготовкою і спортом необхідно знати динаміку і залежність мотиваційно-цілісних стосунків від етапів навчання і виховання, військової спеціалізації і рівня фізичної підготовленості,

що визначає необхідність вивчення і аналізу мотивації курсантів до занять фізичною підготовкою і спортом, їхніх індивідуально-психологічних рис. Це особливо важливо в умовах корінних перетворень цілісної орієнтації курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) внаслідок змін, що відбуваються в галузі економічного та соціально-політичного життя країни [2, С. 65-68; 6, С. 50].

Дослідження фактичного стану мотивації курсантів ВВНЗ виявило відносно невисокий її рівень, явно недостатню обґрунтованість і усвідомлення мотивів, що реально спонукають курсантів до занять [5; С. 317-320]. Під час навчання відбувається не посилення, як того очікують педагоги, а послаблення мотивації [1, С. 100-104; 7, С. 318-322].

На сьогоднішній день спортивно-масова робота є однією із основних форм фізичної підготовки військовослужбовців і спрямована на підвищення рівня фізичної підготовки та спортивної майстерності, організації змістовного дозвілля особового складу [4, С. 71]. Вона також орієнтована на підготовку курсантів-розрядників. Але, якщо при організації та проведенні навчально-тренувальних занять не враховується бажання курсантів до занять спортом, то вони недостатньо ефективні і не досягають необхідного результату (зменшується кількість курсантів-розрядників, рівень фізичної підготовленості, відсутня мотивація до занять спортивно-масовою роботою) [6, С. 48-51].

У щорічних наказах МО України про підсумки організації, проведення фізичної підготовки і спортивно-масової роботи у Збройних Силах підкреслюється, що спортивна робота набуває широкого поширення у військових частинах та підрозділах. Військовослужбовці виконують норми та вимоги ВСК, підтверджують та виконують спортивні розряди з військово-прикладних видів спорту. Разом з тим вказується, що у низці частин і підрозділів, оперативних командувань, військово-навчальних закладах спостерігається низька ефективність спортивної роботи, помилки в організації, низькі методичні навички командирів підрозділів у проведенні спортивно-масової роботи, включаючи види спорту, які не розвивають необхідних якостей та не є переважними у вихованні згуртованого військового колективу, або військовослужбовці взагалі не займаються спортом.

Підґрунтя ефективності занять масовим спортом у курсантів складається з двох основних факторів: потреба у заняттях спортом та можливість її задоволення [3, С. 64-65].

У відповідності до цього проблемна ситуація полягає у: з одного боку – для підвищення ефективності спортивної роботи необхідна наявність стійкої позитивної мотивації курсантів до занять спортом; з іншого боку – у недостатності наукових досліджень, які характеризують стан мотиваційної сфери курсантів та умов формування позитивних мотивів до занять спортом [6, С. 48-51; 7, С. 318-322].

Для вивчення мотиваційної сфери курсантів було проведено анкетування, спрямоване на вивчення проблем в організації та проведенні спортивно-масової роботи у вищому військовому навчальному закладі. В анкетуванні взяли участь близько 80% курсантів кожного курсу Факультету військової підготовки Подільського державного аграрно-технічного університету.

Аналіз результатів опитування курсантів виявив, що у виборі спорту, яким би хотіли займатися курсанти, переважають спортивні ігри, але діапазон видів спорту і відсоток їх прихильників на курсах дещо відрізняється.

Так, футболом, волейболом, баскетболом, настільним тенісом і навіть хокеєм на першому курсі хотіло б займатися 22,7% курсантів, а на другому – близько 50%. Дещо подібною між собою виявилась зацікавленість курсантів третього, четвертого курсів різними видами єдиноборств (36,4 і 42,3%) відповідно. Але уподобання респондентів одного підрозділу були дещо ширші від їх однокурсників у іншому. Так, 9% курсантів 5-ої роти (1-й курс) бачать себе у важкій атлетиці, 4,5% – у гирьовому спорті і цілих 36,4% хотіли б займатися технічними видами спорту, такими як мотокрос і авторалі, тоді як в 6 роті (1-й курс) лише 15,4% віддають перевагу технічним видам спорту.

За результатами опитування проведено аналіз впливу позитивної мотивації курсантів 1 – 4 курсів до навчально-тренувальних занять у спортивних секціях і на підвищення рівня їх фізичної підготовленості. Порівняли результати, показані курсантами, які тренувались у складі підрозділу у визначений розпорядком дня період, що регламентує проведення спортивно-масової роботи ВНЗ із результатами

курсантів, які постійно беруть участь у змаганнях на першість факультету у складі збірних команд підрозділів з міні-футболу, гирьового спорту, з багатоборства ВСК, армспорту та ін. (таблиця 1). Були проаналізовані результати виконання традиційних для перевірки вправ – підтягування на перекладині, бігу на 100 і 3000 метрів.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів у виконанні вправ членами збірних команд (n=34) та курсантами підрозділу (n=57)

| Період навчання (семестри) | Назва вправи | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-----|
| | підтягування на перекладині | | | біг на 100 м | | | біг на 3000 м | | |
| | ЧЗК | КП | t | ЧЗК | КП | t | ЧЗК | КП | t |
| | $\bar{X} \pm m$ | $\bar{X} \pm m$ | | $\bar{X} \pm m$ | $\bar{X} \pm m$ | | $\bar{X} \pm m$ | $\bar{X} \pm m$ | |
| I | 12.4±1.08 | 9.6±0.8 | 1.4 | 14.8±0.1 | 15.5±0.1 | 3.7 | 12.4±20,1 | 13.01±0.07 | 1.8 |
| II | 13.2±0.64 | 10.4±0.8 | 3.2 | 14.5±0.1 | 15,1±0.2 | 1.9 | 12.33±0.02 | 12.47±0,1 | 2.4 |
| III | 14.0±0.72 | 12.5±0.7 | 1.7 | 14.3±0.2 | 14.9±0.1 | 1.6 | 12.28±1,1 | 12.43±0,09 | 2.3 |
| IV | 14.5±0.61 | 13.3±1.0 | 1.3 | 14.1±0.2 | 14.7±0.01 | 1,7 | 12.19±0,02 | 12.38±0,01 | 3.2 |
| V | 14.9±0.42 | 13.5±0.9 | 1.6 | 14.0±0.2 | 14.5±0.1 | 2.1 | 12.05±0,1 | 12.39±0,2 | 4.6 |
| VI | 15.2±0.65 | 14.9±0.9 | 0.8 | 13.9±0.1 | 14.3±0.3 | 1.0 | 11.44±0,05 | 12.32±0,03 | 1.7 |
| VII | 15.5±0.58 | 14.4±0.01 | 0.3 | 13.8±0.01 | 14.5±0.1 | 3.1 | 11.41±0,01 | 12.34±0,1 | 3.1 |
| VIII | 15.6±0.73 | 14.6±1.0 | 1.5 | 13.8±0.1 | 14.6±0.2 | 4.0 | 11.37±0,02 | 12.35±0,02 | 3.3 |

Примітка. ЧЗК – члени збірних команд;

КП – курсанти підрозділів

З аналізу ми встановили, що різниця у зростанні результатів курсантів – членів збірних команд та курсантів підрозділу, які перевіряються до VI семестру, статистично незначна, а починаючи з VII семестру, результати звичайних курсантів не покращуються, а в деяких випадках навіть погіршуються. Результати членів збірних команд продовжують покращуватися та при цьому 100% мають спортивні розряди.

Отже, необхідно підкреслити, що курсанти, у яких є певна позитивна мотивація, продовжують займатися улюбленим видом спорту та працюють над удосконаленням своєї фізичної підготовленості.

Результати дослідження показали, що у курсантів, які займаються в секціях факультету, відбулося збільшення мотивації до занять спортом, а також підвищився рівень фізичної підготовленості, який достовірно вищий, ніж у курсантів, які займалися тільки в межах розпорядку дня у

складі підрозділу. Наявність істотних розбіжностей у мотивації курсантів ВВНЗ, яких віднесено до різних груп тренувального впливу, потребує їх урахування, без чого неможливо ефективно планувати і застосовувати психолого-педагогічні методи у фізичному вихованні і спорті.

Проведені дослідження також дозволяють зробити висновок про те, що врахування побажань військовослужбовців, створення їм необхідних умов для реалізації спортивних уподобань, широкий спектр забезпечення цього процесу, в тому числі інвентарем, можуть сформувати у них стійку мотивацію до занять масовим спортом і підвищити ефективність спортивно-масової роботи у військових частинах та військових навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Анохін Є.М. Формування мотивації курсантів військових навчальних закладів до занять фізичною підготовкою як невід’ємна передумова підвищення її ефективності // Матеріали відкритої науково-методичної конференції “Фізична підготовка військовослужбовців” 29-30 квітня 2003 р. – К.: НУФВСУ, 2003. – С. 100-104.
2. Бородін Ю.А. Мотивація курсантів вищих військових навчальних закладів до занять фізичною підготовкою і спортом: Навч. посібник – Київ: ТОВ “Поліпром”, 2007. – 117 с.
3. Лобанов С.В. О значимости формирования у курсантов учебных частей мотивационно-ценностного отношения к занятиям физической подготовкой и спортом // Материалы итоговой научной конференции института за 1994 г. – Спб: ВИФК, 1995. – С. 64-65.
4. Наказ МОУ №400 від 5.11.1997 “Про затвердження Настанови з фізичної підготовки у Збройних Силах України”. – Київ, 1999. – С. 71.
5. Романчук С.В. Вивчення мотивації військовослужбовців до занять фізичною підготовкою та спортом з метою підвищення рівня розвитку фізичних якостей // Молода спортивна наука України. – Львів: НФВ “Українські технології”, 2004. – Вип. №8. – С. 317-320.
6. Романчук С.В. Формування позитивної мотивації до занять спортивно-масовою роботою // Матеріали

відкритої науково-методичної конференції “Фізична підготовка військовослужбовців” 29-30 квітня 2003 р. – К.: НУФВСУ, 2003. – С. 48-51.

7. Романчук С.В., Бородін Ю.А. Особливості формування позитивної мотивації у курсантів технічних військових навчальних закладів до занять фізичною підготовкою і спортом // Фізична культура, спорт та здоров'я нації. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – С. 318-322.

In the course of longitude certifying experiment the influence of motive factor on values of cadets results in physical training with different levels is determined in the process of studying in the military educational institution over acting content of physical training. The essential differences in results were revealed during performing physical exercises between cadets- members of assembly crews and cadets of subunits, whose motivation to the sports-mass work differs, that causes the necessity of given factor while forming the content of all cadets physical training.

Key words: athletic sports-mass work, positive motivation of cadets, cadets who has sports grades, psychological and pedagogical methods, physical training.

Отримано: 16.09.2008.

УДК 159. 922.73

С.В. Олійник

Психологічні особливості сприймання образу власного тіла у підлітковому віці

У статті висвітлена тема формування образу власного тіла у підлітковому віці. Розглядаються психологічні особливості створення “Я – концепції” підлітка і місце, яке у ній займає образ власних фізичних параметрів.

Ключові слова: “Я – концепція”, підлітковий вік, образ власного тіла, фізичні параметри.

В статье освещается тема формирования образа собственного тела в подростковом возрасте. Рассматриваются психологические

особенности образования “Я-концепции” подростка и место, которое в ней занимает образ собственных физических параметров.

Ключевые слова: “Я-концепция”, подростковый возраст, образ собственного тела, физические параметры.

Підлітковий вік є періодом становлення самосвідомості людини. Молода особистість усвідомлює себе саму у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей. Форми самосвідомості є надзвичайно різноманітними. Одна з них пов’язана із пізнавальним аспектом психічної діяльності та виявляється у самовідчутті, самоспостереженні, самоаналізі, самооцінці. Самоусвідомлення особистістю змін і процесів, які у ній відбуваються, сприяє глибокому самосприйняттю, об’єктивності та критичності її оцінки. З емоційною цариною самосвідомості пов’язані такі її прояви, як самолюбство, самовихваляння, скромність, самоприниження, почуття власної гідності, пихатість. У них у формі певних переживань відображується ставлення молодої людини до самої себе порівняно з іншими людьми. Такі прояви самосвідомості, як стриманість, самовладання, самоконтроль, самодисципліна, ініціативність, які мають важливе значення для повноцінного морально-інтелектуального розвитку підлітка, пов’язані з вольовим аспектом психічної діяльності людини і безпосередньо залежать від її самооцінки та рівня домагань. Основні форми прояву самосвідомості особистості, які формуються, тісно пов’язані з усіма аспектами її життя та діяльності [1, 54].

Особливою формою самоусвідомлення людини є, так звана, “Я – концепція”. Це – своєрідна квінтесенція усіх уявлень і вражень людини про саму себе. “Я – концепція” вміщує в собі ставлення конкретного індивіда до структури своєї особистості і її типових та індивідуальних компонентів. Цілком логічним є те, що типові ознаки особистості (те, що властиве кожній людині і характеризує особистість взагалі) не є такими суб’єктивно важливими для людини, зокрема підлітка, як риси індивідуальні. Індивідуальне – це те, що характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру, тобто те, чим одна людина відрізняється від інших людей.

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу підлітка, його самооцінки як регулятора думок і вчинків. Питання поведінки підлітків,

мотивації їх дій все більше загострюється. Тому важливим у розумінні такої динаміки є дослідження всіх факторів, які мають вплив на самооцінку, зокрема впливу образу власного тіла.

Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самооцінки особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях.

Особливе значення у розвитку самооцінки підлітка має формування *власного образу фізичного Я* – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона “мужності” або “жіночності”. Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими.

Позитивна самооцінка підлітка, прийняття його ровесниками та популярність в групі великою мірою залежить від фізичної привабливості. Зовнішній вигляд людини впливає на розвиток її особистості, встановлення контактів та соціальну поведінку. Зовнішньо привабливі підлітки, як правило, викликають в оточуючих позитивне ставлення до себе; їх вважають чуйними, доброзичливими, розумними та успішними. Хоча, насправді, не можна поставити знак рівності між цими моральними якостями людини і її фізичною привабливістю. Таке ставлення часто є причиною того, що симпатичні підлітки мають вищу самооцінку, краще адаптуються в суспільстві та краще володіють навичками міжособистісних відносин.

З точки зору вікової психології цілком зрозуміло, чому саме у підлітковому віці образ власного тіла у самосвідомості людини має таке велике значення. Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей буття. На підлітковий вік припадає одна з найважчих для людини криз особистості. Криза особистості в період дорослішання пов’язується деякими вченими з переживанням підлітком своє-

рідного “відчуження”. Однією зі складових частин останнього є зміна у сприйнятті самого себе – деперсоналізація особистості. Для деперсоналізації характерна тривога, пов’язана зі змінами власного тіла. Потрібно звернути увагу на те, що все вищесказане стосується не лише підлітків, які мають об’єктивні фізичні вади або певні психофізіологічні відхилення. Навпаки, досить часто молода людина з більш ніж задовільними фізичними параметрами внутрішньо потерпає від хронічного незадоволення власною зовнішністю. Підліткам здається, що їх руки і ноги значно збільшилися, пропорції обличчя порушилися, зріст або дуже малий або занадто високий. Дехто відчуває сумніви у реальності власної особистості. Щоб позбутися таких переживань, вони виробляють так звані “істинні” поведінкові ритуали, що дозволяють впевнитися в реальності власних дій і самого себе. Наприклад, можуть годинами не відходити від дзеркала, уважно розглядаючи своє обличчя і все тіло. Актуальним стає порівняння з однолітками. Уважно спостерігаючи за ними і постійно порівнюючи себе з іншими, підліток часто перебільшує свої справжні фізичні недоліки. Зниження самооцінки, зумовлене переживаннями з приводу недоліків образу фізичного “Я”, призводить до появи “комплексу Терзіта”. Існують значні індивідуальні відмінності у проявах цього комплексу. У дуже чутливих підлітків можуть виникати важкі кризи самооцінки, хоча в інших їх однолітків, навіть значні дефекти тіла (диспластична фігура), не викликають “комплексу Терзіта”[2, 102].

З точки зору психологічного благополуччя індивіда, найбільш серйозної уваги заслуговує той факт, що власне “Я” людини може стати джерелом постійної відрази до самого себе. Деякі фізичні аспекти цього “Я”, які не приносили людині особливого дискомфорту в дитинстві, у підлітковому віці можуть викликати в нього сильну відразу. Так, наприклад, повнота, яка в дитинстві розглядається як ознака хорошого апетиту і здоров’я, у підлітковому віці нерідко стає тією частиною “Я – концепції”, яка викликає найбільшу відразу.

Саме відразу може відігравати визначальну роль у харчових розладах, на які страждають дуже багато підлітків. Порушення харчової поведінки у підлітків часто характеризуються подвійною симптоматикою – поперемінним голодуванням і переїданням. Особливо це характерно для молодих дівчат, які

виносять фізичну привабливість і популярність серед однолітків чи не на перше місце в ієрархії життєвих цінностей. Переїдання і суб'єктивно пов'язана з ним повнота, як реальна, так і уявна, сприйняття себе як “товстої і потворної”, викликають у багатьох дівчаток почуття відрази. Психологічне неприйняття себе самого у буквальному сенсі викликає у людини блювання і є причиною виникнення таких важких психосоматичних захворювань як анорексія та булімія [3, 216].

Хлопчики-підлітки прагнуть почувати себе, насамперед, спритними і сильними у порівнянні зі своїми однолітками. Якщо “Я – концепція” дорослого чоловіка вміщує у себе, в першу чергу, оцінку власного інтелектуального потенціалу, соціального становища, сексуальної повноцінності, то у підлітка все іще йде активне формування усіх цих складових особистості. Більшість його життєвих енергій, у тому числі й сексуальних, перебувають у латентному стані і часто потребують адекватної сублімації. Саме тому, фізичні вади і певні фізіологічні особливості, які не дозволяють молодій людині почувати себе повноцінно у змагальному підлітковому середовищі, можуть стати для неї джерелом важкої психологічної травми. Особливо турбують хлопчиків-підлітків невисокий зріст, астеничні форми тіла, фізичні вади, що обмежують рухову активність індивіда.

Підлітковий вік ще називають пубертативним. Це час активного фізичного і фізіологічного розвитку дитини. Вона поступово дорослішає, відкриваючи для себе захоплюючий світ почуттів, усвідомлює свою статеву роль та формує сексуальну поведінку. На фоні “гормонального вибуху” і підліткової гіперсексуальності чітко стає зрозумілою залежність між самооцінкою дитини, рівнем її домагань у стосунках з однолітками і образом її власних фізичних параметрів, який вона сформувала в своїй уяві. Об'єктивні і суб'єктивні недоліки зовнішності, які примушують підлітка почуватися неповноцінним й недостойним любові та прихильності інших, незалежно від статі, є причиною виникнення численних психотравмуючих ситуацій.

Усвідомлення і переживання статевої ідентичності передбачає наявність у підлітків певних зразків, тобто уявлень про найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка та жінки, які виявляються у багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Родова ідентичність включає в себе тілесні аспекти

уявлень про себе і свою стать. Вплив батьків та інших дорослих, а також однолітків стає визначальним у привласненні підлітком тілесних параметрів власного “Я”. Статеве дозрівання робить його тіло відверто сексуальним для самого себе і оточуючих та вимагає побудови фізичного образу “Я” згідно норм адекватної статевої поведінки, заданої суспільством і, особливо жорстко – групою підлітків.

Важливе значення у “Я – концепції” підлітків відіграє вдале оволодіння своєю статевою роллю. Статєва роль – це уявлення про себе як про істоту чоловічої чи жіночої статі, у термінах установок і поведінки, що проявляються в соціальних ситуаціях. Засвоєння статевої ролі припадає на короткий період між пубертатом і початком дорослості. У перехідному віці соціальний тиск дорослих і групи однолітків вимагають від підлітка прийняти соціально схвалювану статєву роль із усім набором її поведінкових і тілесних характеристик. Статєва роль інтегрує в собі специфічні особливості індивіда як представника конкретної статі. Це визначається у хлопчиків у проявах мужності (маскулінності), а у дівчаток – жіночності (фемінності). Маскулінність і фемінність можна представити як сукупність найбільш значущих ознак, властивостей, притаманних чоловікам або жінкам, які відрізняють одних від інших. Несвоєчасність і неповнота процесу опанування статевої ролі, зумовлених невідповідністю маскулінних чи фемінних тілесних характеристик віку й статі підлітка, призводить до невпевненості у собі, психологічних переживань, невизначеність установок, і, в кінцевому рахунку, неефективності спілкування та взаємодії з оточуючими [1, 71].

Як наслідок – найрізноманітніші внутрішні конфлікти і інші психологічні проблеми стають постійними супутниками молодих людей, самосприйняття яких носить негативне забарвлення.

Найпоширенішим серед людей з негативною “Я – концепцією” за спостереженнями вчених є неврастенічний внутрішній конфлікт, який являє собою протиріччя між стремлінням особистості при завищених до себе вимогах, і її реальними даними та можливостями. До неврастенії схильні підлітки з сильними потягами, які не здатні їх адекватно задовольнити. Поряд з реальними перешкодами, значне місце у виникненні такої ситуації відіграють суб’єктивні, часто

невиправдані переконання людини, що її фізичні параметри не відповідають загальноприйнятим нормам. Такі люди відрізняються великою відповідальністю, різні правила сприймаються ними догматично, без урахування ситуації, переглядаються з великими труднощами при зіткненнях з реальною дійсністю; важко переносять неясність ситуації, невідомість [4, 96].

Окремо варто розглянути підлітків з важкими порушеннями опорно-рухового апарату. До них можуть призвести такі захворювання, як дитячий церебральний параліч, артрогрипоз, поліомієліт, м'язова дистрофія, атрофія, різноманітні травми та вроджені деформації. Основним дефектом цієї категорії підлітків є різні вади моторної сфери: серйозні утруднення у виконанні рухів, у пересуванні, значні порушення координації, уповільненість, швидка втомлюваність. Такі діти часто виявляються безпорадними, пасивними, замкненими, уникають контактів з однолітками, позбавлені брати участь у рухливих і рольових іграх та інших видах колективної діяльності. Тривале обмеження рухової активності таких дітей, відокремленість від середовища одноліток, які розвиваються нормально, надмірна опіка з боку батьків, загостреність уваги на власному дефекті – усе це зумовлює дуже своєрідну структуру їх “Я – концепції”. Певне звуження джерел життєвого досвіду, пов’язане з фізичною вадою, також може відчутно відбитися на особистісному розвитку таких підлітків. Так, при вивченні певних якостей особистості підлітків з порушенням опорно-рухового апарату з’ясували, що в них часто занижені мотиви навчальної діяльності. Це виявляється у пізнавальній пасивності, нерегулярності виконання навчальних завдань, порушення уваги при сприйманні навчального матеріалу. Вольові риси характеру (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, стриманість) у дітей з порушенням опорно-рухового апарату розвинені недостатньо. Звичайно, така позиція не є характерною абсолютно для всіх підлітків. У ряді випадків пов’язані з хворобою переживання, навпаки, викликають у молоді людини намагання переборювати труднощі, напружувати вольові зусилля, проявляти вимогливість до себе, самодисципліну [5, 113].

Нами було проведено експериментальне опитування щодо виявлення найбільш значущих для підлітків фізичних характеристик. Учням 5 – 9 класів було запропоновано

відповісти на декілька запитань, що стосувалися нашого дослідження.

Опитування було проведене у письмовій формі з метою охоплення більшої кількості опитаних за менший період часу. Піддослідним були роздані роздруковані питання опитувальника. На виконання завдання відводилося 10 хвилин. Після цього аркуші збиралися і опрацьовувалися результати.

Таблиця 1

Бланк опитування (зразок)

| Запитання | Відповідь |
|---|-----------|
| 1. Яка риса зовнішності у хлопців тобі найбільше імponує, а яка не імponує? | |
| 2. Яка риса зовнішності у дівчат тобі найбільше імponує, а яка не імponує? | |
| 3. Яка, на твою думку, риса зовнішності є визначальною для отримання популярності серед однолітків для хлопців? | |
| 4. Яка, на твою думку, риса зовнішності є визначальною для отримання популярності серед однолітків для дівчат? | |
| 5. Яка фізична риса у хлопців сприяє їх успіху у стосунках з протилежною статтю? | |
| 6. Яка фізична риса у дівчат сприяє їх успіху у стосунках з протилежною статтю? | |
| 7. Якою рисою зовнішності ти б хотів (-ла) володіти? | |

Зі зворотнього боку опитувальника досліджуваним пропонувалося вказати свій вік і стать.

Після проведення опитування, до якого було залучено 230 підлітків серед учнів шкіл міста та району (120 дівчат та 110 хлопчиків), нами були отримані наступні результати.

На вершині рейтингу виявилися наступні фізичні параметри: вага тіла, зріст та атлетичність статури. Потрібно також зазначити, що стать опитуваних мала великий вплив на результати опитування. Так серед дівчат-підлітків найбільше

значення мала *вага тіла*, при чому *зайва вага* турбувала їх набагато більше, ніж *надмірна худорлявість*. Навпаки, серед якостей, наявність яких, на думку підлітків, забезпечує дівчині увагу протилежної статі і успіх серед однолітків, найвище місце у рейтингу зайняла саме струнка, навіть дещо худорлява фігура. Цікаво, що така одностайність була помічена не лише серед дівчат, але й серед хлопців, які теж у переважній більшості прагнуть бачити своїм другом чи партнером саме дівчину без зайвої маси тіла.

Якщо говорити про юнаків, то тут на перший план виходять такі фізичні параметри як *зріст та атлетичність фігури*, яка передбачає, на думу підлітків, наявність *витривалості та фізичної сили*. Найбільш дошкульною вадою більшість хлопців-підлітків вважають надто низький зріст. Також і значна частина опитаних дівчат не погодилися би зустрітися з хлопцем, нижчим за них зростом. Щодо атлетичності статури, то тут тенденції не такі виражені. Однак, більшість дівчат і хлопців визнали, що для юнака надмірна худорлявість є скоріше недоліком, аніж привабливою рисою. Це ж саме можна зазначити по відношенню до *надмірно високого зросту*. Цей фізичний параметр визначили як негативний для обох статей більшість опитаних підлітків.

У відсотковому вигляді результати опитування можна показати за допомогою наступної таблиці.

Звичайно, під час опитування вказувалися й інші, більш конкретні фізичні характеристики, такі як, наприклад, колір очей чи гарне волосся. Проте, у відсотковому відношенні вони значно поступаються вищезазначеним тілесним особливостям.

Отже, на основі всього вищезазначеного можна зауважити, що оцінка власної фізичної оболонки і її властивостей завжди займала одне з цільних місць у “Я – концепції” молоді людини. Одночасно із усвідомленням своїх розумових та інтелектуальних здібностей, статі, віку, природних нахилів, соціального становища, сексуальної ролі, підліток формує у своїй уяві образ власного тіла і особистісне ставлення до його фізичних параметрів. І саме від вміння особистості, яка розвивається, сприймати себе саму об’єктивно та доброзичливо, усвідомлювати свої достоїнства і працювати над недоліками, залежить успішність індивіда у дорослому житті.

Таблиця 2

| 230 опитаних підлітків | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Дівчата (120 чоловік) | | | | Хлопці (110 чоловік) | | | |
| Негативні фізичні характеристики | | Позитивні фізичні характеристики | | Негативні фізичні характеристики | | Позитивні фізичні характеристики | |
| Для своєї статі | Для протилежної статі | Для своєї статі | Для протилежної статі | Для своєї статі | Для протилежної статі | Для своєї статі | Для протилежної статі |
| зайва вага (84%) | низький зріст (63%) | струнка фігура (81%) | атлетична фігура (74%) | неатлетична статура (86%) | зайва вага (92%) | атлетична статура (94%) | струнка фігура (89%) |
| надмірно високий зріст (53%) | надмірна худорлявість (21%) | правильні риси обличчя (14%) | високий зріст (42%) | низький зріст (79%) | надмірно високий зріст (25%) | високий зріст (23%) | приємні риси обличчя (34%) |
| | зайва вага (15%) | | | надмірна худорлявість 16% | | | |
| | надмірно високий зріст (13%) | | | | | | |

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
5. Основи дефектології: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1994 – 143 с.

This article is about formation the image of own body in the teen age. The psychological peculiarities of the teen age “I – conception” and the place of the image of own physical parameters are envisaged.

Key words: “I – conception”, teen age, image of own body, physical parameters.

Отримано: 24.09.2008.

УДК 811.112.2:378.147

Л.А. Онуфрієва

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

За відповідної організації занять з іноземної мови не лише забезпечується більш високий рівень оволодіння студентами немовних спеціальностей вузу вміннями і навичками іншомовної комунікації, але також створюються психологічні умови для самостійного оволодіння.

Ключові слова: оволодіння, спілкування, мовленнєва діяльність, іншомовна комунікація, мовленнєва взаємодія, комунікативний метод навчання.

При соответствующей организации занятий по иностранному языку не только обеспечивается более высокий уровень овладения студентами неязыковых специальностей вуза умениями и навыками иноязычной коммуникации, но и создаются психологические условия для самостоятельного овладения.

Ключевые слова: овладение, общение, речевая деятельность, иноязычная коммуникация, речевое взаимодействие, коммуникативный метод обучения.

Сьогодні відбулися великі зміни в українській системі мовної освіти як в організаційному, так і в змістовому аспектах, значно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземної мови. Економічні, комунікаційні, суспільні і технологічні зміни в країні й світі охопили достатньо велику кількість людей різних професій, віку та світогляду. Отже, зросли потреби в іншомовній

комунікації. Для розвитку іншомовної комунікації, як на рівні школи, так і на рівні вишу, потрібні, в першу чергу, багато-рівневий підхід до оволодіння іноземною мовою, міжпредметна інтеграція, фахове спрямування навчання, орієнтація на міжкультурний аспект на опанування іншомовною комунікацією. Поставлені завдання вимагають певних змін до рівня оволодіння іноземною мовою та особливостей навчання іншомовній комунікації студентів немовних спеціальностей. Як бачимо, актуальна проблема засвоєння й шляхів оволодіння іноземною мовою постає як надзвичайно складний та багато-аспектний процес, основні компоненти якого складаються із змістовної, а також операційної та мотиваційної сторін. Сама організація цього процесу потребує, за літературними і нашими власними даними, більш ґрунтовної деталізації дидактичних принципів за рахунок теоретичних і методичних розробок, які спрямовані на оптимізацію та удосконалення процесу оволодіння іншомовною компетенцією на початковому етапі підготовки спеціалістів немовного профілю.

Спроби наблизити процес навчання до процесу комунікації здійснювались неодноразово й давно. Вони мали велике значення, оскільки розвивали інтерес до комунікативного навчання. У цьому комунікативному напрямку працювало багато науковців, серед них О.О. Леонтьєв, Г.А. Китайгородська, О.Д. Мітрофанова, І.Л. Бім, П.Б. Гурвіч, В.Л. Скалкін, І.А. Зимня, Г.Е. Піфо, Р. Олрайт, С. Савіньон та ін. Підвищений інтерес до комунікативної проблематики, зокрема в галузі навчання іншомовній комунікації, був стимульований працями Е.І. Пасова [5], якому і належить пріоритет у формулюванні його основних принципів.

Доцільно розглянути передусім методичні проєкції кожного принципу, а отже і їх можливості здійснювати функцію базових основ навчальної іншомовної діяльності. Як відомо, дія принципу обмежується певними сферами, то логічно буде розпочати аналіз прогностичності принципів у відповідності до їх ієрархії. З цієї точки зору припустимою може вважатися наступна класифікація: загальнодидактична: свідомість, наочність, науковість, зв'язок теорії з практикою; загально-методична: комплексність (взаємопов'язане навчання з усіма основними видами мовної діяльності), усна основа навчання; спеціально-методична: навчання говорінню.

Комунікативний метод ґрунтується на спеціально-методичних, а не на загально-методичних принципах, а це дає можливість уникнути “універсальності” і забезпечити його диференційованість. Хоча кожен із видів мовної діяльності виступає окремим предметом вивчення, проте не виключається можливість їх спільного чи варіативного застосування: усної та письмової мови, говоріння та аудіювання, читання та письма. Як бачимо, успішне формування кожного виду мовної діяльності (МД) можливе за умови побудови навчального процесу на основі принципу комунікативної спрямованості у навчанні, що передбачає оволодіння комунікативною функцією мови: розуміння, сприйняття мови на слух, вміння вести бесіду, готувати невеликі повідомлення, листи певного комунікативного характеру.

Мовленнєва діяльність, як складне утворення, є поняттям мовної системи, мовного спілкування, мовної взаємодії, діяльності людини в цілому. Метою комунікативного методу навчання є навчання такого рівня оволодіння мовою, який дає змогу обмінюватись ідеями, певною інформацією. Комунікативний метод визнавався останнім часом як головний метод навчання. У відповідності до цього методисти акцентують увагу на розвиваючій функції спілкування в процесі іншомовної взаємодії, тобто впливу людей один на одного з метою спонукання до відповідних дій. Адже відомо, за відсутності взаємодії, немає і комунікації. Тому, як ми бачимо, мало-продуктивною є практика, коли студенти на занятті з іноземної мови працюють індивідуально, а не спільно, форма роботи, за якою студент у спілкуванні із викладачем, позиція учня, а не рівноправного партнера, співучасника іншомовної комунікації.

У процесі спілкування присутній той, хто розмовляє чи пише, слухає або читає. Отже, виділимо основні види мовної діяльності: продуктивні (говоріння й письмо, пов’язані із відправленням повідомлення) і рецептивні (аудіювання й читання, пов’язані з його отриманням). Говоріння і слухання – усні види МД, а письмо і читання – письмові види МД.

Під час реального іншомовного спілкування жоден із вказаних видів МД не функціонує ізольовано, адже реальне спілкування – це взаємодія партнерів. Для того, щоб брати участь у комунікації, індивід повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними

(аудіювання, читання). Навчання окремим видам МД призводить до того, що студенти хоча і оволодівають уміннями висловлюватись на певну тему, але при цьому демонструють низьку активність до аудіювання, не виявляють мотиву до самостійної участі у процесі іншомовного спілкування. Або, навпаки, розуміючи зміст прочитаних чи почутих фраз, вони не можуть вірно відтворити зміст висловлення. Отже, через відсутність єдності в процесі навчання продуктивним і рецептивним видам діяльності гальмується формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності загалом, а це не сприяє формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності.

Орієнтація комунікативного підходу на інформаційну функцію організації процесу іншомовного спілкування, що обмежується виключно рамками мовленнєвих актів (тем), спрямованих на реалізацію функції обміну повідомленнями, виявила з часом свою слабку сторону, що викликало виправдану критику. “Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів у діалозі та монолозі якостями одних лише мовних характеристик, обмежує проблему психології комунікації і спрямовує увагу педагогів на обстеження лише мовних (лінгвістичних) здібностей, що не пояснює особистості розбіжності у використанні мови у взаємодії із партнером” [6]. Акцент на особистому вимірі зумовив появу більш узагальнених понять і схем аналізу, в яких мовленнєвий компонент зайняв місце одного із структурних елементів. Такою узагальненою характеристикою, що презентує відповідну систему якостей, властивостей і здібностей людини до ефективної взаємодії, передусім педагогічної, стало поняття компетентності, зокрема комунікативно-педагогічної [2].

Психолого-педагогічна література з цього питання хоча і не дає вичерпної відповіді стосовно природи і структури цього психологічного утворення, однак і не страждає на відсутність даних, що закладають достатню емпіричну базу для можливих теоретичних узагальнень. У цьому зв’язку не зайвим буде проілюструвати сказане переліком якостей, які найчастіше включаються до обсягу поняття комунікативно-педагогічної компетенції. За відсутністю ієрархічних класифікацій, або рангової (ціннісної) ваги якостей (рис, властивостей, здібностей), що наводяться в руслі досліджуваного феномена,

обмежимося простим прийомом відтворення переліку якостей за принципом частотності посилення на них у спеціальній літературі. Отже, за джерельними даними, досягнення належного рівня педагогічної взаємодії, а отже і продуктивності здійснення педагогічної діяльності, зумовлюється наявністю у педагога здатності до встановлення і підтримання контакту з навчальною аудиторією (класом, групою) у процесі організації навчально-виховного процесу, вміння створювати у групі клімат спільного співпереживання, передбачення виникнення конфліктних ситуацій, а також уміння їх розв'язання, здатність (толерантність) до тактичної доцільної критики, доброзичливість, соціальна спрямованість, організаторські здібності, готовність до комунікації, схильність до аналізу міжособистісних стосунків тощо [2].

У процесі іншомовної комунікації беруться до уваги переліки якостей особистості, що лежать в основі ефективності спілкування як професійно важливого, інтегративного утворення суб'єкта спілкування: почуття гумору, чарівність, скромність, самокритичність, душевність, ініціативність, довірливість, стриманість, впевненість, доброзичливість, чесність, справедливість, поважливість, чуйність, комунікативність. У наведеному узагальненому зведенні на підставі джерельних і власних спостережень помітна відсутність професійно значущих якостей суб'єкта педагогічної діяльності (спілкування), що стосуються мовленнєвого рівня.

Ця прогалина була заповнена в спеціальній роботі, присвяченій проблемі розробки “мовленнєвого еталону” як складової комунікативності, оптимальний варіант якої складається з двох блоків – того, що забезпечує якісний характер мовлення: оволодіння технікою мовлення, логічністю висловлювання, інтонаційну варіативність, мовленнєвий етикет, а також здійснення взаємодії, емоційно-експресивного впливу, прогнозування комунікативної поведінки, і того, що постає модулятором педагогічних впливів: формування мети комунікації, ініціювання процесу мовлення, реалізація видів мовлення, адаптація мовленнєвих вмінь, здійснення мовленнєвого контролю. Отже, наведені вище блоки мовленнєвих дій можуть бути покладені у програму діагностики готовності студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності і в якості обов'язкового компонента у професійно-педагогічній структурі.

Мовленнєва взаємодія, як форма поведінки, що виявляє характер, ставлення людини до інших, її соціальні і життєві позиції, іншими словами – спроба відокремити на матеріалі особливостей мовленнєвої комунікації (мовленнєвих дій, вчинків, впливів) мовленнєвий тип особистості – другий психологічний ракурс бачення проблеми, постановка якої зінційована Т.Н. Ушаковою. Основу дослідження складає розроблена групою авторів узагальнена схема комунікативної структури мовленнєвого спілкування, що складається з трьох блоків – 1) основних елементів структури мовленнєвого спілкування; 2) параметрів, які визначають характер взаємостосунків партнерів у процесі комунікації; 3) параметрів, які відображають узагальнені характеристики мовленнєвого спілкування.

Відокремлені мовленнєві характеристики виявляються як у процесі вільного, так і регламентованого іншомовного спілкування. Зазначена схема застосовувалася як при дослідженні діалогічного, так і полілогічного спілкування. Відзначається, що вказана модель, відповідно і підхід загалом, потребує одначе додаткової верифікації і формалізації [8]. Пошук дослідниками узагальненої (інтегративної) одиниці аналізу дослідження процесу іншомовного спілкування зовсім не виключає необхідності дослідження особливостей використання суб'єктом діяльності окремих видів мовленнєвої діяльності, які функціонують у реальному процесі в нерозривному взаємозв'язку.

Важливо мати на увазі різницю кінцевих продуктів кожного із видів МД. Для говоріння і письма – це різні за своїм оформленням висловлення, а для аудіювання – це розуміння повідомлення. Взаємозв'язок і взаємообумовленість різних видів МД при раціональному навчанні іншомовній комунікації передбачає обов'язкове урахування особливого, специфічного, співвідносного з істотними характеристиками кожного окремого виду МД.

Отже, у процесі навчання іншомовній комунікації відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є намагання обмежитися формуванням окремо узятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. У реальному спілкуванні сполучаються

чотири види МД, так і у навчальному процесі навчання тому чи іншому виду МД повинно бути інтегративним.

У методичній літературі термін “аудіювання” має вже свою історію: він використовується як опозиція терміну “слухання”. Аудіювання включає процес сприйняття та розуміння звукового потоку. Аудіювання разом із говорінням забезпечують можливість спілкування іноземною мовою. Оскільки іншомовне спілкування – процес двосторонній, то недооцінка аудіювання, тобто сприйняття та розуміння мови на слух, негативно позначається і на процесі вербальної взаємодії.

Часто трапляються випадки посилання студентів на те, що вони не розуміють спрямованих до них викладачем запитань, а це підтверджує той факт, що аудіюванню на іноземній мові необхідно вчити спеціально: навички аудіювання формуються лише в процесі сприйняття на слух, тому зрозумілою видається потреба в розвитку умінь сприймати мову різного темпу, різного інтонаційного і лексичного оформлення.

Мінімальний рівень оволодіння аудіюванням на іноземній мові передбачає сформованість ряду операцій, які лежать в основі певного виду МД: сприймання звукового потоку (фонематичного ряду); сприймання значення аудіюваних одиниць; виявлення значимої інформації в тексті, який аудіюється.

Аудіювання є активним процесом, який вимагає інтелектуальних зусиль, успішність якого визначається як об’єктивними, так і суб’єктивними факторами. Об’єктивні фактори складаються із особливостей запропонованого тексту та умов, у яких відбувається його сприймання. Суб’єктивні фактори визначаються психологічними характеристиками студента, рівнем його іншомовної мовленнєвої підготовки, розвитком мотиваційних компонентів, наявністю “чуття мови” тощо.

Під час відбору тексту для аудіювання здійснюється урахування його мовних особливостей, характеристик змісту та композиції. Серед психічних особливостей студента, перш за все, враховується його фонетичний слух, увага і пам’ять, здатність до мовної здогадки та ймовірного прогнозування, рівень розвитку внутрішньої мови. Надзвичайно важливою у процесі формування вміння аудіювання іншомовних текстів є мотивація, за умови наявності якої досягається максимальна

мобілізація психічного потенціалу студента: загострюється мовний слух, чуттєвість органів відчуття, цілеспрямованішою стає увага, підвищується інтенсивність перебігу розумових процесів. Вартий уваги також відбір аудіотекстів: надто складні тексти можуть призвести до зневіри у власні можливості, втрати упевненості, інтересу, розчарування. Проте відсутність труднощів викликає пасивність, апатію, недоречну самовпевненість, робить процес навчання непривабливим, позбавляє студента розвиваючої функції й креативності.

Навчання аудіюванню стає продуктивнішим за умови включення до змісту як актуальної країнознавчої, так і фахової тематики. Основною перешкодою для повноцінного сприйняття мови на слух є відсутність досвіду іншомовного аудіювання. Ці труднощі можна подолати, навантажуючи слуховий аналізатор за рахунок збільшення обсягу сприйняття інформації на слух та її якості: нерідко труднощі аудіювання є результатом невизначеної, нечіткої дикції викладача, а це перешкоджає формуванню у студентів здатності до розуміння іншомовного тексту на слух. Отже, мова викладача повинна слугувати еталоном іншомовного спілкування, а це дає студентові можливість бути впевненим у своїх можливостях у декодуванні змісту іншомовних слів, висловів, текстів, що сприяє виникненню бажання до спілкування іноземною мовою, постає важливим фактором підвищення мотивації до оволодіння мовними явищами.

З метою активного практичного використання лексики у мові потрібно формувати у студентів уміння автоматично підбирати слова. Накопичення мовних одиниць є лише першим кроком до оволодіння лексикою. Більш активна робота при оволодінні студентами іншомовним лексичним матеріалом відбувається у процесі формування таких мовних навичок, як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі спілкування на іноземній мові. Тому оволодіння лексикою є необхідною умовою використання мови як засобу іншомовної комунікації, а основна мета навчання лексиці – це створення необхідних передумов для формування готовності до іншомовної діяльності.

Фонетичні, лексичні і граматичні навички та вміння складають основу (базу), на якій розвиваються вміння мовної

діяльності. Оволодіння цими уміннями відбувається: через інтенсивне мовне тренування на заняттях; через подальше використання набутих вмінь у природному іншомовному спілкуванні.

На початковому етапі вузівської підготовки сума знань з іноземної мови студентів 1-го курсу немовних факультетів надзвичайно мала. Розуміння ними значення нових слів і висловів відбувається лише за допомогою зовнішнього чи внутрішнього перекладу. Внутрішній переклад на рідну мову гальмує формування слухо-моторних стереотипів мови, порушує також неміцні асоціації між слуховим образом і руховим уявленням. Відповідно до цього, одним із завдань швидкого та міцного створення у студентів продуктивних навичок володіння іноземною мовою було скорочення випадків внутрішнього перекладу.

Формування нових навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення мовних одиниць, отже доцільним є використання навчально-тренувальних вправ. Наприклад, завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. Такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідних навичок і вмінь, необхідних для продуктивного спілкування.

Для практичного використання лексики у мові потрібно формувати у студентів уміння автоматизовано підбирати потрібні слова. Накопичення мовних одиниць – перший крок до оволодіння іншомовною лексикою. Більш активна робота при оволодінні лексичним матеріалом проходить у процесі формування таких мовних навичок як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі іншомовного спілкування.

На емпіричному рівні суб'єкт-суб'єктна парадигма конкретизується на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог, як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження, посів чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, а

мовленнєвого – зокрема. Водночас у розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося у цьому випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає у себе в якості обов'язкового компонента, або властивості діалогічного висловлювання, не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь, або намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл чи діалогічну єдність, яка реалізується як мовними, так і невербальними засобами. Причому зміст діалогічної комунікації може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх комунікативно значимих елементів висловлювання. До уваги бралась така форма спільної мовленнєвої діяльності, яка реалізується у виді полілогу. У своїх концептуальних засадах керуємось також ідеями діалогічного підходу, які розробляються українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [3, 7, 9], а при розбудові експериментальної процедури – досвід дослідження навчального діалогу [1]. Крім того, за всієї продуктивності наведених вище позицій, усі вони, проте, втрачають одну, на наш погляд серйозну, психологічну ланку, а саме ту, яка визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже “не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями...” Отже, за відповідної організації занять з іноземної мови не лише забезпечується більш високий рівень оволодіння студентами немовних спеціальностей на початковому етапі навчання у вузі вміннями і навичками іншомовної комунікації, але також створюються умови для самостійного оволодіння. Процес навчання іншомовному спілкуванню стає значно ефективнішим за умови введення до програми навчання змісту, який відповідає фаховому спрямуванню і сприяє більш високому рівню оволодіння студентами засобами іншомовного спілкування, забезпечує можливість творчої свободи та

самовираження, дає змогу реалізувати діалог рідної культури й культури країни, мова якої вивчається, тобто надає можливість вступати у міжкультурне спілкування.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В. Навчальний діалог: основні характеристики // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ: ІЗМН, 1997 – С. 47-61.
2. Гаркуша В. В. Формування навиків спілкування і комунікативних здібностей в процесі особистісно-орієнтованого навчання усному іноземному мовленню // Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 1992. – 18 с.
3. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
4. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986 – 157 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 275 с.
6. Піроженко Т. О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога – К.: Гнозис, 1998. – С. 423-427.
7. Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла. – Київ – Рівне, 1996 – 128 с.
8. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. – Т. 10. – 1989. – №1. – С. 107-115.
9. Thomas Finkenstdt, Konrad Schröder. Sprachen im Europa von Morden. – Berlin und München, 1992.

With the appropriate organization of foreign language lessons not only higher level of mastering abilities and skills of foreign communication by the students of non-professional specialties is provided but also the psychological conditions for self-reliant mastering are created.

Key words: mastering, intercourse, speech activity, foreign communication, speech interaction, communicative method of teaching.

Отримано: 5.09.2008.

Проблеми дитячої агресивності та умови її подолання

Агресивність дітей – актуальна проблема в нинішніх умовах нашого життя, яка впливає не тільки на взаємини дитини з батьками, вихователями, однолітками, але створює дискомфорт для неї самої.

Ключові слова: агресія, спілкування, дитинство, дошкільний вік, поведінка.

Агресивность детей – актуальная проблема в современных условиях нашей жизни, которая влияет не только на взаимоотношения ребенка с родителями, воспитателями, но создает дискомфорт для него самого.

Ключевые слова: агрессия, общение, детство, дошкольный возраст, поведение.

Перші дослідження дитячої агресивності, які проводилися в 20-30-і роки, розкрили проблему її виникнення лише частково, тому що вони проходили в руслі педагогічного дослідження дитячого розвитку. О. Залкінд писав, що педологія в дитячій психології у той період ставила перед собою завдання розробити методи впливу на психіку, виховання і перевиховання дітей. При цьому в пошуку найбільш адекватних способів навчання і виховання дитини увага приділялася діагностиці індивідуальних особливостей особистості, рівню розвитку у дітей інтелекту, здібностей. Були досліджені відхилення в розвитку особистості, зокрема причини виникнення тривоги й агресивності у дітей [10].

Проблему дитячої агресивності вивчали також фахівці в області дитячої психіатрії і патопсихології М. Булянов, В. Ковальов [5;13], якими виявлено, що при психічних порушеннях розвиток агресивності визначається не тільки конституційними особливостями індивіда, спадковістю, але і впливом соціально – психологічних факторів. Агресивність у дитячому віці обумовлена багатьма факторами: стилем сімейного виховання, прикладом агресивної поведінки, яка демонструється дорослими, однолітками і переглядом телевізійних фільмів.

Наукові дослідження показали (А. Бандура, К. Бютнер, Р. Берон, Д. Річардсон Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Завражец, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Р. Уолтерс, та ін.) [1;6;2;7;8;9;10], що наявність агресії в поведінці дитини завжди створює великі труднощі при взаємодії з нею. Вона може закономірно зростати на фоні підвищення активності дитини під час її розвитку чи напруженої роботи над виконанням завдань у процесі роботи, проходячи через який за допомогою дорослого дитина може засвоїти адекватні форми контакту з людьми, що оточують її. Можна навіть говорити про те, що динаміка самих проявів агресії часто є своєрідним показником ускладнення чи гнучкості в способах взаємодії дитини з її найближчим оточенням.

За теорією відомого психолога Хоббса, всі люди за своєю природою егоїстичні, брутальні і жорстокі, тобто агресія закладена у підсвідомості як інстинкт, саме через “тваринну” сторону людської натури.

Зігмунд Фрейд загалом підтримував точку зору Хоббса, але він пішов ще далі, розвинувши свою “теорію двох інстинктів” [16]. У кожній людині існують так звані інстинкт життя та інстинкт смерті. Інстинкт життя забезпечує енергію для існування росту і розвитку, у той час, як інстинкт смерті працює на самознищення індивіда. Інстинкт смерті часто спрямовується назовні, проти навколишнього світу у формі агресії. Енергія інстинкту смерті постійно акумулюється в людині. Якщо вона не реалізується в маленьких дозах, то врешті-решт виллється в екстремальній формі. Спосіб очищення від негативної енергії – катарсис (емоції виражаються через плач, слова, символічні дії і т. д.).

Також існує теорія впливу на агресію генетичних факторів, яка була неодноразово доведена за допомогою експериментів з близнюками. Гени можуть впливати на поведінку через кодування, вироблення специфічних білків, які функціонують в мозку та у нервовій системі і прямо впливають на поведінку людини.

Якщо говорити про фізіологічні причини агресії, то тут головну роль відіграє лімбічна система. Мозкове захворювання лімбічної системи було характерним для людей, у яких проявлявся синдром дисконтролю, що характеризується безпричинною жорстокістю, патологічною схильністю до насильства.

Як у людей, так і у тварин, особи чоловічої статі завжди виявляють більшу агресивність, ніж жіночої. Це може бути частково результатом раннього впливу статевих гормонів на мозок. Особи жіночої статі, яким були введені чоловічі статеві гормони, поводитись більш агресивно, проте не так, як особи протилежної статі, яким нічого не вводили.

Через 20 років після Фрейда була висунута альтернативна гіпотеза агресії, яка визначалася як набутий (а не інстинктивний) захисний механізм, спричинений зовнішніми факторами, а не внутрішніми. Так, наприклад, діти в країнах, що перебувають в стані війни, починають набагато раніше і яскравіше проявляти агресію, ніж їх ровесники, які живуть у мирний час. Загалом, агресія часто виникає як, так званий, “захисний механізм” проти впливів ворожого оточення.

За нашими власними спостереженнями, чим активніший спосіб життя веде людина, тим більше вона проявляє агресію. Внаслідок великої завантаженості різноманітними справами і нестачі часу для релаксації накопичується багато негативної енергії, яка, реагуючи на дію навіть незначного подразника (людина, що ненароком штовхнула вас в метро; двері, які не захотіли відчинитися з першого разу), вихлюпується назовні.

Сьогодні занепокоєння викликають жорстокість та агресивність дітей. Ще кілька років тому більшість батьків не хотіли й чути про те, що вже з перших років життя дитини саме вони мають навчати її розв’язувати найдрібніші конфлікти самостійно і суто із гуманних позицій. Типовими були слова: “Не вмієш себе захистити, то не йди на вулицю. І не треба скаржитися й плакати”[7].

У наш час вивчено умови виховання, які сприяють виникненню і закріпленню агресивних ознак. На моральні цінності дитини суттєво впливає турбота, яку дитина отримала від дорослих у дитинстві, емоційний розвиток взаємин між дитиною і дорослими в перші роки життя. Ці фактори визначають формування у дитини потреби в емоційних контактах з іншими людьми, розвитку в неї здібностей до співпереживання. Вияви люті з елементами агресивної поведінки вперше спостерігаються тоді, коли бажання дитини з якихось причин не виконується. Перешкодою до виконання часто є заборона або обмеження з боку дорослого. Дитина хоче отримати іграшку або стрибнути з гірки чи шафи — різноманітність таких бажань

не має меж. Тільки незначна їх частина може бути втілена без неприємних наслідків для самої дитини та дорослих. У решті випадків її вимоги доводиться обмежувати. І ось з'являється реальна загроза для виникнення конфлікту. Як правильно поводитися в такій ситуації? Бажано перевести активність дитини в інший напрям. Запропонуйте їй якусь гру або спробуйте відвернути її увагу від предмета бажання, і ви переконаєтеся, що уникнути конфлікту не тільки можна, а й треба. Нерідко трапляються такі ситуації, коли агресивність дитини є реакцією протесту проти дій дорослих, що спонукають її до чогось.

У дошкільному віці велику роль відіграє популярність у групі однолітків. Не маючи адекватних засобів спілкування, дитина кулаками намагається відвоювати лідерство. У різні вікові періоди вирішальними є різні вимоги з боку інших дітей: зовнішній вигляд, красивий одяг, товариськість, готовність ділитися іграшками. Але домінуюче значення має те, наскільки дитина оволоділа навичками гри. Ці чинники визначають її становище у групі однолітків.

Агресивність може бути наслідком переживань, пов'язаних з дитячим самолюбством. Уперше може виникнути у ситуації, яка травмує психіку дитини, і спрямована проти тих, кого вона вважає причиною неприємних переживань та конфліктів. Безумовно, якщо ви помічаєте у своїй дитини вияв агресії, потрібно ретельно аналізувати її причини, виявляти труднощі, які виникають, і за можливості уникати їх, формувати вміння та навички, спрямовані на позитивне ставлення до інших людей.

У дошкільному віці зазвичай усе обходиться спокійно. Дитячий садок майже цілковито вирішує проблему конфліктів постійною опікою і контролем з боку вихователя під час усього перебування в групі. Перехід до шкільного життя відразу ж різко загострює цю проблему. Що цікаво, конфлікти виникають через дрібниці: наступив на ногу, штовхнув тощо. А спосіб їх розв'язання здебільшого один — бійка, яка вже стала типовим явищем. І тут є підстави говорити про дитячу жорстокість, агресивність[17].

Ми маємо подбати про відновлення високого розуміння життя, доброго і злого в ньому. Народна мудрість правильно застерігає, що найглибше осягаємо цінність свого буття, коли

починаємо його втрачати. Найбільшим лихом для людини є порожнеча її душі. Обов'язок кожної сім'ї — виховати дітей з добрим, чуйним, благородним серцем і гуманними почуттями.

Здатність робити добро чи зло не властива дитині від природи — вона виробляється упродовж життя. Це основа людської культури, яка починає формуватися від моменту народження упродовж семи років дитинства. Виховання юної душі — справжнє мистецтво, яке має ґрунтуватися передусім на ідеї добра, яке має увійти в голову і серце дитини з першими проблесками свідомості, з першими уявленнями і думками про навколишній світ. Малюк уже на початку свого життя усвідомлює, що в світі є добро і зло.

Ми звикли до гасла: “Усе найкраще дітям” [7], до порад виховувати їх на позитивних прикладах, оберігати від горя тощо. Але це не означає, що дитина до певного рівня розвитку свідомості є лише споживачем добра. Треба вчити бачити добро у повсякденному житті й виробляти відповідне ставлення до нього, схвально оцінювати тих, хто його робить, викликати позитивні емоції на добрий вчинок і прищеплювати звичку дарувати добро рідним, друзям, знайомим, просто людям.

Ідея добра має стати часточкою душі кожної дитини. Саме тоді вона увійде у думки, погляди, переконання, буде тією міркою, за якою оцінюватимуться людські стосунки. Для того, щоб людина стала поганою, не треба докладати зусиль, а ось зробити її хорошою — це складна, кропітка і повсякденна праця.

Не варто сподіватися, що дитина сама навчиться добра, якщо живе в культурній сім'ї. Природжену здатність мають лише одиниці, решті потрібна емоційна наука. Це і є сімейна школа добра, де діти вчать шанувати, любити не на словах, а в конкретних діях і вчинках.

Реалізація здатності робити добро потребує певних вольових зусиль. Саме воля, душевне напруження допомагають боротися зі злом. Ми здебільшого говоримо про нього тоді, коли воно вже скоїлося, і забуваємо, з чого зло народжується: з бездіяльності, пасивності, невтручання. Маємо вчити дитину відчувати і палко переживати зло, яке коїться на її очах. Не гасити, а поділяти і підтримувати обурення, сприяти доведенню його до кінця. Достатньо кілька разів загальмувати таке поривання душі й можна не помітити, як дитяче серце стане байдужим.

Гуманні почуття у дітей формуються і розвиваються у реальних стосунках з дорослими та однолітками. У дошкільників цей процес починається зі ставлення до дорослих. Найкращий вихователь – багатство людських взаємин у сім'ї, яке дорослі використовують для навчання дитини, наповнення її душі чуйністю до рідних.

Є тверда залежність між ставленням дорослого до дитини і ставленням дитини до нього. З перших хвилин спілкування з малюком треба вчити його власним прикладом бути уважним, турботливим, лагідним. Тільки ті діти, які пройшли сімейну школу гуманних почуттів, здатні набути надійний імунітет проти жорстокості, агресивності. Зустріч зі злом на життєвому шляху духовно загартовує їх, складне життя стимулює у людей вияви невдоволення, а то й жорстокості. Проте, коли йдеться про становлення дитячої особистості, то своїм корінням її гуманізм сягає сім'ї, а зміцнюється тоді, коли навколишнє життя ще не чинить на дитину вирішального впливу. Ось чому батьки, і тільки вони, відповідальні за дитячу жорстокість, агресивність. Серце дитини чутливе до добра і до зла. Проте, щоб утвердити добро, треба докласти багато зусиль, зуміти запалити в маленькій душі незгасний вогник краси людського життя і міжособистісних стосунків.

На основі цього можна зробити висновок, що теплі, тісні взаємини з батьками (особливо з членом сім'ї тієї ж статі, що й дитина) сприяють розвитку в неї гуманного ставлення до інших[3]. Любов, піклування, увага від близьких дорослих є для дитини життєво важливими, а це дає відчуття захищеності, забезпечує емоційну стабільність.

Обмеження емоційного спілкування й активної уваги з боку близьких дорослих призводить до появи у дитини нейротизму, тривожності. Варто вчитися слухати своїх дітей, а вони будуть приходити до вас і розповідати, що їм прочитали, що вони побачили, почули, щоб заслужити на вашу повагу.

Великий вплив на підвищення агресивності людей мають засоби масової інформації, хоча тут немає прямих причинно-наслідкових зв'язків. Вплив жорстокості, який виникає на екранах телевізорів і відео, дуже розтягнутий у часі.

У 60-70-х роках американці провели ризикований експеримент. В одному маленькому містечку Каліфорнії на 10 % збільшили показ насилля на екранах. Через кілька місяців

на 5 % збільшилась кількість насильницьких злочинів серед населення міста. Діти більш чутливі до негативного впливу засобів масової інформації, оскільки вони, на відміну від дорослих, сприймають негативну поведінку за взірцем. Особливо добре це прослідковується в експериментальних ситуаціях. Виявилось, що агресивні діти схильні дивитися агресивні фільми. А якщо це робиться з близькими дорослими, то дитина ніби отримує схвалення того, що бачить на екрані. І ті діти, які із задоволенням дивляться сцени насилля, починають більш агресивно поводитися щодо однолітків.

Отже, розглянемо механізм впливу насильницьких сцен на психіку дитини:

- відраза (часто діти заплющують очі);
- байдужість;
- задоволення, насолода;
- потреба в агресивних діях.

Найбільший вплив на формування агресивної поведінки дітей має реальна поведінка батьків, сімейне насилля. Вагомий вплив у цьому плані на дітей також має поведінка знайомих дорослих. Небезпечні і руйнівні для дитячої психіки є документальні та художні фільми, в яких діти бачать вбивства, трупи, вибухи тощо.

З агресивною дитиною не можна розмовляти на підвищених тонах, тим самим ви “підключаєтесь” до її збудження і провукуєте підсилення агресивних імпульсів[15]. Послідовне використання спокійного, плавного мовлення дозволяє дитині переключатися і слухати вас. Особливо важливо при цьому визнати право дитини гніватися і вивільняти свою енергію різними способами (цивілізовано, не завдаючи шкоди іншим).

Нажаль, агресія заразна. Створюється замкнуте коло: мене били батьки, і я битиму свою дитину. Агресорами стають діти, які беруть участь у бійках, а також жертви, які хочуть ідентифікуватися з агресором. Дорослим необхідно керуватися правилом: дитина повинна чітко розуміти, що за насиллям слід очікувати миттєвого, справедливого і неминучого покарання. Це зупинить дитину від хибних вчинків. Якщо покарання неадекватне, воно приносить лише шкоду. Також не можна залишити поза увагою вплив на поведінку людини алкоголю і наркотиків. Багато людей відносяться до наркотиків так само упереджено, як і до алкоголю, хоча особи, які вживають легкі

наркотики, менш небезпечні для суспільства, ніж ті, які зловживають алкоголем. Численні експерименти, а також статистика, довели, що більшість злочинів скоюються людьми в стані алкогольного, а не наркотичного сп'яніння. У той час, як алкоголь підвищує агресивність, легкі наркотики, зокрема маріхуана, її зменшують.

У будь-якому випадку агресія є одним із захисних механізмів людини, за допомогою якого людина намагається якось скинути негативні емоції і пристосуватися до навколишніх умов. Але цей шлях не є найоптимальнішим і тому, мабуть, потрібно знаходити інші шляхи виходу із складних життєвих ситуацій.

Щоб досягти успіху у спілкуванні з агресивними дітьми, варто дотримуватися таких порад[12]:

- пам'ятати, що заборона і підвищення голосу — найменш ефективні способи подолання агресії. Лише зрозумівши причини агресивної поведінки й усунувши їх, можна сподіватися, що випадки вияву агресії з боку дитини стануть поодинокими;
- дати можливість дитині виплеснути свою агресію, вилити її на інші об'єкти, дозволяти побити подушку або розірвати портрет її ворога, і тоді побачите, що в реальному житті агресивність зменшиться;
- потрібно показувати дитині власний приклад ефективної поведінки, не допускати вияву гніву в її присутності або поганих висловлювань про своїх друзів чи колег, складання планів помсти;
- нехай дитина відчує, що її люблять, цінують і приймають такою, яка вона є. Не соромтеся зайвий раз приголубити або пожаліти дитину, вона має бачити, що потрібна і важлива для вас.

Агресія – це форма поведінки, яка направлена на самозахист і служить для адаптування до навколишнього середовища, задоволення бажань і досягнення мети. [15] Не варто забувати, що потреба та готовність до боротьби – це природна властивість, необхідна у житті людини, тому не потрібно прагнути повністю позбавити дитину від агресії, варто лише вірно скерувати її, щоб агресивність не стала рисою характеру.

Список використаних джерел

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М., 1999. – 214 с.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1997. – 330 с.
3. Божович Л.И. О вреде физических наказаний (беседа) // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1995.
4. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи. – М., 1988. – 207 с.
5. Булянов М.И. Беседы о детской психиатрии. – М., 1992. – 255 с.
6. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991. – 88 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1997. – 128 с.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология. (Развитие, ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960.
9. Завражец С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1993. – №5, 8 – 16 с.
10. Запорожец А.В. Особенности агрессивного поведения. – М., 1991.
11. Запорожец А.В. Особенности психологии детей раннего и школьного возраста. – М., 1985.
12. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1980. – 128 с.
13. Ковалёв В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985.
14. Ричардс М.П. Развод родителей и дети. – Новосибирск., 1994.
15. Роберт Б., Дебора Р. Агрессия. – С-П. 1994. – 30-54 с.
16. Фрейд З. Введение в технику детского психоанализа/ Пер. с нем. – М., 1991. – 92 с.
17. Фрейд З. Психология “Я” и защитные механизмы. – М., 1993.

Children’s aggressiveness is a pressing problem of the present time which influences not only the relations between child and his/her parents, teachers, peers but also creates discomfort personally for this child.

Key words: aggression, communication, childhood, preschool age, behavior.

Отримано: 18.09.2008.

Діагностичні можливості та планування інтерв'ю під час відбору персоналу

Стаття розкриває проблему діагностичних можливостей та планування інтерв'ю під час відбору персоналу.

Ключові слова: інтерв'ю, персонал, питання, відповідь, інтерв'юер, анкета, кандидат, відбір.

Статья раскрывает проблему диагностических возможностей и планирование интервью во время отбора персонала.

Ключевые слова: интервью, персонал, вопрос, ответ, интервьюер, анкета, кандидат, отбор.

Інтерв'ю – досить розповсюджена процедура відбору персоналу. Незалежно від того, які ще методи добору використовуються в організації під час селекційного процесу, майже кожен потенційний роботодавець хоче мати можливість познайомитися і поговорити з претендентом до того, як запропонувати йому посаду.

Щорічно приймаються сотні рішень з відбору персоналу. Для відбору нових працівників використовують різні процедури: резюме, лист-рекомендація, центри оцінки і психологічні тести. Рішення про прийом на роботу певного кандидата приймається за результатом декількох відбірних процедур. У процесі підбору персоналу дуже важливим є інтерв'ю, доречним є аналіз особливостей та формулювання рекомендацій щодо ведення інтерв'ю з претендентом на робоче місце.

Отже, дамо визначення інтерв'ю. Інтерв'ю – це прослуховування, вислуховування, іспит, допит, опитування, наведення довідок і обмін думками. Слово “інтерв'ю” походить від французького *entevoir* – “глянути побіжно”. Спочатку це слово означало поняття “короткі офіційні зустрічі”. Далі йде мова про журналістське застосування слова “інтерв'ю”. Інше сучасне значення цього терміна передбачає співбесіду, що ставить за мету відбір або оцінку персоналу. Інтерв'ю для відбору стали використовувати порівняно недавно, до цього переважали особистісні рекомендації.

Практика проведення інтерв'ю для відбору персоналу з'явилась у 1930-х роках. У 1944 р. була опублікована стаття Рафла, яка підбила підсумки перших десяти років цієї діяльності. Поступово сфера застосування інтерв'ю та його методи розширились.

Під професійним добором розуміють процес практичного виділення з наявних кандидатів тих, котрі здатні в даних умовах забезпечувати найбільш ефективно виконання покладених на них задач. Задача добору виникає в ситуаціях надлишку претендентів і особливих вимог до діяльності людини на даному робочому місці; задача підбору й розміщення персоналу існували завжди.

Інтерв'ю – надзвичайно розповсюджена процедура відбору персоналу. Незалежно від того, які ще методи добору використовуються в організації під час селекційного процесу, майже кожен потенційний роботодавець хоче мати можливість познайомитися і поговорити з претендентом до того, як запропонувати йому посаду. Важливо пам'ятати, що інтерв'ю пов'язане з прийомом на роботу, – процес, який можна порівняти з вулицею із двостороннім рухом. Його мета – дати компанії можливість оцінити претендента і вирішити, підходить він їй чи ні. Але воно також дає можливість і претендентам, – якщо вони поставлять інтерв'юерам саме ті питання, які варто поставити, – вирішити, чи підходить їм дана компанія і та робота, яку вона пропонує.

Загальне для усіх типів інтерв'ю – питання та відповіді. Інтерв'ю при відборі передбачає набір конкретних питань для встановлення фактів. Інше – консультаційне інтерв'ю. У цих випадках для інтерв'юера може виникнути необхідність прозондувати ґрунт, використовуючи зовнішні зауваження в якості тригера для подальшої доробки і обговорення. Навантаження на пам'ять у ситуації консультування значно більше, а ніж у випадку встановлення фактів. Але ефективність вибіркового інтерв'ю невисока і багато теоретиків інтерв'ювання задають питання про доцільність використання цього методу.

У переважній більшості випадків різних інтерв'ю практикується робота один на один, але ще існують такі варіації:

1. Інтерв'ю, які проводять комісії кількістю 3-8 чоловік.

2. Інтерв'ю “два до одного” (у цьому випадку один інтерв'юер задає питання, а інший нотує; упродовж інтерв'ю вони можуть мінятися місцями).
3. Інтерв'ю, на якому присутній один або два інтерв'юера та група, яка інтерв'юється (фокус-група).

Спосіб проведення інтерв'ю або співбесіди охоплює діапазон від цілком вільної форми співбесіди до частково або цілком структурованих варіантів зі стандартизованим проведенням опитування і формулюванням запитань. Зокрема, поставлені запитання відносяться до професійного досвіду і професійної підготовки, до окремих аспектів біографії та їх суб'єктивного осмислення. Відповіді претендента, а також інші сформульовані в ході опитування враження, зазвичай узагальнюються в інтуїтивному комбінуванні й оцінці.

Задачі відбірного інтерв'ю:

1. Надання кандидату інформації про можливу майбутню роботу.
2. Реєстрація і перевірка основних автобіографічних даних кандидата.
3. Оцінка зовнішності кандидата і стиля його поведінки;
4. Перевірка відповідного професійного досвіду та знань кандидата рівню кваліфікації, що є важливим для роботи.
5. Оцінка розумових та особистісних якостей кандидата.
6. Висновок про те, наскільки кандидат відповідає даній роботі і, в залежності від того, вплинути на його бажання зайняти вакансію.

Кожна людина, яка працює, проходила співбесіду з керівником, кадровиком або рекрутером в якості кандидата на вакансію. І яким би досвідом вона не володіла, багато залежить від того, наскільки людина приверне до себе конкретного інтерв'юера, який спирається на власні еталони і стереотипи мислення. Для інтерв'юера теж важливо викликати до себе симпатію та довіру. Питання довіри в цьому випадку важливо, тому що основною задачею інтерв'юера є отримання інформації про кандидата, правдивість якої не завжди можна перевірити, окрім співбесіди. У цих умовах еталони і стереотипи сприймання несуть функцію інформаційних фільтрів, але це не завжди спрацьовує. У психологічній літературі довільне спілкування розглядається як одна із найвищих форм спілкування, тому

що в ньому відбувається обмін значними думками, почуттями, переживаннями, розкриваються інтимні сторони особистості.

Інтерв'ю дає не тільки словесний діагностичний матеріал (відповіді, висловлювання кандидата), але й можливість спостерігати поведінку в ситуації інтерв'ю, тобто інтерес представляє не тільки те, що говорить кандидат, але і як він говорить, і як поводить. З'єднання висловлень з поведінкою, що спостерігається, дозволяє отримати додаткову діагностичну інформацію, яка, звичайно, резюмується і виражається в явному, кількісному виді за допомогою оцінних шкал.

Валідність методу інтерв'ю залежить від кваліфікації інтерв'юера. Техніки заглибленого інтерв'ю можуть використовуватися тільки підготовленими фахівцями-психологами. На практиці добір кандидатів на вакансії та оцінку діючого персоналу за допомогою інтерв'ю часто проводять менеджери з персоналу і лінійні керівники. При цьому використовуються спрощені схеми тематизованого інтерв'ю. Проте, навіть спрощене інтерв'ю дає мало-мальські коштовні дані тільки за попередньої підготовки інтерв'юера. Стверджують, що значна частина інформації, яка передається у комунікації, стосується паравербальної поведінки – інтонація і мовні паузи; невербальної поведінки – поза та міміка. Деякі дослідження показують, що жести людей, їх манера сидіти та інші аспекти можуть багато сказати про них. Дослідження Арві та Кемпіона показали, що поведінка дійсно впливає на оцінку інтерв'юера, але менше, ніж вербально поведінка кандидата. Ступіть впливу невербальної поведінки в різних дослідженнях варіює. Інтерв'юери справді схильні надавати великого значення невербальній поведінці при оцінці окремих характеристик (наприклад, соціальні навички), але таке судження не дозволяє прогнозувати майбутню поведінку кандидатів. Також на інтерв'юера має великий вплив зовнішній вигляд і презентація. З одного боку, інтерпретація цих аспектів пов'язана з проблемами завзятого ставлення до людей: наприклад, мова йде про колір шкіри, приналежності до певної вікової групи, соціальному класу або регіону. З іншого – зовнішній вигляд може дати достовірну інформацію про людину (наприклад, коли людина неохайно одягнута – це може свідчити про можливу неохайність у роботі).

В акті проведення відбірного інтерв'ю, як в будь-якому соціальному контакті, можна виділити три основні фази: початок, середина і завершення.

Помилки сприймання, які є характерними для будь-якого комунікативного акту, проявляються й у відбірному інтерв'ю, доцільно окреслити деякі специфічні помилки, що зумовлені особливими функціями процедури співбесіди. Одна із характерних помилок сприймання на першому, початковому етапі – “перший погляд (ефект ореолу)” – впевненість інтерв'юера в тому, що перше враження є завжди вірним. Також, важливим є позначити вплив на оцінку особистості кандидата фізіономічних стереотипів зовнішності інтерв'юера. Помилки, які виникають на першому етапі контакту, сильно впливають на подальший хід проведення співбесіди, а іноді, навіть, визначають його результат.

З розвитком комунікативного процесу інтерв'юер все більше підданий таким помилкам, як: проєкція – приписування оцінюваному почуттів і думок оцінюючого; луна – перенесення успіху кандидата в якій-небудь сфері діяльності на іншу професійну сферу, в якій він ще не має досвіду чи роботи; атрибуція – підсвідоме приписування кандидату характеристик, помічених оцінюючим в іншій людині, якого йому нагадує даний кандидат, а також оцінювання по контрасту – визначення якостей співрозмовника на основі порівняння його з попередніми кандидатами.

Варто зазначити, що, володіючи визначеними теоретичними знаннями і практичним навичками, а також керуючись власною, підказаною достатнім досвідом проведення інтерв'ю, системою оцінки кандидатів, фахівці з підбору персоналу часто роблять висновки про правдивість отриманої інформації, отже, і про відповідність кандидата тієї чи іншої вакансії, свідомо ґрунтуючись на конкретних поведінкових характеристиках співрозмовника під час розповіді.

Дослідження показало, що одним із найефективніших факторів враження є наявність в мові слів, що виражають непевність, тобто слів типу “можливо”, “напевно”, “здається” та ін.. (100%). На відміну від цього найбільш часто вказувалося на конкретність чи неконкретність розповіді, і отриманий при цьому результат 79% правильних дізнавань за участю цього фактора є досить вагомим для віднесення його в розряд

високоєфективних при оцінці неправди і щирості. Для ефективною підстави при розпізнаванні хибності і правдивості повідомлень можна визначити також наступні характеристики поведінки виступаючого: неприродні рухи (88 %), невпевнений голос (74 %), протиріччя в розповіді (71 %), наявність чи відсутність у розповіді специфічних термінів та деталей (63 і 88 %), плутаність відповідача (67 %), заміна теми і ухилення від відповіді (58 %), наявність жестів (54 %).

Отже, підсумовуючи вище викладене можна сказати, що без інтерв'ю не обходиться жодна відбірна програма. Запропонує вам організація роботу чи ні – буде залежати від враження, яке ви справите під час інтерв'ю. Результати досліджень, проведені організаційними психологами, свідчать про те, що нерідко на оцінки інтерв'юерами претендентів більше впливають їх суб'єктивні враження, ніж такі параметри, як виробничий досвід, рівень кваліфікації чи досягнення, що виходять за рамки навчальних програм інститутів. Такі особисті якості претендента, як уміння розташувати до себе і “подати себе”, а також його контактність, нерідко відіграють ключову роль у рекомендаціях інтерв'юера щодо його прийому на роботу.

Для того, щоб компетентно провести співбесіду при прийомі на роботу, необхідна ретельна підготовка, належно вжити таких заходів:

- обробити документи, які вимагають при прийомі на роботу;
- продумати хід співбесіди і порядок запитань на основі вимог, що висувуються до майбутньої діяльності;
- зробити у письмовому вигляді (у винятковому випадку по телефону) запрошення, затребувати відсутні документи, мати в розпорядженні необхідні анкети, попросити підтвердити час проведення співбесіди;
- при необхідності проінформувати осіб, що беруть участь у співбесіді, або проводять власні співбесіди;
- створити умови для спокійної співбесіди;
- створити приємне навколишнє оточення;
- приготувати необхідне письмове приладдя;
- у залежності від обставин передбачити частування;
- незадовго до співбесіди подумки подумати про основні його моменти.

Тепер розглянемо окремі моменти детальніше.

Підготовка інтерв'юера. Оскільки інтерв'ю представляє собою комунікативний процес, необхідна, насамперед, комунікативна підготовка інтерв'юера. Зміст цього виду підготовки містить у собі освоєння техніки встановлення і підтримки контакту та техніки орієнтації у висловленнях партнера. За формою проведення – це різновид звичайного поведінкового тренінгу.

Підготовка інтерв'ю. Основна мета підготовки – розробити схему напівструктурованого тематичного інтерв'ю. Для цього потрібно ознайомитися з наявними на кандидата вихідними матеріалами (заяви, анкети, резюме, рекомендації, дані діагностики, якщо вони маютьсся), проаналізувати вимоги посадової позиції, сформулювати припущення (гіпотези) про відповідність областям вимог і намітити згруповані по темах питання, які необхідно задати кандидату для перевірки гіпотез. Результатом такої підготовки є робоча схема інтерв'ю. Підготовка інтерв'ю також містить у собі створення умов для його проведення: придатне приміщення, відсутність телефонних дзвінків. Для інтерв'ю повинно бути відведена достатня кількість часу: щоб підготувався психологічно, щоб проводити інтерв'ю без стресу.

Проведення інтерв'ю. Ефективне керування ходом інтерв'ю означає підтримку контакту з кандидатом і правильне використання різних видів питань. Для підтримки контакту необхідно: бути серйозним, але не напруженим, “теплим”, але не фамільярним, не наполягати на областях питань, яким кандидат свідомо чи несвідомо пручається, запитувати тільки про відомості, які можна реально використовувати для оцінки. У такому випадку можна поступово зняти несприятливі для інтерв'ю перешкоди: нервозність, “захисні” реакції кандидата, “розігрування ролі”, внутрішні перешкоди. Підтримка контакту пов'язана також із правильним використанням різних видів питань: справа у тому, що питання можуть руйнувати чи, навпаки, підсилювати контакт із кандидатом.

Порядок і обстановка. Існує безліч факторів, які потрібно враховувати в програмі проведення інтерв'ю. Ці фактори містять у собі роль інтерв'ю в системі добору і кількість співробітників, яких передбачається найняти. Сюди ж входить фізична обстановка (тобто характер приміщення, меблів і т.п.). Для проведення інтерв'ю необхідне контрольоване середовище.

Використання автобіографії і анкет. Часто перед інтерв'ю інтерв'юер одержує автобіографію або анкету апліката. При розумному використанні вони можуть виявитися коштовною підмогою. Вираження зацікавленості в конкретній роботі сприяє подальшій розмові, робить спілкування більш конкретним. Тому, якщо в минулому кандидат займав одну посаду, де ніс відповідальність за багатьох співробітників, а потім іншу, на якій входив до складу малої корпоративної верхівки, дослідження першої посади, швидше за все, принесе більш цікаву інформацію про уміння аплікат керувати людьми.

Надання інформації кандидату. З приводу надання інформації кандидату й досі ведуться суперечки. Безумовно, однією з причин популярності традиційного інтерв'ю є те, що аплікат може задавати питання. Утім, якщо це ніяк не обмежити, мета інтерв'юера не буде досягнута. Увага може розсіятися, а сам кандидат може придбати інформацію для використання її при відповідях на питання на наступних етапах інтерв'ю.

Інтерв'ю свідомо чи несвідомо перевіряє надану інформацію з погляду її правдивості, правильності, істинності. У цих умовах еталони і стереотипи сприйняття людини людиною несуть на собі функції своєрідних інформаційних фільтрів, які, проте, найчастіше спрацьовують на шкоду самому індивіду, пропускаючи в його свідомість помилкову інформацію в якості щирої чи, навпаки, блокуючи правдиву інформацію.

За результатами проведеного опитування В.С. Сафонов виділив наступні типи інформаційних повідомлень, що потребують довірливого ставлення до партнера по спілкуванню:

1. Життєвий шлях людини, “життєва філософія”, ставлення до себе як до особистості.
2. Приналежність людини до певної сфери суспільно-виробничої діяльності.
3. Сфера сімейних стосунків.
4. Проведення вільного часу.

Питання інтерв'ю при прийнятті на роботу спрямовані на розкриття першої і другої тем. Це впливає з основних задач відбірного інтерв'ю. У процесі відбірної співбесіди кандидат надає конфіденційну інформацію, розкриття якої можливе лише в якості довірливого спілкування.

Як і в будь-якому соціальному контакті, в акті проведення відбірного інтерв'ю можна виділити три основні фази: початок

(вітання), середина (продовження) і завершення. Після подолання первісного знайомства і встановлення контакту партнери по комунікації визначають для себе, наскільки вони задоволені діалогом і, у залежності від зворотного зв'язку, коректують свої дії для досягнення найкращого результату.

Л. Лей пропонує використовувати інтерв'ю чотирьох рівнів питань, які допомагають встановленню довіри у процесі спілкування: перший рівень – це більш загальні питання, які передбачають достатньо поверхові, офіційні відповіді; на другому рівні задають питання, які дозволяють деталізувати отриману загальну інформацію і перейти до конкретних реальних фактів; за допомогою питань третього рівня інтерв'юер відкриває для себе шлях до більш важливих повідомлень, які стосуються думки кандидата з приводу певного питання; четвертий рівень складають питання, які змушують людину розкрити судження відносно своїх цінностей. На кожному етапі інтерв'юер оцінює кандидата і робить певні висновки відносно того, наскільки він підходить для використання певної роботи.

Типи і форми питань.

1. Навідні питання.

У цих питаннях передбачається висловлення: “Чи не погодитесь ви з тим, що...” – типовий вступ до подібного питання. Перед аплікантом, якому поставлене таке питання, з'являється декілька можливостей: він може просто погодитися, або розглянути це як своєрідний виклик і виступити із запереченням.

2. Закриті питання.

Аналогічні труднощі виникають й у випадку закритих запитань, тобто таких, які допускають тільки однозначні конкретні відповіді типу “так” чи “ні”. Проте, незважаючи на це, вони можуть бути особливо корисними при з'ясуванні окремих малозрозумілих моментів.

3. Відкриті питання.

Ці питання пропонують виразити погляди: “Що ви думаєте про...?”, “Як ви ставитесь до X?”. Подібні питання створюють ефективний кістяк у більшості випадків традиційного інтерв'ювання. Але вони можуть призвести до відверненої відповіді кандидата.

4. Зондувальні і провокуючі запитання.

Такі питання можна використати для одержання подальшої інформації. Зондувальні питання можуть бути закритими чи відкритими. Прикладом можуть бути такі питання: “Розкажіть мені про...”, “Як...”, “Чому...”. Іноді говорять, що занадто старанне зондування може змусити людей відчутися в ролі піддослідних і відчутися через це неприємні відчуття.

5. Відображення.

Іншою формою є питання, відповіді на які “віддзеркалюються” інтерв’юером. Іноді це робиться з метою уточнити певну відповідь, наприклад: Кандидат: “...потім мені передали у підпорядкування більш велику групу, керування якою шляхом простого нагляду було недостатнім, тому я вважав себе зобов’язаним встановити лінії звітності і ввести регулярні процедури, що інспектують підлеглих”. Інтерв’юер “Виходить, що керівництво більшою групою людей спонукало Вас до більшого структурування вашого методу керування?”. У цьому випадку реакція інтерв’юера свідчить про його увагу, завдяки чому відбувається взаєморозуміння з кандидатом. Закрите питання типу: “Видійсно вирішили це самі чи діяли за вказівкою?” могло привести до оборонної позиції і/чи шаблонної відповіді “Це було моїм рішенням” замість більш повного висловлювання. Просте відкрите питання: “Розкажіть про це більш детально” може легко призвести до міркування, тому що незрозуміло до чого тут відноситься це “більш” – до проблеми, що виникла через збільшення кількості працівників, чи до її рішення.

Отже, у традиційних відбірних інтерв’ю найбільш ефективним виявляється, швидше за все, поєднання відкритих і закритих питань.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С., Базаров Т.Ю., Скворцов В.В. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
2. Анисимов Н.П. Психология подбора и расстановки кадров. – Ярославль, 1982.
3. Бизюкова И.В. Кадры: подбор и оценка. – М., 1984.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика.- СПб.: Питер, 2002. – С. 178- 182.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – С. 274-277.

6. Весенин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. – М: Юрист, 1998.
7. Джуелл Л. Индустриально – организационная психология. – СПб.: изд-во Питер, 2001. – С. 122-180.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – С. 61-64.
9. Дуракова И.Б. Управление персоналом: отбор и наем. Исследование зарубежного опыта. – М: Центр, 1998.
10. Энденборо Р. Практическая психометрия. Эффективное интервьюирование. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – С. 226-284.
11. Зайцев Г.Г. Управление кадрами на предприятии. – СПб., 1993.
12. Ковалев Г.А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада / Псих. журн. – 1989. – Т. 10, № 1. – С. 127-136.
13. Кольшшин В.В. Практические основы профотбора. – М., 1996.
14. Кошелева С.З. Психологические основы управления персоналом. – СПб., 1998.
15. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – С. 33-47.
16. Майзель Н.И., Небелицин В.Д., Теплов Б.М. Психологические вопросы отбора // Инженерная психология / Под ред. А.А. Леонтьева, В.П. Зинченко, Д.Ю. Панова. – М: Изд-во МГУ, 1964. – С. 387-396.
17. Маничев С.А. Методы диагностики профессионально важных качеств менеджеров // Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 2000.- С. – 243-280.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
19. Меньшиков Л.И. Оценка деловых качеств управленческого персонала. – М., Знание, 1975.
20. Никифоров Г.С. Психологический отбор и подготовка менеджеров / Вест. С. – Петербург ун-та. – 1993. – Вып. 2.
21. Основи психології / За ред. Киричука О.В., Роменця В.А. – К.: Вид-во Либідь, 1995. – С.53-89.

22. Сергеева Т.В., Болотських О.М. Відбір та розвиток персоналу // Частина 1. Відбір персоналу. – Х.: Вид-во Прапор, 2001. – С. 41-48, 99 – 107.
23. Симоненко С.И. Поведение человека в процессе отборочного интервью как фактор, вызывающий доверие // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С. 77-89.
24. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002. – С 5, 39.
25. Толочек В.А. Проблемы современной психологии труда: Учебное пособие. – М.: Изд-во РАГС при президенте РФ, 2000. – С. 78-85.
26. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – С 87-121.

The article envisages the problem of diagnostic possibilities and planning of the interview during the personnel's selection.

Key words: interview, personnel, question, answer, interviewer, questionnaire, candidate, selection.

Отримано: 10.09.2008.

УДК 37.015.3 : 159.922

Н.В. Попович

Тренинг як засіб зміни установки батьків учнів масових шкіл щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами

Текст анотації: вивчення ставлення батьків учнів загально-освітніх шкіл до інтеграції аномальних дітей показало, що їх погляди розділилися. У статті відображені результати дослідження, спрямованого на зміну установок батьків щодо дітей з психофізичними вадами з допомогою тренінгу. Під час тренінгу його учасникам пропонували поставити себе на місце дитини з вадами зору з допомогою симулятивних окулярів. Ефективність тренінгу визначалась шляхом порівняння результатів анкетування, проведеного до і після заняття.

Ключові слова: інтеграція, психофізичні вади, тренінг.

Изучение отношения родителей общеобразовательных школ к интеграции аномальных детей показало, что их взгляды разделились. В статье отражены результаты исследования, направленного на изменение установок родителей относительно детей с психофизическими недостатками с помощью тренинга. Во время тренинга его участники предлагали поставить себя на место ребенка с проблемами зрения с помощью симулятивных очков. Эффективность тренинга определялась путем сравнения результатов анкетирования, проведенного до и после занятий.

Ключевые слова: интеграция, психофизические недостатки, тренинг.

У Національній доктрині розвитку освіти України в 21 столітті чітко вказується, що рівний доступ до якісної освіти є національним пріоритетом і передумовою виконання міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян. З огляду на це В.І.Бондар зазначає, що науковцями, педагогами і батьками активно порушується питання про спільне навчання дітей з психофізичними вадами зі здоровими ровесниками і що світовий досвід доводить особливу значущість його для повноцінної життєдіяльності таких дітей і благополуччя суспільства [1, 3].

Проблеми освіти дітей з психофізичними вадами у різних типах закладів вивчали І.В. Белякова, В.І. Бондар, В.В. Заренко, А.В. Колупаєва, М.М. Малофєєв, Л. Масунова, Н.М. Назарова, М.І. Нікітіна, В.Г. Петрова, Б.П. Пузанов, Т.П. Свірідюк, В.М. Синьов, Л.І. Солнцева, Н.М. Стадненко, А.Г. Шевцов, Б.Г. Шермет, М.Д. Шматко та ін. [2, 4].

Ними досліджувались принципи, переваги та недоліки різних підходів до організації навчання, особливості реалізації варіантів навчання дітей відповідно до виду дизонтогенезу, динаміка змін спеціальної освіти та її інноваційні тенденції тощо.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок, що соціальна ситуація розвитку дітей з психофізичними вадами в умовах різних типів закладів відрізняється, але в кінцевому результаті залежить від ставлення до них:

1. “Як до хворих”. Відповідно до цієї моделі особи з психофізичними вадами є хворими і потребують лікування. Таке ставлення обмежує можливості дітей.

2. “Недолюдина”. Особа з психофізичними вадами розглядається як неповноцінна, внаслідок чого пропагується штучне обмеження її взаємодії з іншими людьми.
3. “Загроза суспільству”. Деякі категорії осіб з психофізичними вадами вважаються загрозою для суспільства, тому пропонується їхня ізоляція.
4. “Об’єкт жалю”. У рамках цієї моделі до аномальної дитини ставляться як до маленької, опікують; для неї створюються комфортні умови, задовольняються усі потреби з обмеженням самостійності самої дитини.
5. “Об’єкт обтяжливої благодійності”. Витрати на утримання дитини з психофізичними вадами мають бути обов’язком суспільства.
6. “Розвиток”. Дитина з психофізичними вадами має ті ж права й обов’язки, що і здорова дитина, їй потрібно створювати умови для розвитку та самостійної адаптації в суспільстві [2, 3, 5].

Немає потреби обґрунтовувати і доводити положення про те, що лише остання модель відповідає засадам особистісно орієнтованої гуманної освіти. Проте декларація принципів розвитку дитини з психофізичними вадами не завжди має своє втілення в практиці, оскільки технологія створення умов для розвитку залежить від типу закладу, в якому вона буде реалізовуватись.

І. Єрмаков вважає вироблення ефективних моделей інтеграції дітей з психофізичними вадами в суспільство одним із актуальних завдань сучасної педагогічної теорії та практики. Він зазначає, що “ефективна інтеграція в суспільство, розвиток життєвої компетентності дітей з особливими потребами можливі за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвивального середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, само-реабілітації, розвитку і саморозвитку дитини як суб’єкта культури і життя” [5, 67-68].

Психолого-педагогічний супровід дітей з психофізичними вадами при інтегрованому навчанні не обмежується лише наданням діагностичної, корекційної та профілактичної психолого-логопедичної допомоги. Важливим напрямком діяльності психолога виступає робота з педагогами, батьками,

учнями, спрямована на формування у них позитивної соціальної перцепції щодо дітей з психофізичними вадами. Найефективнішим засобом реалізації цього напрямку, на наш погляд, є соціально-психологічний тренінг[2].

Зміст тренінгу, спрямованого на зміну установок щодо дітей з психофізичними вадами, має бути пов'язаний з віртуальним зануренням у внутрішній світ дитини з психофізичними вадами, тобто завдання тренінгу спонукати його учасників подивитись на аномальну дитину зсередини, спробувати збагнути її проблеми, почуття, сприймання світу.

З усіх видів аномалій моделюванню найпростіше піддаються вади зору. У практиці підготовки тифлопедагогів широко використовуються симулятивні окуляри – це окуляри, які дають можливість обмежити використання зору для орієнтації в оточуючому середовищі. Використання цих окулярів дозволяє відчутти індивіду повною мірою обмеження і проблеми, з якими стикається сліпа й слабозора дитина. Симулятивні окуляри, які використовували під час тренінгу бувають двох видів: ті, які симулюють сліпоту, і ті, які симулюють слабкозорість. Членам тренінгової групи (12-14 осіб) у довільному порядку роздавали симулятивні окуляри і пропонували їх одягти. Не знімаючи окулярів, учасники виконували комплекс вправ різного характеру та спрямування.

Серед них були такі вправи, як:

1. “Знайди пару за кольором одягу”. Учасникам пропонували під музику утворити коло і вибрати собі партнера за кольором одягу такого ж тону й потанцювати з ним.
2. “Я передаю вітання ...”. Учасники утворюють коло. Психолог пояснює: “У мене в руках м'яка іграшка, за допомогою якої я передаватиму вітання комусь із членів групи. Той, чиє ім'я прозвучить, плескає в долоні двічі і ловить іграшку, та далі продовжує надсилати вітання іншому члену групи, називаючи його ім'я і кидаючи іграшку, орієнтуючись на звук. Вправа триває до того часу, доки кожен отримає хоча б одне вітання”. Коли через “сліпоту” іграшка в учасника падає, йому допомагають її підняти ті, хто в ролі “слабкозорих”.
3. “Читання дитячої книги”. Учасники утворюють довільне коло. Кожному із них по черзі пропонують

дитячу книгу і просять прочитати декілька речень. Якщо учасники не можуть прочитати, передають книгу далі.

4. “Налити в склянку та випити воду”. Учасників повідомляють про склянку та пляшку з водою, які стоять на столі. Їх завдання полягає в тому, щоб підійти до столу, налити у склянку воду і випити її. Завдання виконують по черзі.
5. “Знайди свою пару”. Кожному із членів групи на плече наклеюють карточку із певним знаком. Завдання полягає в тому, щоб знайти людину з таким самим знаком і стати з нею в пару під музику.
6. “Написання твору”. По колу передають аркуш паперу і ручку, за допомогою яких кожен із учасників тренінгу записує будь-яке речення.

У дослідженні брали участь 14 батьків учнів третього класу загальноосвітньої школи № 10 міста Кам’янець-Подільського.

Після виконаних вправ учасникам давали можливість подивитись на результати власної діяльності та проаналізувати власні відчуття, емоції, думки, наявні страхи під час перебування у симулятивних окулярах.

Безпосередньо перед тренінговим заняттям і одразу після нього учасникам пропонувалось заповнити невеличку анкету. Потреба у цьому пов’язана із необхідністю перевірки установок батьків учнів загальноосвітніх класів. Обидві анкети, заповнені кожним учасником до і після тренінгу порівнювались між собою та аналізувались.

Перш ніж пропонувати учасникам експерименту дати відповіді на запитання, їм у доступній формі подавалась інформація про категорії дітей з психофізичними вадами. Для визначення установок батьків учнів загальноосвітніх класів щодо інтеграції аномальних дітей нами була розроблена спеціальна анкета. Наприклад:

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

1. Як би Ви поставились до того, щоб у класі разом з Вашою дитиною навчався учень з психофізичними порушеннями?
а) позитивно; б) негативно; в) байдуже.
2. Чи погодились би Ви з тим, щоб такий учень сидів за однією партою з Вашою дитиною?
а) так; б) ні; в) не знаю.

3. Яку користь \ шкоду могло б нанести Вашій дитині спілкування з учнями, які мають порушення у розвитку?

а) це корисно тому, що.....;

б) це шкідливо тому, що.....

4. Як Ви вважаєте, таких дітей треба:

а) жаліти; б) допомагати їм; в) ізолювати їх від інших дітей.

5. Закодуйте свою анкету.

Анкета містить невелику кількість запитань і враховує взаємодію учасників навчально-виховного процесу та дітей з психофізичними вадами. Анкета містила відкриті і закриті запитання. Відкриті запитання необхідні для того, щоб визначити причини ставлення до дітей з психофізичними вадами. Кількість закритих запитань у анкеті для батьків складала 3, а відкритих – одне.

За словами учасників тренінгу було дуже незручно. “Шкода таких дітей” – зазначали вони. Одні говорили, що “було страшно, незручно. Найавне відчуття, ніби потрапив у яму, тому скоріше хотілось зняти окуляри”, а іншим “було смішно, але ніколи б не хотілось бути таким назавжди, тому шкода таких дітей”.

З аналізу проведеного тренінгу впливає те, що найважчими для батьків виявились завдання налити і випити воду, написати речення та прочитати текст з дитячої книги. Порівняно легшими виявились завдання “Я передаю вітання...”, “Знайди пару за кольором одягу” та “Знайди свою пару”. На нашу думку, це пов’язано з тим, що у завданнях другої групи (легші) особи в окулярах, які симулювали сліпоту, отримували допомогу від тих учасників, окуляри яких симулювали лише слабозорість.

Аналіз результатів проводився за такою структурою:

1. Особливості поведінки учасників під час тренінгу, їх емоції та переживання.

2. Порівняльний аналіз анкет:

а) кількісний аналіз;

б) якісний аналіз.

Кожне запитання запропонованої анкети передбачає декілька варіантів відповідей. За кожну відповідь учаснику нараховували певну кількість балів. Від балів, які людина отримувала за відповідь на запитання анкети після тренінгу, віднімали бали, отримані за аналогічне запитання, але до участі у тренінгу. Наступний крок – обчислення різниці суми балів кожного учасника тренінгу.

Позитивне ставлення учасників тренінгу до інтеграції дітей з психофізичними вадами до умов загальноосвітньої школи оцінювали в 1 бал, негативне – в (-1) бал, невизначене (нейтральне) – 0 балів.

Наприклад, батькам за відповідь на запитання анкети №2 “Чи погодились би Ви з тим, щоб такий учень сидів за однією партою з Вашою дитиною?”

- а) так – оцінювалась в 1 бал;
- б) ні – (-1) бал;
- в) не знаю – 0 балів.

Для батьків можлива кількість набраних балів знаходиться у діапазоні від -8 до 8 балів.

Під час аналізу анкет увага зверталась на те, як змінювались результати анкетування. Ми допускали такі теоретично можливі варіанти:

1. Коли відповіді учасників тренінгу не змінювались – це означає, що тренінг ніяк не вплинув на установки, при цьому ці установки можуть бути і позитивні, і негативні. Особи, які мають позитивні установки, не потребують психологічного впливу. Якщо ж негативна установка після тренінгу не змінюється – це означає, що для таких людей одного тренінгового заняття замало.
2. Коли негативне ставлення учасників після тренінгу змінювалось на позитивне, такий тренінг можна назвати “результативним”.
3. Коли учасники тренінгу позитивне ставлення змінювали на негативне.
4. Коли респонденти з байдужої невизначеної позиції переходили на позитивну, або ж на негативну.

Проведене серед батьків дослідження показало, що їх погляди щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами розділяються. З аналізу анкет батьків-учасників тренінгу умовно можна поділити на дві групи:

1. Батьки, які мають позитивне ставлення до інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітній школи. Таке ставлення зберігається у них до і після тренінгу. Цю групу складають 50% батьків;
2. Батьки, які мають негативні установки щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами (за результатами ан-

кетування до і після тренінгу) і вважають, що для таких дітей існують спеціальні заклади, де вони отримують належну допомогу, навчання та виховання. Такими установками керується 50% батьків-учасників тренінгу.

Батьки першої групи, які мають позитивні установки, зазначають, що “кожна дитина має право знаходитися у колі ровесників, спілкуватися з ними. Таке спілкування є корисним як для хворих, так і для здорових дітей. У наших дітей поруч із дітьми з психофізичними вадами розвивається співчуття, доброзичливість, розуміння, прагнення допомогти та підтримати тощо”.

Своє негативне ставлення до інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні школи батьки другої групи аргументують тим, що “такі діти заважатимуть іншим під час уроків, вони є некерованими, можуть фізично знущатися над нашими дітьми. А з іншого боку, наші діти насміхатимуться, що погіршить стан дитини з порушеннями. Краще дітям з психофізичними вадами залишатися у спеціальних закладах серед собі подібних, де створені необхідні умови”.

Батьки забувають про те, що аномальна дитина є людиною, і має свої почуття, не уявляють яким складним є їх життя. Щоб змінити ці установки, необхідно запропонувати вчителям уявити проблеми цих дітей і зануритись у їх внутрішній світ, отже, викликати співчуття, співпереживання і бажання їм допомогти.

Для батьків, які керуються негативними установками, одного тренінгового заняття виявилось замало, вони потребують додаткового психологічного впливу, який може бути здійснений у вигляді лекцій, бесід, комплексу тренінгових занять тощо. Тому перспективи нашого дослідження полягають у розробці комплексу освітніх та тренінгових занять для батьків учнів масових шкіл, спрямованих на формування у них адекватного ставлення до аномальних дітей та їх інтеграції у загальноосвітні заклади.

Список використаних джерел

1. Бачков И. В. Основы группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Пресс, 2001. – 224 с. (практическая психология).
2. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство:

- Науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І.Єрмаков та ін. – К.:Контекст, 2000. – 340 с.
3. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2-5.
 4. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаємодія. – Спб.: Питер, 2002. – 304 с.
 5. Засенко В.В. Спеціальна освіта в Україні: реалії та перспективи // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 8-9. – С. 3-5.
 6. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник. Видання друге. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.

The study of the relation of pupils' parents to integration of anomalous children has shown that their attitudes had been divided. The results of research directed on changing of options of parents in relation to children with psychophysical defects with the help of training are represented in the article. During the training suggested to put itself his participants at the place of child flawed sight with the help of simulating glasses. The effectiveness of the training was determined by the comparison of questionnaire's results had got before and after the lesson.

Key words: integration, psychophysical defects, training.

Отримано: 5.09.2008.

УДК 159.9:331

П.В. Прокоп'єва

Психологічні особливості стилів керівництва як фактор організаційної культури освітньої організації

У дослідженні встановлено, що для працівників освіти характерні три лінії поведінки: орієнтація на людей, внутрішній локус-контроль та тривожність. Отримано загальний портрет організаційної культури працівників середніх загальноосвітніх закладів: мала дистанція влади,

колективізм, фемінність, сильне прагнення уникнення невизначеності, короткотривала орієнтація на майбутнє.

Ключові слова: управління, керівник, організаційна культура, освіта.

В исследовании установлено, что для работников образования характерны три линии поведения: ориентация на людей, внутренний локус-контроль, тревожность. Получен общий портрет организационной культуры работников средних образовательных учреждений: малая дистанция власти, коллективизм, феминность, сильное стремление избегания неопределенности, кратковременная ориентация на будущее.

Ключевые слова: управление, руководитель, организационная культура, образование.

Проблема управління дуже загострилась останнім часом, особливо в Україні. Це пов'язано з багатьма факторами розвитку як держави, так і індивіда зокрема, отже, в сучасних умовах зросла потреба на кваліфікованих управлінців, які вміють керувати.

Кожен керівник намагається досягти успіху у своїй діяльності, використовуючи свої можливості, можливості своїх підлеглих. Але він повинен також упорядкувати свої емоції, правильно налаштувати себе на роботу, обрати потрібну тактику керівництва. Варто зазначити, що людський фактор стає все більш значущим по відношенню до існуючої організації діяльності та виробництва.

Кожна організація – це держава в мініатюрі, яка має свого керівника, свої писані і неписані закони, яких потрібно дотримуватись. Так, члени організації набувають певних переконань, розділяють їх, та, з часом, вони перетворюються в ті, які самі собою зрозумілі, а тому частіше є неусвідомленими. У сучасних умовах інколи треба швидко змінювати тактику діяльності організації, та лише тільки за допомогою нових введень чи змін ми не зможемо налагодити високу ефективність роботи компанії. І тому, знаючи процеси, які відносяться до внутрішньоорганізаційної сфери, ми можемо вплинути на потрібний хід розвитку.

Споконвічно вивчався стиль керування, тобто поведінка керівника стосовно підлеглих. Пізніше вчені-дослідники прийшли до висновку, що, крім стилю керування, на успішність керівництва впливають і ситуаційні фактори, середовище, у

якому перебуває організація. Як відомо, сутність взаємин людини й організації закладена в співробітництві.

Основне завдання керівника – постійно керувати людьми в процесі їхньої праці. Ціль керування людьми, залученими в загальний трудовий процес, – виконання реальної роботи й одержання певних результатів. Щоб досягти загальної мети, необхідна координація діяльності багатьох людей, тобто керування, як процес, необхідний для досягнення групових цілей, з якими не в змозі впоратися одна людина.

Ефективне керування припускає обов’язкове знання закономірностей людської поведінки. Необхідною умовою виконання функції організації є правильне спілкування керівника з виконавцями. Процеси керування й організації діяльності всього персоналу й керівників не можуть існувати ізольовано один від одного. Ці процеси органічно переплітаються між собою.

У сучасній психологічній літературі існує два підходи до розуміння суті керівництва. У відповідності до першого, поняття “керівництво” використовується як синонім поняття “управління”. Прихильники другого підходу розглядають керівництво як один із центральних, командних, найбільш психологічних елементів управління. Тобто, керівництво розуміється як процес налагодження міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей. Отже, поняття “керівництво” є дещо вужчим від поняття “управління” [2]. Між цими поняттями існує певний зв’язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб’єктивний компонент, а з іншого – воно само є змістом керівництва, оскільки соціальне управління здійснюється людиною щодо інших людей [3]. Але багато дослідників все ж таки не розрізняють ці поняття.

Сучасні німецькі дослідники проблем управління В. Зігерт і Л. Ланг дають таке визначення: “Управління – це таке управління людьми й таке використання засобів, що дозволяє виконувати поставлені завдання гуманним, економічним і раціональним шляхом” [5, С. 8].

Під стилями керівництва психологи розуміють індивідуально-типові особливості цілісної, стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного і якісного виконання управлінських функцій.

Існують різні підходи до оцінки цих стилів. Найпоширенішою класифікацією стилів керівництва (розроблена Куртом-Левіним в 1939 році) є використання наступних стилів: авторитарний, демократичний, ліберальний [4, 305].

К. Левін здійснював експерименти, зібравши десятирічних дітей у групи для виготовлення іграшок (масок з пап'є-маше). Групи працювали за однаковими програмами в однакових умовах, але в кожній з них по-різному здійснювалось керівництво. Так, вдалось дослідити вплив різних стилів на ефективність роботи та мікроклімат у групі. Жорсткий стиль К. Левін назвав авторитарним (він бачив у фашистській Німеччині модель такого стилю), більш людяний стиль з активною участю членів групи він назвав демократичним (в Америці під президентством Рузвельта він бачив зразок такого стилю). Стиль керівництва, за яким інспектор не втручався взагалі в роботу, віддалявся від організації та контролю, назвав лейзефірським (від англ. *laisser-fair* – невтручання), ліберальним. При демократичному керівництві результати були кращими за якість; робота продовжувалась і за відсутності керівника, діти працювали творчо, з інтересом. Мікроклімат у групі був доброзичливий та теплий. При авторитарному стилі результат праці кількісно був більшим, але розвивалась ворожість у взаєминах; незадоволеність і напруга у стосунках спрямовувалась на найслабшого члена групи. Результати і висновки цих експериментів підтвердились пізніше й в інших групах.

Авторитарний стиль проявляється в тому, що керівник ґрунтується, в основному, на власному баченні проблеми й виходить зі своїх ідей і планів, орієнтуючись на суб'єктивні оцінки проблеми й визначаючи засоби, за допомогою яких проблема може бути вирішена. Якщо ж обговорює зі своїми підлеглими, як вирішувати проблему, то все-таки прагне схилити їх до своєї концепції рішення. При груповому ухваленні рішення керівник затверджує свою думку, яка повинна розглядатися членами групи як наказ.

Демократичний стиль забезпечує ініціативу учасників, які у відповідності до своїх здатностей, ступені компетентності й особистісних якостей активно включаються в процес обговорення проблеми.

В умовах анархічного або ліберального стилю керівництва ступінь особистої участі керівника в процесі ухвалення рішення

перебуває на рівні нижче оптимального. Члени групи надані самі собі. У такому випадку ініціативу бере на себе неформальний лідер. Роль керівника зводиться до того, що він стежить за висловлюваними думками й підраховує голоси при остаточному вирішенні проблеми. Класифікація стилів за К. Левіним стала дуже популярною, увійшла не тільки в науку, а й у наше життя та роботу [2, С. 160].

Сучасний рівень менеджменту припускає, що об'єктом управлінської діяльності є організаційні культури різного типу, а не процеси, люди. Тому оволодіння новітніми управлінськими технологіями неможливе без освоєння основ організаційно-культурного підходу, що дає комплексне розуміння процесів еволюції і функціонування різних організацій з урахуванням глибинних механізмів поведінки людей в багатофункціональних, динамічних контекстах.

Поняття “організація” виникло від французького *organisation, organiser* — влаштовувати, створювати; об'єднати, згуртувати; упорядковувати. Цим словом можна визначати :

- будову чого-небудь. Зазвичай у цьому значенні воно використовується в природних науках (фізиці, хімії ...);
- сукупність людей, груп, об'єднаних для вирішення певного завдання, або соціальний інститут;
- саму діяльність з налагодження, устрою, впорядкування, оптимізації роботи інших.

Основний організаційний чинник, до якого повинні адаптуватися нові співробітники, – культура груп, що приймають їх. Організації, як і нації, мають свої культурні характеристики – уявлення (норми і правила), звички і поведінкові особливості, що відрізняють їх від інших організацій. Терміном “організаційна культура” може бути названа система створених уявлень, очікувань і цінностей, які направляють поведінку всіх членів організації.

Особливості організаційної культури вивчав голландський дослідник Гірт Хофстед. Він провів транснаціональне дослідження, де вивчав відмінності та схожості культури різних держав, до його вибірки увійшли 50 держав, проте, України серед них не було. Розглядаючи організацію як державу в більш вузькому значенні, побудовану за аналогією, ми перенесемо дослідження Хофстеда для опису організаційної культури освітніх закладів.

Спробуємо більш детально охарактеризувати типи культур в наступній таблиці [4].

Таблиця 1

Прагнення до уникнення невизначеності

| Низька ступінь неприйняття невизначеності | Висока ступінь неприйняття невизначеності |
|---|---|
| Суть | |
| Готовність жити, не задумуючись про завтрашній день; низький рівень стресу на роботі; мобільність; висока мотивація до праці; висока результативність; висока готовність до ризику; можливість обходити існуючу організаційну структуру; можливе порушення правил | Великий страх перед майбутнім; високий стрес на роботі; обмежена мобільність; принцип старшинства; невисока мотивація до праці; низька готовність до ризику; бажання працювати в чітких організаційних структурах; неможливе порушення правил |
| Соціальні норми | |
| Неприймання важкої праці; неприйняття агресивної поведінки; контроль емоцій; конструктивне відношення до конфліктів; висока ступінь прийняття свободи; висловлення особистої думки; довіра до узагальнення особистого досвіду та світогляду особистості | Внутрішня ціль до тяжкої праці; некомфортність від особистої та чужої агресивної поведінки; демонстрація емоцій; вияв агресії через конфлікти та конкуренцію; висока потреба в консенсусі; довіра експертам та спеціалістам |
| Наслідки для світосприйняття | |
| Відносність; прагматизм. | Пошук абсолютної істини; сильна ідеологія. |
| Наслідки для організації | |
| Недостатність деталізованих правил; низька ступінь стандартизації; стратегічне планування здійснюють керівники; гнучкість управління; індивідуальні та ризиковані рішення; невелика кількість ритуалів | Велика кількість деталізованих правил; висока стандартизація; керівники займаються деталізацією стратегій; колективні та без ризику рішення; поведінка в високій мірі ритуалізована |

Таблиця 2

Дистанція влади

| Низька дистанція влади | Висока дистанція влади |
|---|---|
| Суть | |
| Антиавторитарні відносини; прийняття рішення лише після обговорення з іншими; партиципатизм; відсутність страху перед відмінностями із поглядами керівника | Авторитарні відносини; авторитарне або патерналістичне прийняття рішень; страх перед керівництвом у випадку зустрічі |
| Соціальні норми | |
| Мінімальна соціальна нерівність; ієрархія на основі функціонального розподілу праці; керівник та підлеглі спілкуються на “ти”; однакові правила для всіх; результат залежить від оплати | Соціальна нерівність; ієрархія виступає як існуюча нерівність; керівник та підлеглі – це люди різних сортів; привілегії для тих, хто має владу; результати залежать від ступеня власності |
| Наслідки для світосприйняття | |
| Ідеологія рівності; сума влади серед підлеглих не дорівнює нулю | Ідеологія поляризації влади; теорія еліт; сума влади серед підлеглих дорівнює нулю |
| Наслідки для організації | |
| Децентралізація; невелика кількість керівників; високий рівень кваліфікації на нижчих рівнях ієрархії | Централізація; висока диференціація в оплаті праці; низька кваліфікація на нижчих рівнях ієрархії |

Таблиця 3

Індивідуалізм- колективізм

| Колективізм | Індивідуалізм |
|---|---|
| Суть | |
| Емоційна залежність від організації; моральна нестабільність; залежність результатів діяльності від почуття комфорту та порядку; захист керівником підлеглих; перевага надається груповим рішенням; партикулярність | Емоційна незалежність від організації; моральна стійкість; результативність залежить від ротації та керівництва; автономність керівника; перевага надається індивідуальним рішенням |

| Соціальні норми | |
|---|--|
| Усвідомлення “Ми”; обцинна орієнтація; соціальна система є основою ідентифікації | Усвідомлення “Я”; самоорієнтація; індивід як основа ідентифікації |
| Наслідки для світосприйняття | |
| Зосередження уваги на ідентифікації | Зосередження уваги на незалежності поведінки |
| Наслідки для організації | |
| Організація як сім’я: персонал очікує, що їх інтереси важливі для організації; зміни виникають зсередини; вимагання прихильності; відмова від моди; відмінності у правилах для різних категорій персоналу | Організація очікує, що персоналу важливі її інтереси; зміни виникають зсередини і ззовні; очікується результативність; сучасні ідеї управління; єдині правила для всіх |

Таблиця 4

Фемінність –маскулінність

| Фемінність | Маскулінність |
|--|--|
| Суть | |
| Контакти із підлеглими; кооперація; приємна робоча атмосфера; охорона праці; слабкий інтерес до керівництва як до функції управління; незалежність та саморозвиток; групове прийняття рішень; низька мотивація праці | Повага, вислуга, виклик; просування; особистісна незалежність; незалежність в керівництві; зразок саморозвитку; самостійний пошук рішень; висока мотивація праці |
| Соціальні норми | |
| Орієнтація на взаємовідносини; важливість якості життя “Працювати, щоб жити”; інтуїція; статеві ролі розпливчасті | Орієнтація на дохід та матеріальне забезпечення; важливість результату та зросту: “Жити, щоб працювати”; рішучість; чіткий розподіл стевих ролей |
| Наслідки для світосприйняття | |
| Статева рівність | Статева нерівність; агресивний фемінізм |

| Наслідки для організації | |
|---|--|
| Незацікавленість молоді в кар'єрі; чітке розмежування роботи та приватного життя; низький рівень стресу на роботі; групова інтеграція при реорганізації; велика кількість жінок, які виконують кваліфіковану роботу | Зацікавленість молоді в кар'єрі; вплив роботи на приватне життя; високий рівень стресу на роботі; орієнтація на індивідуальний успіх; невелика кількість жінок, які виконують кваліфіковану роботу |

Метою нашого дослідження було визначити вплив стилю керівництва на характер організаційної культури.

З метою дослідження психологічних особливостей керівництва як фактору організаційної культури освітньої організації, ми використовували наступні методики:

1) методика визначення стилю керівництва Захарова-Журавльова.

Вона складається із 16 груп тверджень та містить 3 шкали, які відповідають трьом стилям керівництва – демократичний, ліберальний та авторитарний.

Отже, за допомогою цієї методики ми зможемо визначити провідний стиль керівництва нашої добірки.

2) опитувальник виміру ділової культури Г.Хофстеда.

Це – як держава у мініатюрі: кожна організація має свою культуру, свій стиль. Так, Гірт Хофстед змусив поглянути на культуру як елемент економічного життя [1]. Ми не маємо даних щодо використання цього опитувальника на території України. А, отже, нами було перекладено його з англійської мови. Цей опитувальник складається з 23 питань, спрямованих на вимірювання особливостей ділової культури, має 5 шкал.

3) опитувальник Томаса-Кілмена.

Цей тест адаптований Н.В. Грішиною для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки, тобто направлений на діагностику стилів поведінки при вирішенні конфліктних ситуацій. Опитувальник містить наступні шкали, які показують способи поведінки при врегулюванні конфліктів:

1. Суперництво (стремління досягнути задоволення потреб на свою користь).
2. Пристосування (принесення в жертву своїх інтересів).
3. Компроміс.

4. Уникнення (відсутність стремління до кооперації, відсутність тенденції до досягнення особистих цілей).
5. Співпраця (пошук альтернативних рішень, задоволення потреб обох сторін).

Наше дослідження ми вирішили провести серед директорів середніх загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва та їх підлеглих. Ми обрали на кожну школу по 7 підлеглих (за принципом 7 ± 2) та одного директора. Ми не мали можливості збільшити вибірку досить істотно, через технічні причини, оскільки територіально школи знаходяться на великих відстанях.

Усього було опитано 35 працівників загальноосвітніх середніх закладів. Із них – 5 директорів СЗОШ.

У нашій вибірці виявилось, що всі директори мають демократичний стиль керівництва.

За допомогою кореляційного аналізу (за коефіцієнтом Пірсона) ми визначили зв'язки між стилями керівництва. Так, негативні зв'язки є між:

- авторитарним та демократичним стилями керівництва ($r = -0,768$);
- ліберальним та демократичним стилями керівництва ($r = -0,526$);
- демократичним стилем та суперництвом ($r = -0,933$).

Позитивні зв'язки є між:

- компроміс та уникнення ($r = 0,966$)

Цілковито високий зв'язок між авторитарним та демократичним стилем керівництва є логічним, адже це дві протилежні тенденції до управління. Наявність зв'язку між компромісним способом при прийнятті рішення та уникненням можна пояснити лише недостатньою вибіркою або тим, що це ситуативні характеристики керівника, і тому, їх домінування в різних випадках буде істотно відрізнятися.

Ми застосували однофакторний дисперсійний аналіз до нашого масиву даних і виявили, що щодо певних змінних існують значущі статистичні відмінності дисперсій, а саме: відмінності між віком та змінними “Наявність хороших відносин з безпосереднім керівником” $\text{Sig.} = 0.12$, “Гарантія робочого місця” $\text{Sig.} = 0.27$ “Особиста стійкість і стабільність” $\text{Sig.} = 0.04$.

Так, для людини у віці 50-59 років гарантія робочого місця має менш важливе значення, ніж для вікової групи 20-24 років.

Для вікової групи 50-59 років присутність хороших відносин із безпосереднім начальником має середній ступінь важливості, а для груп 20-24 та 30-34 це є дуже важливим показником на ідеальній роботі.

Особистісна сталість та стабільність дуже важливою є для людей 20-29 років, а для 50-59 це не є дуже важливим показником ідеальної роботи, тобто керівники більше схильні до індивідуалізму, а підлеглі – до колективізму.

Для працівників освіти характерні три лінії поведінки: орієнтація на людей, внутрішній локус-контроль та тривожність.

Ми визначили, що чим більша дистанція влади, тим менше керівник схильний до уникнення, у нього відсутнє стремління до кооперації. Чим більше людина схильна до адекватного сприймання невизначеності, тим більше їй присутня довгострокова орієнтація на майбутнє, вона здатна реально оцінювати теперішню ситуацію та реально планувати майбутнє.

Керівник із демократичним стилем управління не схильний до суперництва із іншими. Він не прагне задовольняти свої інтереси не на користь інших. Керівник із авторитарним стилем управління дуже схильний до суперництва.

Можна виокремити загальну характеристику організаційної культури працівників середніх загальноосвітніх закладів за методикою Хофстеда. Так, Індекс дистанції влади дорівнює 49 балів тобто це середній показник, але є незначне переважання до малої дистанції влади. Індекс індивідуалізму становить 44,72 бали. Тут є тяжіння до колективістського типу культури. Індекс маскулітності/фемінності дорівнює 8,29 балів. Це чітко фемінна культура. Індекс уникнення невизначеності відповідає 67,14 балам. Це свідчить про сильне стремління до уникнення невизначеності. Індекс орієнтації на майбутнє становить 21 бал. Це свідчить про короткотривалу орієнтацію.

Керівник надає важливого значення встановленню психологічного контакту з кожним працівником і колективом зокрема. Мінімум агресивності, дружелюбність, відсутність конфліктів, заохочення до творчості. Сприяє встановленню розгалуженої системи комунікації у колективі. Велика кількість деталізованих правил; висока стандартизація; керівники займаються деталізацією стратегій; колективні та без ризику рішення; поведінка, в основному, ритуалізована. Антиавторитарні відносини, прийняття рішення лише після обговорення з іншими, партиципатизм,

відсутність страху перед відмінностями із поглядами керівника. Організація як сім'я: персонал очікує, що їх інтереси важливі для організації, зміни виникають зсередини, відмова від моди, відмінності у правилах для різних категорій персоналу. Емоційна залежність від організації, моральна нестабільність, залежність результатів діяльності від почуття комфорту та порядку, захист керівником підлеглих. Незацікавленість молоді в кар'єрі, чітке розмежування роботи та приватного життя, низький рівень стресу на роботі, групова інтеграція при реорганізації, велика кількість жінок, які виконують кваліфіковану роботу.

Було отримано загальний портрет організаційної культури працівників середніх загальноосвітніх закладів: мала дистанція влади, колективізм, феміністичність, сильне прагнення уникнення невизначеності, короткотривала орієнтація на майбутнє.

Знання принципів керування, психологічних основ особистості забезпечують ефективність розвитку організації в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Інтернет-ресурс <http://www.feweb.uvt.nl/hofstede/vsm.html>.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
3. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
4. Модели и методы управления персоналом: Российско-британское учебное пособие /Под ред. Е.Б. Моргунова (Серия “Библиотека журнала “Управление персоналом”). – М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 2001.
5. Розанова В. А. Психология управления. Учебное пособие. – М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 1999.

In our research we defined that for the workers of education there are three typically lines of behaviour: an orientation is on people, an internal locus-control and anxiety. The general portrait of organizational culture of workers of general establishments was got: the small distance of power, the collectivism, the feminism, the strong aspiration of avoidance of uncertainty, the short-term orientation on the future.

Key words: management, leader, organizational culture, education.

Отримано: 15.07.2008.

Психологія юнацького віку: проблеми статеворольової соціалізації та інтимних стосунків

Стаття розглядає проблемні питання юнацького віку, які стосуються особливостей статевої соціалізації та інтимних стосунків.

Ключові слова: статева соціалізація, юнацький вік, інтимні стосунки, гендерна роль, поведінка, індивід.

Статья рассматривает проблемные вопросы юношеского возраста, которые относятся к особенностям социализации половых ролей и интимных отношений.

Ключевые слова: социализация половых ролей, юношеский возраст, интимные отношения, гендерная роль, поведение, индивид.

Статева соціалізація – це процес формування особистості, представника певної статі, процес і результат набуття індивідом психологічних властивостей, поведінки, які характерні для чоловіка та жінки [13].

У психологічній літературі поняття “чоловік” і “жінка” визначається соціально-біологічною характеристикою як “гендер” [2]. Гендерні властивості індивіда, усвідомлення людиною своєї належності до чоловічої або жіночої статі і ототожнення себе з її типовими представниками значною мірою визначають зміст поведінки, спосіб життя та інші прояви особистісних якостей людини. Саме тому статевої соціалізації належить особливо важливе місце у всьому процесі соціалізації особистості [3, 5, 7, 12].

Статева соціалізація потребує засвоєння індивідом гендерних ролей, тобто навчання способу поведінки, який відповідає зразкам, нормам, які визначають, як повинні поводитись чоловік і жінка у певному соціальному оточенні (культури) [15, 20]. Гендерна роль – це сукупність очікуваних зразків поведінки (норм) для чоловіків і жінок, це система соціальних стандартів, нормативів, розпоряджень, яким людина повинна відповідати, щоб її визнавали як чоловіка або жінку [3, 8].

Найпростіша модель гендерних ролей, як і відмінностей, побудована за альтернативним принципом “або-або”. У ній чоловіча роль асоціюється з силою, енергійністю, грубістю, агресивністю, розсудливістю і т.ін., а жіноча - із слабкістю, пасивністю, ніжністю, миролюбством, емоційністю. Такі якості особистості, як жіночність і мужність (фемінінність і маскулінність), є дуже важливими для нормальної життєдіяльності людини [1, 7, 8, 11, 16]. Джерелом формування психічних статевих відмінностей і статевої поведінки є, насамперед, люди, які несуть у собі ті властивості, які для індивіда є бажаними і цінними формами. Для дітей раннього віку цими людьми є батьки. У подальшому до батьків приєднуються однолітки, діти більш старшого віку, дорослі. Процес статеворольової соціалізації індивіда не припиняється упродовж всього життя людини, проте на кожному віковому етапі цей процес має свої особливості.

У психологічній літературі виділяють декілька етапів статеворольової соціалізації [5]. Перший етап – це первинна статева ідентичність, яка відбувається до півторарічного віку, це ті знання, яких дитина набуває про стать у спілкуванні із дорослими. У розвиткові статевої ролі виділяються такі процеси:

1. Дитина дізнається, що існує дві статі.
2. Вона включає себе в одну із цих двох категорій.
3. На основі самовизначення дитина керує своєю поведінкою, вибираючи її форми.

Другий етап – 3-4 роки. У цей період формується здібність розрізняти людей за статтю. Проте, хоча трирічна дитина знає про свою статеву належність, вона часто асоціює стать людини із випадковими, зовнішніми ознаками, наприклад, із одягом, зачіскою. А, головне, що характеризує цей період, це те, що дитина допускає принципову обратимість статі, тобто можливість зміни статі.

Третій етап – 6-8 років, на якому відбувається практично диференціація статевих ролей, вибираються певні форми ігор і компаній, формуються уявлення про те, наскільки їх індивідуальні властивості й поведінка відповідає нормативам та очікуванням певної статевої ролі. Характерною ознакою цього етапу є те, що дитина усвідомлює неможливість зворотного розвитку своєї статі.

Четвертий етап – підлітковий період, етап статевого дозрівання як пубертатний період, коли відбувається становлення не тільки статі ідентичності, але й сексуальної ролі. Проблеми, які виникають перед індивідом упродовж пубертатного періоду, дуже важливі і гострі, від вирішення яких залежить подальший напрямок соціалізації особистості.

Ідентифікація – це засвоєння норм і форм поведінки, людських відносин, які характерні для оточуючих індивіда людей, батьків, однолітків. Дитина в процесі соціалізації ідентифікує себе з іншими людьми, переймає їх погляди і накопичений життєвий досвід. Завдяки ідентифікації індивід набуває різних форм і видів соціальної та статевої ролі поведінки.

Відводячи сім’ї головне місце в статевої ролі соціалізації дитини, представники психоаналітичної орієнтації вважають основним у цьому процесі ідентифікацію дитини з батьками однієї з нею статі, а також подолання специфічних конфліктів, головним із яких є Едипів конфлікт.

На процес формування психологічної статі дитини впливають брати і сестри; старша дитина частіше виступає лідером, а дівчинка, яка має старшого брата, частіше розвивається за моделлю “шибеника”, і в спільності однолітків може обирати компанію хлопчиків. Це теж може спричинити появу маскулітних рис у дівчинки [17].

Виникнення конфліктності гендерної ідентичності може бути пов’язане також із помилками батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей. Соціально-статевий контроль має особливе значення в процесі соціалізації особистості. Цей контроль виявляється в різних формах (у залежності від ціннісних орієнтацій мікросередовища) обмеження спілкування хлопчиків і дівчаток, особливо спілкування дівчаток з хлопчиками. Обмеження спілкування хлопчиків та дівчаток, яке здійснює сім’я, пов’язане з певними етно-психологічними факторами, витоки яких у звичаях й традиціях [4, 5].

Засобом соціально-статевого контролю є спільна думка мікросередовища, яка оцінює вчинки в сфері сімейно-побутових традицій у категоріях моральної свідомості. Це виявляється у життєвських поняттях “добродесність”, “невинність”, “гідність”, “честь” т. ін. і проявляється у спонтанних реакціях

мікросередовища (сусідів, близьких людей, членів групи, дорослих членів сім'ї). Реакція мікросередовища як неформальна позитивна чи негативна соціальна санкція є одним із основних засобів соціального контролю. Можна виділити два типи реакцій мікросередовища на вчинки індивідів:

1. Мікросередовище доводить своє ставлення безпосередньо до свідомості самих хлопчиків і дівчаток;
2. Мікросередовище висловлює своє ставлення до позиції дорослих (батька і матері, діда і бабусі) у формі поради, попередження, догани, зневаги, заочного осудження, недоброчливих пліток і т.ін.

Позитивний вплив батьків на процес статевої соціалізації може здійснюватись лише за умови встановлення високого рівня довірливих стосунків дітей і батьків, їх взаємної інформованості, на основі чого формується взаємна зацікавленість, яка ґрунтується на співпереживанні, підтримці, доброзичливості, делікатності [2].

Можливість конфлікту гендерної ідентичності закладена в самому динамічному сучасному соціумі, за змінами якого можуть не встигати адаптивні механізми статевої соціалізації.

Соціальний процес, демократизація стосунків між статями, стирання між “чоловічими” і “жіночими” професіями нівелюють багато відмінностей, які здавались раніше природними, змінюють також нормативні уявлення про чоловічі і жіночі ролі. Статевої стандарти, які були характерними для традиційного суспільства, не є вже ідеальною моделлю для сучасних чоловіків і жінок. У нашому суспільстві для хлопчиків чоловіча модель є менш виразною: повсюдна фемінізація виховання у сім'ї і в школі не дає їм наочно-конструктивних чоловічих моделей. Проте у хлопчиків є сильна мотивація оволодіння цією роллю (у нашій маскулінно орієнтованій культурі чоловіча роль оцінюється вище за жіночу). Дівчатка мають більш доступну модель, однак немає сильної мотивації наслідувати її.

Ці зміни відбуваються досить швидко і викликають у людей адаптивне напруження, яке супроводжується психологічним дискомфортом. Наприклад, виховання дівчинки, яке ґрунтується на традиційному розумінні жіночності, може зробити її поганою матір'ю – пасивною, безпомічною і залежною.

Отже, аналіз процесу статеворольової соціалізації потребує вирішення проблеми відповідності між реальною статтю юнака і його ідентифікацією особистості з гендерною роллю, між властивостями психіки і рольовою поведінкою. Відсутність такої відповідності ставить під загрозу адаптованість людини до умов життєдіяльності.

Сексуальність має на увазі не прийняття власної чуттєвості і тілесного “Я”, а вироблення цілої системи морально-комунікативних якостей і навичок, яких можна набути тільки в практичному спілкуванні з іншими людьми.

Макаренко А.С. писав, що людська любов “не может быть выращена просто из недр простого зоологического полового влечения. Силы “любовной” любви могут быть найдены только в опыте неполовой человеческой симпатии. Молодой человек никогда не будет любить свою невесту, жену, если он не любил своих родителей, товарищей, друзей. И чем шире область этой неполовой любви, тем благороднее будет и любовь половая” [13].

Не дивлячись на всю демократизацію взаємовідносин між юнаками і дівчатами, психологічно вони зовсім не такі елементарні, як здається дорослим [2, 3].

Більша частина питань, які задаються юнаками, стосується не стільки психофізіології статевого життя, всієї складності якої вони ще не усвідомлюють, скільки її нормативної сторони: як потрібно себе вести в ситуації залицяння, наприклад, під час побачення, коли можна (і потрібно) цілуватися і т.д.

Однак, незалежно від мотивації і моральної сторони, сексуальна ініціація, тобто перша статева близькість, часто нагадує екзамен. Хоча цю подію юнак переживає в мріях, як правило, є попередня певна підготовка (петинг). Недосвідчений юнак інколи боїться невдачі, дівчина не впевнена у своїй сексуальній привабливості. Раннє статеве життя і дошлюбне співжиття значно корелює у молоді з вживанням наркотиків [13].

Юнакові важко сумістити чуттєвість, яка пробуджується, з нормами свого вимогливого морального кодексу. Наскільки важко, поетично показав письменник Юрій Власов у розповіді “Белый омут”. Його герой, курсант військового училища, мріяв про велику любов, всеохоплюючу, і одночасно страждає від своєї чуттєвості і закоханості. “Я человек без воли. У меня нет твердости в характере. Женщины — это позорная слабость.

Настоящий мужчина должен знать свое дело, служить ему. Женщины не способны отвлечь его. Это у слабых дряблых людей все интересы в женщинах. И вообще, что значит женщина? Это развратно, гадко говорить сразу о многих женщинах. Должно быть имя, которое я стану боготворить. Я встречу одну и никогда не увижу никого, кроме нее. А я? Я? "...” Мысль о том, что я смею думать о поцелуях, огорчает. Почему я так испорчен? Почему прикосновения к Наденьке бывали столь желанны? Почему брежу ими?" [13].

Вічні питання шкільних диспутів — як відрізнити кохання від захоплення, чи можна любити одночасно трьох і т.п. — однаково хвилюють і юнаків, і дівчат. Статеве життя починається сьогодні, як правило, до шлюбу і часто до закінчення школи. Попередити це школа не може, але вона зобов'язана попередити своїх учнів про пов'язані з цим проблеми. Молоді юнаки віком до 15-18 р. переживають період завершення статевого дозрівання особистості, ствердження, сексуальної орієнтації, життєвих цінностей [14].

Аналіз теоретичних джерел уможливорює формулювання двох підходів щодо пояснення факторів, які обумовлюють відмінності між чоловіками і жінками як потенційними суб'єктами агресивної поведінки:

- 1) генетичні фактори;
- 2) соціальні і культурні фактори.

Багато біологів, які займаються вивченням соціальної поведінки, дотримуються думки, що гендерні відмінності в агресії обумовлені, в основному, генетичними факторами. Відповідно до цієї точки зору, для чоловіків характерний більш високий рівень фізичної агресії, тому що в минулому подібна поведінка давала їм можливість передавати свої гени наступному поколінню. В іншому поясненні гендерних відмінностей в агресії робиться акцент на вплив соціальних і культурних факторів. Іглі та її колеги запропонували гіпотезу інтерпретації соціальної ролі. Щодо цієї теорії, гендерні відмінності в агресії породжуються, в основному, протилежністю гендерних ролей, тобто уявленнями про те, яким, в межах даної культури, повинна бути поведінка представників різних статей [4].

У багатьох культурах вважається, що представники чоловічої статі не тільки є, але повинні бути більш грубими, самовпевненими і агресивними, ніж жінки. Жінки – більш

суспільні створіння, для них повинно бути характерним доброзичливість, піклування про інших, емоційна експресивність [2, 6]. Від чоловіків очікується демонстрація сили – незалежності, впевненості в собі, хазяйновитості. Відповідно до теорії соціальних ролей, гендерні відмінності в агресії породжуються часто тією обставиною, що в більшості культур вважається, що чоловіки в широкому діапазоні ситуацій повинні вести себе більш агресивніше, ніж жінки.

Агресивна поведінка в суспільстві знаходиться під певним контролем, але значення, яке надається агресії в різних культурах, і міра її обмеження, дуже різняться.

Існуючі в суспільстві статеворольові стереотипи здійснюють великий вплив на процес соціалізації дітей, визначаючи його спрямованість. Виходячи із своїх уявлень про якості, характерні для чоловіків і жінок, батьки та інші вихователі, часто самі цього не усвідомлюючи, заохочують дітей проявляти статевоспецифічні риси.

Психологами Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді встановлено, що хлопці частіше схильні до агресивної поведінки, ніж дівчата. Вони особливо часто вживають фізичну агресію, але також більше, ніж дівчата, користуються і вербальною агресією, причому відмінності починають проявлятися на другому році життя [14, 4].

Зарубіжними психологами В.М.Розин, З.Фройд, Е.Фромм було встановлено, що чоловіки більш схильні до використання прямих форм агресії, а жінки надають перевагу непрямим діям. Наприклад, Лагерспетц та його колеги опитували хлопців і дівчат у віці від 8 до 15 років, як поведуть себе школярі з їхнього класу, коли сердяться [4]. Отримані результати показали, що хлопці застосовують прямі форми агресії, які включають такі дії, як наздогнати противника, підніжки, штовхани, дражнилки значно частіше, ніж дівчата. Проте, дівчатам більш властиві непрямі форми агресії, наприклад, наговор на противника за його спиною, бойкотування скривдника, розрив дружніх відносин, демонстрація образи.

Але все ж таки, як вказують Р. Берон і Д. Річардсон, відмінності в агресивній поведінці, в цілому, між чоловіками і жінками остаточно не з'ясовані. Почуття між чоловіком і жінкою, кохання – одна із основних обов'язкових умов гармонії сексуальних стосунків та родинного щастя. Було б спрощенням

пов'язувати кохання із сексуальними устремліннями, у відриві від всього духовного світу людини, її фізичного здоров'я.

Очевидно, можна говорити про любов між чоловіком і жінкою як найвищу, досконалу і водночас найскладнішу форму людських стосунків.

Фактично у молодих людей, які ще не відчували на собі цього почуття, складається досить чітке уявлення про кохання, його руйнівні та творчі можливості. Для багатьох із них створений уявою образ коханої (коханого) настільки наділений позитивними якостями, що не знаходить відображення у людському житті [9].

За результатами дослідження встановлено, що юнаки, які починають статеве життя між 17 і 18 роками, мають, в середньому, кращу успішність, ніж ті, хто робить це раніше чи пізніше. Дівчата, які починають статеве життя до 16 років, вчаться гірше тих, хто робить це між 17 і 19 роками [13].

Студенти, які закінчили школу на "відмінно" і "дуже добре", починають статеве життя, в середньому, в 17,6 років, закінчили на "добре" — в 17,3 років і на "задовільно" — в 16,9. У студенток такого статистичного зв'язку не виявлено.

Юнаки і дівчата, які часто міняють сексуальних партнерів, вчаться, в середньому, децю гірше тих, чий сексуальний зв'язок стабільний.

Це означає, що соціально несприятливим (з точки зору навчальної успішності) фактором для юнаків є занадто ранній або занадто пізній (порівняно із статистичною нормою для даного покоління і субкультури), для дівчат — занадто ранній початок статевого життя і для обох статей — інтенсивні і поверхневі сексуальні контакти. Що ж стосується більш старших юнаків і молодих дорослих, то для них статеве життя, якщо вони схиляються до соціально і культурно прийнятних форм, має позитивне значення; вважати його несумісним із суспільнотрдовою, культурною та іншою соціальною активністю немає ніяких підстав [10].

Найбільш поширена перешкода підліткового і юнацького віку сором'язливість тісно пов'язана з інтроверсією, а у чоловіків нерідко також і з нейротизмом [10, 12, 13]. Юнак, який за властивостями свого характеру не може або не хоче скористуватися лібералізацією норм сексуальної поведінки, інколи почуває себе білою вороною серед ровесників. Як показує

поглиблене психологічне дослідження групи студентів-старшокурсників, лібералізація статевої моралі зовсім не позбавляє молодих людей від труднощів [12]. Багато юнаків (32%) мають страх перед потенційним зв'язком із інтелектуальною дівчиною. За визнанням одного з них, він ніколи не залицяється до однокласниці, яка вчиться краще, ніж він сам.

Юнаки повніше охоче розкриваються перед друзями своєї статі, ніж перед жінками, яких вони ще соромляться. У молодих чоловіків (біля 20 років) довіреною особою стає жінка, чому сприяє і сексуальна близькість.

Юнак може стверджувати, що дівчина повинна “довести своє кохання”. За цим стоїть помилкове уявлення про чоловічу гордість, що вимагає успіху будь-якою ціною.

Дівчина може поступитися, боячись втрати коханого чи, відкликаючись на його страждання. Проте, успіх у таких випадках майже завжди початок кінця. Фізичною близькістю не вдається ні завоювати кохання, ні утримати його.

Близькість — наслідок глибокого кохання, а не його причина, якщо його немає, то юнак всеодно піде, якщо дівчина не дорога йому як людина, нецікава як особистість.

Дівчата повинні знати, що у юнаків статевий потяг спочатку ізольований від духовного потягу і може прихилитися перед однією дівчиною, а фізично його тягне до іншої. До того ж, деякі юнаки, які переконані у своїй чесності, у питаннях інтимних стосунків здатні на саму безсоромну брехню.

Відчуваючи не кохання, а лише мимовільну пристрасть, він клянеться у самих високих почуттях, не скупиться на обіцянки. Але, зумівши вирвати взаємне почуття і, задовольнивши свою пристрасть, вважає себе вільним від обов'язків.

Перший період кохання прекрасний своєю романтичністю, але може ввести в оману. Закохані переконані, що їх обранці найкращі, найрозумніші, найкрасивіші. Вони часто видають бажане за дійсне. Такий стан може тривати декілька місяців. І після романтичного періоду любов може зберегтися, але тоді вона вже спрямована на реальну, а не видуману людину. Якщо у шлюб вступають в романтичному періоді, то можливо запізніле, неприємне пробудження.

В юному віці на етапі становлення почуттів легко помилитися і прийняти мимовільне захоплення за кохання.

Чуттєвість, яка пробуджується, може застилати пеленою дівочі очі і розум. Дівчина повинна знати різницю між душевною щедрістю, великодушністю і сексуальною покірністю. Вона має право на розумні вимоги, а не бути послушною іграшкою в його руках. Юнакам також властивий “аскетизм” і “інтелектуалізм” [13].

Отже, освітній компонент статевого виховання юнацтва передбачає пропаганду сексуальної культури, що полягає у відповідальному ставленні до статевого життя, шлюбу та створення сім'ї.

Проблема статевої соціалізації у сучасних умовах не тільки залишається актуальною, але й загострюється, тому що зростає можливість конфліктів гендерної ідентичності, підґрунтям яких є динамізм умов життєдіяльності, за яким може не встигати механізм адаптації. Це ставить завдання, по-перше, своєчасного виявлення конфліктів статевої ідентичності, по-друге, необхідності розробки профілактичних і коригуючих заходів.

Отже, аналіз процесу статевої соціалізації потребує вирішення проблеми відповідності між реальною статтю молодшої людини і її ідентифікацією із гендерною роллю, між властивостями психіки і рольовою поведінкою. Відсутність такої відповідності ставить під загрозу адаптованість людини до умов життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Агеева В. Філософія жіночого існування // Сімона де Бовуар. Друга стать / Перекл. з фр.: В 2 т. Т.1. – К.: Основи, 1994. – С.5-21.
2. Гендер і культура: зб. ст. – К.: Факт, 2001. – 224 с.
3. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальності. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 200 с.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
5. Городкова Н.М. Статевої соціалізація підлітків в сучасній школі // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 3. – 240 с.
6. Дарский Л. Социально-демографическое исследование проблем рождаемости // Социологическое исследование. – 1979. – №3. – С.6.

7. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ “Я” у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 17-20.
8. Кобылецкая В., Ячевский А. О мальчишках и девочках. – М.: Профиздат, 1991.
9. Кон.И.С. Психология юношеской дружбы. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
10. Кушнирук Ю.И., Щербаков А.П. Популярно о сексологии. – К.: Наукова думка, 1986. – 109 с.
11. Логинов А.А. Мужчина и женщина: отношение полов. – 1989.
12. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посібник. – К.: МЛУ “Перспектива”, 1998. – 220 с.
13. Максимчук Н.П. Психологія сексуального розвитку: навч. посібник. – Кам’янець-Подільський, 2006. – 140 с.
14. Развитие личности ребенка / Пер. с англ. / Под общ. ред. А. М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
15. Силласте Г.Г. Гендерные исследования: размышления участника международного семинара. // Социс. – 1992. – №6. – С. 29-35.
16. Смоляр Л. Феміністична традиція України і питання сучасного жіночого руху // Жінка і демократія.- К.: Жіноча громада, 1995. – С. 45-54.
17. Трухин И.А. Будущему семьянину. – К., 1987.
18. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Пер. з нім. – К.: Основи, 1998. – 709 с.
19. Фромм Е. Втеча від свободи // Зарубіжна філософія ХХ ст. – Кн. 6. – К.: Довіра, 1993. – С.179-194.
20. Шнейдер Л.Б., Психология семейных отношений, курс лекций. – ЭКМО-Пресс. – 2000. – 420 с.

The article envisages the problematic questions of youth age concerning the features of sexual-role socialization and intimate relationships.

Key words: sexual-role socialization, youth age, intimate relationships, gender role, behaviour, individual.

Отримано: 11.09.2008.

Основні проблеми теорії і практики дослідження феномена надійності в професійній психодіагностиці

У статті розглядаються питання змісту та функції надійності діяльності людини в контексті проблем професійної психодіагностики. Подається аналіз сучасного стану дослідження у цій галузі з позицій системного і суб'єктно-діяльнісного підходу.

Ключові слова: професіонал, надійність, психодіагностика, парадигма, особистісний потенціал, працездатність.

В статье рассматривается вопрос содержания и функции надежности деятельности человека в контексте проблем профессиональной психодиагностики. Делается анализ современного состояния исследований в этой сфере с точки зрения системного и субъектно-деятельного подхода.

Ключевые слова: профессионал, надежность, психодиагностика, парадигма, личностный потенциал, трудолюбие.

Дослідження проблеми професіогенезу мають давню історію і охоплюють значне коло питань, що стосуються як традиційної, зокрема для інженерної психології лінії, спрямованої на пошук засобів оптимізації професійної діяльності фахівців операторського профілю, в галузі авіації, космосу, автотранспорту, спорту, так і питань, пов'язаних із розробленням нових підходів до досліджуваної проблеми з огляду на сучасні виклики суспільства і накопичений психологією та суміжними з нею дисциплінами теоретико-експериментальний досвід.

Актуальність проблеми психологічного забезпечення надійності діяльності професіонала пояснюється передусім потребами сьогодення у підвищенні ефективності і безпечності здійснюваної суб'єктом професійної діяльності як у штатних, так і невизначених (недетермінованих) ситуаціях, що зашкоджують професійному становленню, постають, не в поодиноких випадках, чинниками породження професійної кризи, часто-густо особистісної і професійної деформації носія професійної діяльності.

За всією розмаїтістю підходів дослідники пов'язують професіоналізм особистості з реалізацією нею внутрішніх і

зовнішніх потенцій у процесі професійної діяльності. Констатується, що для успішного освоєння й виконання професійної діяльності, особливо в несприятливих (екстремальних, неординарних, нетипових і таке інше) умовах, людина змушена вдаватися до використання внутрішніх ресурсів. Зазначені ресурси використовуються людиною як для одержання корисного результату, так і для компенсації несприятливих впливів середовища (1;8).

Нааявні до теперішнього часу теоретичні розробки й накопичені емпіричні дані за різними видами професійної діяльності дають можливість констатувати значне просування на шляху до пізнання сутності професіоналізму як психологічного феномена. Проте, завдання розкриття механізмів формування й розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності, вплив на становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності, його психологічної надійності залишає чимало відкритих питань.

Очевидно, що наявна ситуація в психології вимагає створення інтегрального підходу до несуперечливого розуміння й розкриття поняття професіонала і професійної діяльності. Істотним внеском у створення такого підходу слугують здобутки інженерної психології, яка накопичила за свою піввікову історію значний арсенал концептуальних доробок, категорій, методів і методик, що можуть бути поширені на широкий спектр інших професійних діяльностей.

Основні аспекти пропонованого інтегративного підходу до професійної діяльності і професіоналізму суб'єкта діяльності можна, на наш погляд, звести до наступних положень.

Методологічним принципом має стати поєднання антропоцентричної, природничо-наукової, техніко-технологічної, гуманістичної парадигм з урахуванням культурно-історичного підходу, що дозволить, за умови розроблення адекватної вказаним парадигмам інструментальної бази, створити реальне підґрунтя для дослідження особистості як тотальної цілості. Відповідно до зазначених парадигм професіонал розглядається як суб'єкт діяльності, що здійснює свідому, цілеспрямовану діяльність. При цьому всі компоненти діяльності оцінюються в людському вимірі, відповідні психотехніки застосовуються так, щоб останні відповідали перспективним лініям розвитку особистості.

Основу такого підходу має становити сукупність психологічних концепцій, що продемонстрували свою дієвість при

вивченні тих чи тих аспектів професійної діяльності, серед яких 1) концепція діяльності як цілеспрямованої відкритої системи й людини як суб'єкта діяльності, що реалізує й розвиває свій потенціал у процесі діяльності; 2) концепція інформаційних і концептуальних моделей; 3) трансформаційна теорія навчання; 4) концепції впливу екстремальних умов; 5) концепція забезпечення професійної надійності людини; 6) концепції особистісних властивостей професіонала; 7) концепція збереження здоров'я й професійного довголіття; 8) концепція проектування діяльності; 9) концепція особистісної надійності тощо.

В останнє десятиліття проблема професіоналізму стала предметом пильного розгляду психологічної науки з огляду на формувальну роль діяльності в розвитку психіки людини, а також на те, що поняття “професіоналізм” може бути розкриті тільки в рамках продуктивної професійної діяльності.

Накопичені сучасною теорією і практикою психологічної науки теоретичні й емпіричні матеріали можуть служити відправною точкою для розробки інтегрального підходу до професіоналізму як психологічного феномена. В інженерній психології це роботи Г.С. Никифорова (10;11) в яких розглядається проблема самоконтролю й надійності професійної діяльності, В.А. Бодрова (4;5;6) – присвячені проблемі формування особистості професіонала. Предметом дослідницької уваги постають проблеми операціонально-значенневої структури професійного досвіду, помилок у діяльності досвідченого фахівця й ін. У психології діяльності отримали своє висвітлення проблеми професійного самовизначення (Є.О.Климов), системогенезу професійної діяльності (В.Д.Шадріков), особистісного адаптаційного потенціалу (А.Г. Маклаков), професійної адаптації й професійного довголіття, ризику в трудовій діяльності, стилю професійної діяльності тощо.

За всією розмаїтістю підходів дослідники пов'язують професіоналізм людини з реалізацією нею внутрішніх і зовнішніх потенцій у процесі діяльності. Для успішного освоєння й виконання професійної діяльності, особливо в несприятливих (екстремальних, неординарних, нетипових і таке інше) умовах, людина змушена вдаватися до використання внутрішніх ресурсів. Зазначені ресурси використовуються людиною як для одержання корисного результату, так і для компенсації несприятливих впливів середовища.

Сформована ситуація в психології вимагає створення інтегрального підходу до професіоналізму й професійної діяльності людини. Істотним внеском у створення такого підходу можуть стати здобутки інженерної психології, яка нагромадила за свою піввікову історію великий арсенал теоретичних концепцій, категорій, методів і методик, що можуть бути поширені на широкий спектр професійних діяльностей.

Теоретичну основу пропонованого підходу має становити сукупність психологічних концепцій, що продемонстрували свою дієвість при вивченні окремих аспектів професіоналізму й професійної діяльності, серед яких: 1) концепція діяльності як цілеспрямованої відкритої системи й людини як суб'єкта діяльності, що реалізує і розвиває свій потенціал у процесі діяльності; 2) концепція інформаційних і концептуальних моделей; 3) трансформаційна теорія навчання; 4) концепції впливу екстремальних умов; 5) концепція забезпечення професійної надійності людини; 6) концепції вимог до властивостей людини-професіонала, професійного відбору, тренажерної підготовки й спеціальної реабілітації людей після напруженої та небезпечної професійної роботи; 7) концепція збереження здоров'я й професійного довголіття; 8) концепція проектування діяльності, також ряд інших концепцій.

Аналіз літератури, присвяченої різнобічним аспектам проблеми надійності професійної діяльності людини, засвідчує, що проблеми професійного потенціалу особистості, психологічної надійності професійної діяльності розкриваються через вивчення соціально-психологічного аспекту (особистісного потенціалу). При чому соціально-психологічні особливості потенціалу особистості, як багаторівневого й багатокомпонентного утворення, конкретизуються в понятті особистісного потенціалу.

Поняття “професійно-особистісний потенціал” орієнтовано на розгляд людини як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Цілісність у цьому випадку означає: здатність до самоперетворення й саморозвитку, що характеризує дієву позицію суб'єкта діяльності, спрямовану на творче самовираження; повноту представленості особистісних властивостей і якостей фахівця, що забезпечують у системній сукупності його здатність виступати в ролі суб'єкта професійної діяльності; єдність

структурних елементів особистісного потенціалу фахівця залежить не стільки від якого-небудь одного елемента, скільки від способу їхньої інтеграції. Даний процес протікає аналогічно розвитку будь-якої інтегральної здатності особистості, тобто на основі єдності загальних (індивідуально-типологічні, інтелектуальні), спеціальних (кваліфікаційні, професіональні) особистісних властивостей.

Взаємозв'язок поняття потенціалу з категорією розвитку обумовлює його системну природу. Системний аналіз, у такому випадку, має здійснюватися в трьох площинах дослідження: предметної (компонентно-структурної), що припускає вивчення, з одного боку, складу компонентів, а з іншого боку – зв'язків між компонентами даної системи; функціонування (зовнішнє й внутрішнє); історичної (дослідження генезису системи і прогнозу її розвитку).

Компонентно-структурний аналіз дозволяє розглянути особистісний потенціал фахівця в якості дворівневої біосоціальної системи, що складається в процесі перетворення в онтогенезі наявних природних особливостей особистості у професійні здатності. При аналізі професійно-особистісного потенціалу в історичній (генетично-прогностичній) площині доречним буде, гадаємо, звернутися до функціонально-генетичного підходу до вивчення здатностей, виходячи з того, що професійні здатності в структурі особистісного потенціалу фахівця розвиваються на основі природних особливостей. При цьому соціально-професійні особливості середовища можуть як сприяти розкриттю професійних здатностей, формуванню пов'язаних з ними професійно важливих якостей, спрямованості, психологічної надійності, так і діяти прямо протилежно.

Характерні особливості системи в цілому виступають системоутворюючою основою, що поєднує складові елементи як відносно однорідні, і передбачають наявність більш широкої системи, до якої входить дана конкретна система. Для особистісного потенціалу більш широкою системою є, по-перше, професійна діяльність і, по-друге, фахівець як носій потенціалу. Системоутворюючою ознакою є професійна спрямованість та психологічна надійність, що визначає напрямок, глибину й успішність становлення і розвитку особистісного потенціалу.

Генезис і структурний аналіз особистісного потенціалу професіонала дають підстави для розуміння механізму його

функціонування. Так, зовнішнє функціонування забезпечується включеністю особистості в професійну діяльність, у той же час, потенціал характеризує не тільки особистість, але й особливості соціального середовища, у якій здійснюється професійна діяльність. Отже, зовнішнє функціонування професійно особистісного потенціалу фахівця визначається взаємодією соціального середовища, професійної діяльності з особистістю фахівця, її формування в умовах конкретного підприємства й т.д.

Внутрішнє функціонування елементів, які утворюють потенціал, забезпечує процес безперервного професійно обумовленого розвитку особистості, її переходу від однієї стадії професіоналізації до іншої. В рамках окремої стадії розвитку відбувається нагромадження якісно нових елементів, які утворюють, у свою чергу, потенційний резерв розвитку. Відзначимо при цьому, що потенційна сфера, що накопилася в межах однієї стадії на базі узагальнення й перетворення структур попереднього рівня, відкриває можливість розвитку особистості фахівця в різних напрямках і створює в той же час детермінанти реалізації лише деяких із цих напрямків.

Маємо звернути увагу і на той факт, що цілісне розкриття феномена психологічної надійності професіоналу стає неможливим без урахування негативних факторів, що впливають на особистість професіонала, в тому разі і її здоров'я. Незаперечним є факт, що постійна нервова напруга, стомлення відзначаються як самі негативні фактори професійної діяльності з огляду їх впливу на здоров'я. Водночас до суб'єкта професійної діяльності висуваються певні вимоги до надійності виконання останньої. Серед джерел психологічної ненадійності називаються ті, що пов'язані з порушеннями в саморегуляції психічних станів, з недостатньою виразністю певних рис особистості. Надійність професійної діяльності передбачає безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) упродовж певного часу й при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового й своєчасного виконання дій і діяльності загалом є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму й психіки людини. Професіонал, який володіє необхідними професійно важливими якостями та необхідною кваліфікацією, може виявитися професійно ненадійним, в першу чергу, психологічно.

На психологічну надійність професійної діяльності людини після необхідної підготовки й первинної адаптації, зазвичай, впливають найрізноманітніші фактори. До числа найвагоміших можна віднести мотивацію до здійснюваної діяльності, пережиті в процесі діяльності негативні функціональні стани (перевтомлення, монотонія, стрес тощо), психологічний клімат у колективі та ін. Основу ж надійності особистості професіонала становлять певні риси характеру до яких, за даними літератури, належать: самоконтроль, відповідальність, почуття боргу, дисциплінованість, адекватна самооцінка, вольові якості й самовладання.

I, навпаки, серед можливих причин ненадійних дій суб'єкта професійної діяльності, найрозповсюдженою є динаміка розкриття працездатності, характеристикою її основних фаз (адаптації, стійкої працездатності і її падіння).

Для фази адаптації характерні певні витрати часу на досягнення та безпомилковості, точності й швидкості виконання дій, тобто перехід у фазу стійкої працездатності.

Настання третьої фази супроводжується падінням працездатності, обумовленим розвитком стомлення. Цей психічний стан є одним із найпоширеніших у практиці професійної діяльності. Стійке перебування в ньому становить серйозну загрозу соматичному і психічному здоров'ю. Характерні ознаки його прояву полягають у наступному.

Загальне зниження працездатності усвідомлюється людиною як неможливість продовжувати свою діяльність належним чином. Виникаючий під впливом стомлення розлад уваги знаходить вираження у звуженні її обсягу, погіршенні перемикання і розподілу. Утруднення в сенсорній області зводяться до збільшення абсолютних і диференціальних порогів чутливості. У моторній сфері стомлення викликає порушення ритму, точності й координації рухів. Збільшується час простої сенсомоторної реакції та реакції вибору. Знижуються показники короткочасної пам'яті, темп мислення, точність і швидкість утворення логічних взаємозв'язків. Загалом відзначається погіршення якості розумової роботи. Знижується ефективність самоконтролю і, відповідно, зростає число помилкових дій. У стані стомлення погіршуються характеристики вольових якостей особистості, а саме – рішучості, наполегливості, витримки. Зрозуміло, що вимір

стомлення являє собою завдання виняткової практичної важливості.

Водночас, очевидно, що для цілісного вивчення феномена психологічної надійності професіонала тільки механізму погодженості зовнішніх і внутрішніх детермінант недостатньо. Провідним чинником постає взаємодія регуляторних систем, відповідальних за саморегуляцію поведінки, діяльності і психічного стану.

Розглядаючи роль саморегуляції в розвитку психологічної надійності особистості професіонала можна сказати, що саморегуляція є системоутворюючим фактором цілісності суб'єкта професійної діяльності, тобто суб'єкт діяльності не розподіляє напрямом зусиль на регуляцію або діяльності, або власного стану. Високий рівень взаємодії регуляторних систем професійної діяльності й психофізіологічного стану забезпечує сприятливі функціональні стани, які, в свою чергу, сприяють успішному протистоянню дії несприятливих факторів професійного середовища і розвиток особистості професіонала.

Ще одним фактором психологічної надійності професіонала є глибина й зміст переживань ситуацій, труднощів і свого ставлення до них. Особливе значення для людини в її протидії труднощам і стресогенним впливам професійного середовища має ієрархія потреб, які людина може задовольнити у своїй роботі і, які вона переживає найбільше, а також ієрархія цінностей, якими вона керується. Саме ці фактори визначають спрямованість саморегуляції на виконання діяльності за рахунок погіршення стану або на оптимізацію свого стану ціною зниження ефективності й надійності діяльності. В екстремальних (незвичайних, нетипових, нештатних тощо) ситуаціях при певному рівні розвитку особистісних і професійних якостей ефективність та надійність діяльності починають більшою мірою визначатися вищими потребами, іншою базовою системою цінностей. Так, огляд літератури засвідчує, що найпоширенішими видами ставлення людини до професійної діяльності є оцінні, значеннєві й ціннісні. Оцінне ставлення виконує функції виокремлення ціннісних властивостей об'єктів, вираження суб'єктивного ставлення людини до дійсності, регуляції поведінки і діяльності. Психологічні дослідження стійких позитивних і негативних відносин людини до професії здійснювалися у зв'язку з особливим сприйняттям людиною своєї роботи; із продуктивністю, надійністю і

успішністю діяльності; зі специфікою її психічної регуляції; з розвитком у неї професійно важливих якостей, особистості в цілому; з ідентифікацією людини із професією. Водночас дослідницька стратегія редукції до полярних оцінок безлічі емпіричних конкретних ставлень суб'єктів до своєї професії висвітила той факт, що однакове за знаком оцінке ставлення може базуватися на різних за змістом, що задовольняють у діяльності потребах.

Ще однією складовою психологічної надійності особистості професіонала, за даними літературних джерел, є “Я-концепція”, в заломленні до предмета нашого розгляду – професійна “Я – концепція”, яка розглядається дослідниками як система уявлень людини про себе як про суб'єкта професійної діяльності. У ній людина узагальнює уявлення про себе в різноманітних, реальних зв'язках і стосунках, що реалізуються нею упродовж її професійного шляху. Уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності відбивають конкретні риси людини, співвіднесені нею з характеристиками професійної діяльності, статусно-посадовими позиціями. Взаємодія зазначених компонентів в цілісній “Я – концепції” визначаються реальними відносинами людини, конкретними життєвими обставинами, місцем професії в житті людини і місцем самої людини в професії. Під цим кутом зору виокремлюються дві лінії подальшого дослідження феномена психологічної надійності професіоналу, одна з яких притаманна на початковій стадії формування професійної “Я – концепції”, тобто на початковому етапі освоєння професійної діяльності, і передбачає перехід особистості на наступний етап професіоналізації.

Інший вектор становлення психологічної надійності особистості професіонала полягає в небажанні суб'єкта діяльності, який вже має певний досвід успішної діяльності, змінювати ні себе, ні своєї діяльності. Таке ставлення викликає низький рівень емоційної стабільності, підвищену чутливість до негативних впливів, накопичення негативних переживань, болісно реагують на ситуації, що зачіпають їх самоповагу.

Критерієм сформованої професійної “Я – концепції” постає, в цьому випадку, соціально-психологічне самопочуття особистості професіонала.

Під соціально-психологічним самопочуттям розуміється емоційно-оцінке ставлення особистості до здійснюваної

діяльності та власного становища, іншими словами соціально-психологічне самопочуття – це інтегральна характеристика, яка відбиває рівень психологічної комфортності, ступінь врівноваженості, збалансованості і гармонійності внутрішнього стану професіонала. Вивчення зазначеного вище критерію стає можливим, переважно, за допомогою непрямих індикаторів, таких, як оцінка суб'єктом задоволеності своєю професійною діяльністю (у цілому і різних її аспектах), рівень оптимістичності в оцінках перспектив, самооцінки настрою та психологічного стану.

Підсумовуючи огляд напрямків дослідження психологічної надійності професіонала, маємо констатувати, що попри достатню кількість досліджень, які присвячені вивченню окремих її складових, питання основ її формування, в рамках теоретико-експериментальних досліджень, залишається відкритим і складає окрему перспективну лінію досліджень.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И.Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3 – 18.
2. Балл Г.А. Понятие “личная надежность” в гуманистической интерпретации / Г.А.Балл // Вісник НТУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка.: Зб. наукових праць – К.: ІОЦ “Політехніка”, 2001. – № 3. – Кн.1. – С. 43-46.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П.Безносков – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В.А.Бодров, В.Я.Орлов. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1998. – 288 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А.Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
6. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А.Бодров – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. – 623 с.
7. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж.П.Вірна. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.

8. Дикая Л.Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности / Л.Г.Дикая – М.: Наука, 1991 – 168 с.
9. Котик І.О. Надійність як властивість індивіда та особистості / І.О.Котик // Зб.наук.праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України (за ред. С.Д.Максименка). – К.: Гнозис, 2005. – Т.6. – Вип.6. – С.175-182.
10. Никифоров Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора / Г.С.Никифоров – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 112 с.
11. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С.Никифоров // Никифоров Г.С. Психология здоровья. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2002. – С.158-163.
12. Пушкин В.Н. Проблема надежности. Философский очерк / В.Н.Пушкин – М.: Наука, 1971. – 191 с.
13. Сарычев С.В. Из истории исследования надежности в отечественной психологии / С.В.Сарычев // История отечественной и мировой отечественной мысли. Постигая прошлое, понищать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии “IV московские встречи” (отв. ред. А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова, Ю.Н.Олейник) – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. – С.277-284.
14. Татенко В.А. Психологические стратегии и технологии актуализации субъективного потенциала человека / В.А.Татенко // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.ІІІ – С. 308-314.

The questions of the maintenance and function of reliability of the person's activity in the context of professional psychodiagnostics are considered in the article. The analysis of a present-day condition of the research in this branch is determined in positions of the system and subject-activity approach.

Key words: a professional, reliability, psychodiagnostics, a paradigm, personality's potential, working capacity.

Отримано: 24.09.2008.

Психологічні особливості активності та діяльності людини

У статті здійснено теоретичний аналіз розуміння активності та діяльності в психології. Запропоновано ступенем активності людини вважати міру домінування внутрішньої детермінації над зовнішньою.

Ключові слова: активність, діяльність, суб'єкт.

В статье сделан теоретический анализ понимания активности и деятельности в психологии. Предложено считать степенью активности человека меру доминирования внутренней детерминации над внешней.

Ключевые слова: активность, деятельность, субъект.

Процес життя можна розглядати як безперервну реалізацію живими істотами активності. Людина з самого свого початку існування є суб'єктом складної внутрішньої і зовнішньої активності, які нероздільно пов'язані між собою та взаємодоповнюють одна одну. Саме внутрішню (психічну) і зовнішню (фізичну) активність людини, яка скеровується усвідомленою метою, в психології називають діяльністю. Життя людини без діяльності неможливе. Отже, проблема співвідношення понять "активність" і "діяльність" є однією із центральних у психології, а її розв'язання – одним із важливих завдань теоретичної і практичної психології.

У сучасній літературі В.А. Петровський, розглядаючи людину як суб'єкт, виділяє внутрішні та зовнішні характеристики будови її активності. Для розуміння внутрішньої організації активності автор аналізує її мотиваційну, цільову та інструментальну основи.

В.А. Петровський у зовнішній організації активності виокремлює три основних "прошарка": цілісний смисловий акт поведінки, предметну дію, операції (відповідно до трьох складових внутрішньої організації). Зовнішня і внутрішня організації активності з їх компонентами утворюють єдність. Залежність внутрішніх факторів активності від її зовнішніх проявів, як підкреслює автор, характеризують феномени опредмечування потреб, випробовування цілі дією, функціо-

нальної фіксованості. Отже, характеристики активності взаємопроникають одна в одну.

Ця складна система сама перебуває в русі, об'єднуючи в собі безліч динамічних проявів, виявляє свою динаміку, або, як уточнює автор, володіє якістю саморуху [10, С. 288].

Щодо діяльності, то В.В. Давидов пише: "... у психології вже багато відомо про зміст і будову діяльності людини, що дозволило, наприклад, О.М.Леонтьєву, створити розгорнуту теорію. Так, він обґрунтував положення про те, що ядром психологічної теорії діяльності є принцип предметності. Предмет при цьому розуміється ним не як якийсь об'єкт, що існує сам по собі і тільки впливає на суб'єкт, а як те, на що спрямована дія суб'єкта, до чого він певним чином ставиться і що виділяється ним з об'єкта в процесі його перетворення при здійсненні зовнішньої чи внутрішньої дії" [2, С. 150-151].

Водночас залишаються невирішеними питання про співвідношення поняття "активність" та "діяльність" і трактування активності на рівні теоретичного поняття.

Так, В.Л. Хайкін зазначає: "При всьому тому, що поняття активності – одне з найбільш часто вживаних у різній літературі (психологічній, філософській, історичній, економічній та ін.) у різних поєднаннях і зв'язках – активність як діяльність, активність поведінки, активність особистості, активна діяльність, психічна активність, інтелектуальна, творча, соціальна активність, активна особистісна позиція, активність суспільства і т. ін., – до цього часу немає єдиного загальноприйнятого визначення активності на рівні теоретичного поняття" [15, С. 4].

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз розуміння активності та діяльності людини.

Діалектичний матеріалізм, визначаючи здатність матерії до саморуху, визнає і наявність у неї такої якості, як активність. З цих позицій якісно вищі форми саморуху будуть забезпечувати і якісно вищу активність.

В.І. Крем'янський, аналізуючи активність матеріальних систем пише, що вона розглядається не як якість, а як процес і є "...сукупністю змін і дій предмета, що детермінується переважно ним самим і залежить, в основному, від його внутрішніх протиріч, які опосередковують зовнішні впливи (переважання внутрішньої детермінації)" [4, С.54]. Відповідно

під пасивністю автор розуміє переважання зовнішньої детермінації. Зважаючи на це загальнофілософське положення і будемо здійснювати аналіз активності людини.

На активність психіки суб'єкта діяльності звертали увагу різні дослідники. Ще Г. Лейбніц ввів поняття “апперцепція”, яке потім стало синонімом особливої внутрішньої (психічної) активності, в результаті якої увага і пам'ять допомагають виділити зі всієї маси неусвідомлених перцепцій ті, які стають фактами свідомості людини. Ще одним терміном, з яким пов'язане розуміння активності психіки, є “установка”, що виникло в експериментальній роботі під час досліджень часу реакції та порогів чутливості.

Наприкінці XVIII ст. відомий німецький психолог Л. Ланге встановив, що час визначеної моторної відповіді на певний одиничний подразник (проста сенсомоторна реакція) в одного і того ж обстежуваного змінюється залежно від того, на що скерована його увага. Якщо досліджуваний спрямований на майбутній рух-відповідь, то реакція є швидшою, ніж тоді, коли він націлений на сприймання початку дії стимулу. Тобто було доведено, що час простої сенсомоторної реакції залежить від попереднього стану індивіда відносно особливостей виконання майбутнього завдання. Тоді ж Г.Е. Мюллер встановив, що коли досліджуваний багаторазово порівнює два різних за масою предмети, то в нього виникає ілюзія про наступне сприймання і двох рівних за масою предметів як нерівних. Учений назвав цей феномен ефектом “моторної установки”. І тут відповідь досліджуваного залежала від його попередньої неусвідомленої готовності застосувати один із раніше випробуваних варіантів дії. Пояснення цих фактів викликало значні труднощі в самих дослідників, які виходили з пануючих на той час інтроспективних теоретичних положень. Проте самі факти активності психіки людини були зафіксовані беззаперечно.

Ідеомоторні акти, відкриті ще Д. Гартлі, також досить переконливо свідчать про активність психіки, яка образами уяви породжує нервові імпульси, що забезпечують відповідні рухи. Досліджуючи активність образу на сучасному етапі, С.Д. Смірнов зазначає: “Першим аспектом діяльнісної соціальної природи образу світу є його генетичний аспект – зародження і розвиток образу світу в ході засвоєння і розвитку діяльності, і спілкування” [13, С. 149]. І дещо далі: “Другий

аспект діяльнійсної природи образу світу полягає в тому, що до складу його глибинних структур входить відображення вузлів діяльностей у формі значень, вузлів біодинамічної тканини руху, відображених у темному м'язовому відчутті” [Там само, С. 150].

Вивчаючи проблему активності психічного відображення, С.Д. Смірнов наголошує на ролі цілісного образу світу, на основі якого і генеруються пізнавальні гіпотези. Проте, як переконливо доводить автор, сама можливість функціонування образу світу, як активного початку відображення, забезпечується його діяльнійсною і соціальною природою. Можна стверджувати, що пропонується модель породження пізнавальних гіпотез на основі широкого контексту образу світу на ґрунті діалектико-матеріалістичних позицій. Породження образів у теорії автора не прирівнюється до всього пізнавального процесу, а матеріальна чуттєво-практична діяльність визнається його основою і вихідною формою. За таких умов функціонування механізму, що породжується, детермінується діяльнійсною і соціальною природою образу світу, який у функціональному плані йде попереду діяльності, ініціюючи та спрямовуючи її. С.Д. Смірнов вказує, що поза орієнтуванням щодо образу неможливе первинне становлення мотиву в цілях і цілей у засобах діяльності. Водночас після того, як діяльність розпочинається, підкреслює автор, вона збагачує і модифікує образ світу, тобто чинить на нього зворотній вплив.

Стверджуючи, що психічні пізнавальні процеси є особливою формою людської діяльності, С.Д. Смірнов наголошує на тому, що сам образ не може бути зведений до неї. “Розуміння образу як моменту руху діяльності дійсно знищує його самоактивність, можливість безпосередньої взаємодії образів... Але якщо активність образів у формі їх безпосередньої взаємодії теоретично неприйнятна, то ініціюючий і регулюючий вплив образів на діяльність (перш за все, образів-цілей) є модусом їх існування. Саме активне функціонування образів у діяльності, їх вплив на діяльність, продуктами якої вони самі є, слугує основою для виділення образу в самостійну реальність, що не зводиться до діяльності” [13, С. 165].

Аналіз теорії діяльності доцільно розпочати з формування принципу єдності свідомості та діяльності. “У психології, – зазначає А.В. Брушлінський, – розроблений методологічний

принцип єдності свідомості (взагалі психіки) і діяльності (діяльнісний підхід). Основний внесок у його успішну роботу здійснили С.Л. Рубінштейн (починаючи з 1922 р.) і О.М. Леонтьєв (починаючи з другої половини 30-х років)” [2, С. 129].

Розглянемо найбільш важливі з методологічного погляду положення теорії діяльності, які необхідно враховувати.

С.Л. Рубінштейн у своїй праці “Принцип творчої самодіяльності”, яка була опублікована у Вчених записках вищої школи м. Одеси ще у 1922 році, зазначив: “Суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямком його діяльності можна визначати і формувати його самого” [12, С. 106]. Аналізуючи наведену думку, А. В. Брушлінський вважає, що це найперше і до цього часу прийнятне формулювання принципу єдності свідомості й діяльності. “Тим самим людська психіка не тільки проявляється, але й формується в діяльності (трудовій, навчальній, пізнавальній, ігровій і т.ін.). Діяльність і психіка – це не сукупність поведінкових реакцій (всупереч біхевіоризму і небіхевіоризму) і не чисто спонтанне споглядання замкненої в собі “субстанції”, відмежованої від зовнішнього світу (всупереч ідеалізму, інтроспекціонізму і т.ін.). Психічне є вищим рівнем відображення дійсності й відповідно вищим рівнем саморегуляції всього життя людини – її діяльності, спілкування, споглядання і тощо” [2, С. 130].

Що ж до сучасного розуміння активності особистості, яка необхідна для діяльності, спілкування, навіть споглядання, то в різних наукових школах провідними вважають різні її джерела. Активність людини у психоаналітиків зумовлюється інстинктивними спонуканнями (в основному – це статевий інстинкт та інстинкт агресії). Тобто активність в їх теоріях трактується як біологічна сила і протиставляється суспільству. Останнє своїми заборонами обмежує потяги. У неофрейдизмі (А. Карднер, Е. Фромм, К. Хорні послідовники З. Фрейда) відмовилися від безперечного пріоритету сексуальних спонукань і намагалися відійти від надмірної біологізації джерел активності, здійснивши спробу віднайти її витоки в залежності особистості від середовища. У гуманістичній психології (А. Маслоу) на перший план виступає безперервне прагнення

людини до самоактуалізації, до самовираження, яке і детермінує її активність. У радянській психології така спрямованість концепцій західних персонологів на самовдосконалення особистості викликала критику. Натомість пропонувалось звертати увагу на соціальну необхідність проведення змін у світі. У процесі реалізації останніх буде змінюватись і особистість. Джерелом активності особистості, відповідно до поглядів Ф. Енгельса, вважаються її різноманітні потреби. А під потребою у вітчизняній психології розуміють стан живої істоти, в якому виявляється її залежність від конкретних умов існування.

В.А. Петровський наголошує на тому, що активності притаманна причинність особливого типу "... положення "поміж" детермінованістю з боку подій минулого (стимул) і – образів потрібного майбутнього (ціль)" [9, С. 274]. І дещо далі про те, що необхідно "... адекватно осмислити своєрідність такого типу причинності, яка приховується за феноменом активності людини. Мова йде про актуальну причинність, про детермінуюче значення моменту на відміну від інших форм детермінації, чи це детермінація з боку минулого (звичайні причинно-наслідкові відношення: діюча причинність), чи з боку можливого майбутнього (у вигляді цільової причинності)" [Там само, С. 275].

Аналізуючи роль, місце і значення категорії діяльності в сучасній теоретичній психології, В. В. Давидов приходить до висновку, що ця категорія стала основним її поняттям, її всезагальною "клітиною". Подальша розробка цього вихідного фундаментального поняття діалектико-матеріалістичної психології дозволить, на думку автора, будувати розгорнуту теорію розвитку діяльності, свідомості й особистості людини. Принципово важливим для В.В.Давидова є те, що ця теорія повинна розгортатися на єдиній основі – на основі одного всезагального поняття – діяльності. Автор вважає, що, якщо відмовитись від єдиної основи (моністичного принципу побудови), то наукова теорія може перетворитись у еkleктичне з'єднання уявлень [2, с. 146]. Водночас, не всі поділяють таку категоричність щодо розгортання теорії на основі одного поняття. Додамо, що в рамках діяльнісного підходу, починаючи з його засновників С. Л. Рубінштейна [11] і О.М.Леонтьєва [6;7], велись постійні наукові дискусії, що сприяло розвиткові дійсно обґрунтованої теорії [1; 3; 5; 8].

З позицій діяльнісного підходу С. Л. Рубінштейн пояснював детермінізм як дію зовнішніх причин через внутрішні умови [11], а О. М. Леонтьєв – як дію внутрішнього через зовнішнє [6]. Принцип детермінізму в їх працях базується на рівні психосоціальної організації діяльності, а активність свідомості людини визначається способом її життя. За В.О.Татенком, “Формули Рубінштейна “зовнішнє через внутрішнє” і Леонтьєва “внутрішнє через зовнішнє” з різних позицій, у чомусь доповнюючи, а в чомусь заперечуючи одна одну, спрямовані на розкриття складного механізму функціонування і розвитку психіки людини” [9, с. 25].

С.Л.Рубінштейн, визнаючи, з діалектико-матеріалістичних позицій, що все у світі взаємозв’язане і взаємозумовлене, зазначав, що не все може бути однозначно виведене із зовнішніх причин поза внутрішніми властивостями. О.М. Леонтьєв зазначав, що внутрішнє (суб’єкт) діє через зовнішнє і таким чином себе змінює. У зовнішньому (фізичному, фізіологічному, соціальному) здійснюється перехід з можливості в дійсність. О. М. Ткаченко запропонував шлях об’єднання описаних вище підходів Рубінштейна і Леонтьєва до проблеми зовнішнього й внутрішнього. Він зазначає, що психіка причинно зумовлюється продуктами актуальної і постактуальної взаємодії суб’єкта з об’єктом і водночас виступає детермінантою діяльності. Таке розуміння психологічного детермінізму збагачує його зміст [14].

“Зовнішнє може розглядатися відносно внутрішнього як відображене в ньому буття. Психіка, свідомість з точки зору онтологічного підходу при цьому набувають значення “всередині буття” (Рубінштейн), своєрідного живого “внутрішнього дзеркала”, за допомогою якого буття усвідомлює себе як таке. Онтологізація психічного, на думку В. А. Роменця, робить його дійсним феноменом буття, активною силою, що формує образ світу” [9].

Висновки

1. Мірою активності людини можна вважати міру домінування внутрішньої детермінації над зовнішньою.
2. Суб’єктно-діяльнісний підхід, розробка якого розпочата С.Л.Рубінштейном, може бути, загальною теоретичною основою дослідження активності та діяльності.

3. Одна із найважливіших якостей людини – бути суб'єктом своєї активності та діяльності, ініціювати і здійснювати такі види специфічно людської активності, як практична діяльність, спілкування, пізнання, споглядання.
4. Розуміння активності та діяльності має теоретичне і практичне значення для сучасної психології в розкритті сутності психіки.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25-34.
2. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
3. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В.О.Зайчук, В. В. Клименко, В.О.Соловієнко / За заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
4. Кремянский В.И. К анализу активности материальных систем // Вопросы философии. – 1969. – № 10. – С. 54-63.
5. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25-33.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 573 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
8. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
9. Основы психологии: Підручник / За загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

13. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
14. Ткаченко О.М., Піскун В.М. Розробка принципу розвитку в психології / Психологія. – К.: Радянська школа, 1986. – Вип. 25. – С. 12-19.
15. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: Моск. психол.-соц. ин-тут; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 448 с.

The theoretical analysis of activity comprehension in psychology has been realized in the article. It was proposed to consider a measure of prevailing of inner determination war the outer one as the measure of person's activity.

Key words: activity, action, individual.

Отримано: 18.09.2008.

УДК 159.922.73:316.356.2-058.855

В.І. Снівак

Особливості входження дитини у нову родину

Стаття присвячена питанню входження дитини у нову сім'ю.

Ключові слова: входження, сім'я, дитина, соціальний працівник, прийомний.

Статья приурочена вопросу входжения ребенка в новую семью.

Ключевые слова: вхождение, семья, ребенок, социальный работник, приёмный.

Процес входження дитини у нову сім'ю є складним, напруженим, часто супроводжується різними суперечками як у житті дитини, так і її прийомних батьків.

Основні напрями роботи на етапі входження дитини у нову родину наповнюються власне індивідуальним конкретним змістом з урахуванням не лише рекомендацій спеціалістів, а й поведінкових проявів дитини в період її звикання до нової сім'ї. Спектр цих проявів досить широкий. З власного досвіду

спостережень наведемо декілька прикладів такої поведінки дітей у сім'ї.

Хлопчик Коля, 4 роки, спочатку в прийомній сім'ї поводився неприродно скуто та напружено. Як з'ясувалося пізніше, він боявся, що прийомна родина поверне його до інтернату.

Ксюша, 2 роки, з'явившись у прийомній родині, зовсім не реагувала на оточуючих. У соціального працівника і прийомних батьків навіть виникли побоювання, що в неї є проблеми зі слухом. Пізніше з'ясувалося, що слух у дівчинки нормальний, а в такий спосіб виражалася її педагогічна занедбаність.

Наталка, 12 років, спочатку закривалася у своїй кімнаті і годинами сиділа сама.

Сашко, 6 років, спочатку був дуже замкнутий і агресивний.

Брати Юра і Женя потрапили в прийомну родину після того, як їхню матір посадили до в'язниці. Діти постійно пишуть їй зворушливі листи і чекають на її повернення.

Спогади *Люди* про рідну матір ідуть у раннє дитинство. У свої 15 років найстрашнішим сном Люди є сон про те, як її забирає рідна мати.

При входженні дитини у нову сім'ю і дитина, і сім'я мають разом пройти й пережити два особливо відповідальні періоди:

А. Перший період входження дитини у нову родину

Особлива увага приділяється першій зустрічі прийомних батьків із дитиною. Тут важлива попередня підготовка з обох сторін. Довелось спостерігати, як хвилюються перед зустріччю навіть немовлята: вони збуджені, довго не можуть заснути, неспокійні, вередливі. Старші діти відчувають страх і звертаються до оточуючих дорослих (вихователів, медичних працівників) з проханням нікуди їх не віддавати, залишити в дитячому будинку, лікарні, хоча раніше виявляли готовність жити в сім'ї, поїхати куди завгодно.

Буває, що малюк з будинку дитини на першій зустрічі лякається чоловіків, довго не може звикнути до нового батька. Це відбувається тому, що в дитячих закладах частіше працюють жінки, чоловіки незвичні для дитини.

А може статися й так, що, стомившись від великої кількості жінок, дитина готова віддати перевагу чоловікові, зовсім ігноруючи нову матір.

Варто набратися терпіння і піклуватися про нового члена сім'ї, сховавши образи, й це дається взнаки; не ображатися на

дитину, якщо вона віддає перевагу комусь одному з членів сім'ї. Встановити контакт із дитини найлегше через цікаві іграшки, предмети, подарунки. Підбираючи їх, доцільно враховувати вік, стать, інтереси, рівень розвитку дитини. Не варто організовувати свято з приводу приходу дитини в сім'ю. Краще, якщо входження дитини в родину відбуватиметься без зайвого збудження, метушні, за спокійних обставин. Перші дні небажано запрошувати у дім гостей, нових людей. Адже навіть позитивні емоції, викликані новими умовами життя, можуть спровокувати невротичні реакції. Свято можна організувати пізніше, коли дитина й батьки заспокоються. Не варто в цей період зловживати походами в гості або часто відвідувати незнайомі місця. Потрібно зжалитись над незміцнілою нервовою системою дитини. Якщо є можливість, то на початку можна відвідувати ті місця, де вона жила раніше. Можна піти в гості в дитячий будинок, будинок малюка.

Можливо, для встановлення контакту з дитиною доведеться нібито потурати її бажанням, поступатись заведеним порядком, порушувати традиції, пристосовуватись до дитини.

Ще одна проблема. Чимало дітей, взятих із будинку дитини або дитячого будинку, бояться спати самі чи залишатися в кімнаті без дорослих. Адже, вони майже все життя знаходились серед ровесників чи дорослих, які їх опікували. Такі діти не звикли бути наодинці. Тому на перших порах потрібно поставити їй ліжечко до себе в спальню або перебувати з нею в кімнаті, поки дитина не засне.

Наприклад, однією з умов вживання "важких" дітей у нову сім'ю є гра в карти. Навіть, якщо ви не любите карти чи подібні ігри, слід піти дитині назустріч, вміло використовуючи цей факт для більш близького знайомства з дитиною. Можна попросити її навчити вас грати в таку гру чи розповісти правила гри. Потім поступово можна вибрати будь-яку лінію поведінки:

- використати можливості ігор у карти для розвитку кмітливості дитини (показати інші ігри, фокуси, математичні таємниці);
- піддатися її бажанню зіграти;
- проявити несприйняття такої розваги, знайти більш гідну й корисну для дитини заміну.

У спілкуванні з дитиною не може бути місця жорстким та категоричним вимогам. Обмеження, покарання, засудження

краще використовувати пізніше, коли дитина звикне до нових умов, сприйме дорослих як своїх рідних. На деякий час слід забути фразу: “У нашій сім’ї так не робиться”. Варто рахуватися зі звичками новою члена сім’ї, спробувати відчувати його стан. Адже й дорослим незручно буває у новому, незнайомому місці, вони відчують розгубленість у незвичних для себе умовах. Не можна обмежувати з самого початку свободу дитини, оскільки заборонами в цей період важко досягти прихильності маленької людини. Можна, навпаки, створити бар’єр у взаємостосунках та викликати протест.

Батькам варто взяти до уваги, що в дитячому будинку був певний розпорядок дня. Щоб входження дитини в сім’ю було більш природним, варто обов’язково дізнатися про режим життя в дитячому будинку чи інтернаті, намагатися його дотримуватись. Привчати дитину до нового розпорядку в цей період слід поступово, тактовно, м’яко, але постійно нагадувати про те, що вона забула (це природно для будь-якої людини, навіть дорослої, яка опинилася в нових умовах).

Вимоги щодо режиму, місця для розташування речей слід чітко визначити, обговорити з дитиною й постійно, не залишаючи дрібниць, нагадувати їй про необхідність дотримуватися встановлених правил. А головне, необхідно самим в усьому бути прикладом для наслідування, адже дитина спостерігає за батьками, копіює їхні дії, не завжди пам’ятаючи про слова. Немає необхідності в цей період заперечувати ті форми поведінки, які нешкідливі для дитини і які не створюють проблем для навколишніх.

Якщо батьки не знають, що робити з пустуном, який аж ніяк не може заспокоїтись, потрібно взяти “тайм-аут” для себе та дитини. Залишившись на самоті, діти швидко заспокоюються, адже одному не так весело, і немає для кого влаштувати “концерт”.

Деякі діти після входження в нову сім’ю демонструють таку рису характеру, як жадібність. Це можна пояснити тим, що дитина раніше майже не мала особистих речей – все було спільним. Нові умови життя, нові предмети, незнайомі речі, незвична їжа призводять до появи синдрому “моє”. Все нове, що з’являється чи потрапляє на очі, дитя намагається сховати від сторонніх очей, у таємні куточки; розлучитися з новою річчю, іграшкою, ласощами спочатку вона, дійсно, не в змозі. І

поділитися з кимось своїм придбанням для дитини психологічно дуже важко: їй важко зрозуміти, що ніхто не забере у неї речі й іграшки. Тому звинувачувати в жадібності й вимагати, щоб дитина обов'язково з кимось ділилася, в цей час не варто, хоча ззовні висловлювати здивування й нерозуміння з цього приводу можна.

Дітям важко переживати великі емоційні навантаження, в цей період слід намагатися не ходити з ними до магазинів. Отже, можна попередити вередування й істеріку з приводу “купи все”, що потрапило на очі.

Окремою проблемою для батьків є запас ненормативної лексики, якою дитина “оволодіває” в інтернаті, дитячому будинку, кризовій сім'ї. Один із батьків роздумував: “Як тільки чотирирічний Сергійко при звичаївся, він видав нам “такий репертуар” пісенок, що ми розгубилися і не знали, як на це реагувати. Зробили вигляд, що нічого нового ми не почули, і не випитували, звідки це у нього. Чи вірно ми вчинили?”.

Батьки все зробили правильно. Швидше за все, репертуар, що не отримав емоційної підтримки та оцінки, згодом забудеться й зникне.

Варто уважно вислуховувати розповіді дитини з минулого досвіду. І, хоча вони не завжди можуть бути правдивими, це допоможе краще зрозуміти нового члена сім'ї, швидше встановити з ним контакт і довірливі стосунки. Заборона чи небажання слухати можуть поглибити наявні проблеми дитини.

Дитина в цей період може відчувати і радість, і тривогу одночасно, тобто вона перебуває у тривожно-збудженому стані. Це помітно тому, що дитина стає метушливою, непосидючою, не може довго зосередитися на одній справі, за все береться. Психічний стан дитини в цей період дуже нестійкий, вона не в змозі запам'ятати багатьох нових людей. Тому не потрібно дивуватись, якщо вона інколи забуває, де мама, тато, не відразу каже, як їх звати, плутає імена, родинні зв'язки, неодноразово запитує “як тебе звати”, “а що це таке”. І водночас зовсім несподівано, здавалось би, досить часто згадує біологічних батьків, епізоди, факти з минулого життя, починає спонтанно ділитися враженнями. А якщо дітей навмисно запитувати про минуле життя, деякі з них відмовляються відповідати або роблять це неохоче. Це свідчить не про погану пам'ять, а

пояснюється надлишком вражень, які дитина не в змозі засвоїти.

У перші дні перебування дитини в сім'ї важко сприймається її надмірна допитливість. Усі нормально розвинені малюки дуже цікаві. Особливий інтерес вони виявляють до техніки й до всього того, що рухається, що є джерелом звуку, світла, до предметів, яких раніше ніколи не бачили (не відходять від телефону чи телевізора, пробують скуштувати мило, видавлюють пасту, виливають шампуні, парфуми, із задоволенням малюють фарбами, олівцями, рвуть книги, ламають дорогі речі, іграшки).

Тому найпростіший спосіб уникнути неприємностей та зберегти гарні стосунки – завчасно сховати ті предмети, які особливо дорогі, а корисні для дитини речі розкласти на видних місцях, так, щоб їх було зручно взяти. Також потрібно з'ясувати разом з дитиною, що її цікавить, показати, як можна цим користуватися, дати можливість спробувати (краще всього до тих пір, поки не набридне), після чого показати, де це має лежати, зберігатися. Цікаво спостерігати, якою допитливою стає дитина, запитуючи про все, що її оточує. Слід намагатися задовольнити її допитливість: про все, що викликало інтерес, розказати, показати, щоб не дати погаснути розбудженому пізнавальному інтересу.

Деякі діти, навпаки, після приходу у прийомну сім'ю стають пасивними, замкнутими. Дитина замикається в собі, відчуває страх, стає похмурою, уникає контактів, не розмовляє майже ні з ким, не розлучається зі старими речами, іграшками, боїться їх загубити, часто плаче, просить повернути її до дітей чи знайомих дорослих. На спроби встановити контакт відповідає або агресією, або, навпаки, апатією, депресією. Замикаючись у собі, дитина немовби захищає своє "Я".

У такому випадку не варто наполягати на тому, щоб привернути дитину до себе, а дати їй час при звичаї та придивитися. Застосування м'якого стилю спілкування, без вимогливих інтонацій, усунення того, що дитину відлякує, повага до її особистого простору – основні вимоги до поводження дорослих з такою дитиною.

Випадково, немовби розмовляючи між собою або діючи для себе, необхідно залучати дитину до спілкування та спільних

дій. Психологи зазначають, що у встановленні контакту з такою дитиною особливо допомагають ігри в театр. Дитину приваблює дія, вона відчуває задоволення, більшою мірою відкривається для членів родини. Завдання дорослих – відчути з боку дитини найменший рух назустріч.

Існує й інший тип поведінки, коли дитина бажає спілкування, виявляє активність, але вона носить негативне забарвлення. Дитина демонструє зневагу до правил, до справ, до будь-якої вимоги, висловленої навіть у м'якій формі. Агресивність характеризується імпульсивністю, роздратуванням. Внутрішнє напруження виливається в прагненні побитися: дитина б'є й ламає те, що потрапляє під руку. В багатьох випадках для встановлення контактів з такою дитиною слід звертатися по допомогу до психолога.

Б. Другий період входження — проблеми перших чотирьох місяців перебування дитини у новій сім'ї.

Проїшов певний час. Дитина звикла до багатьох речей, дорослі – до нової ролі й набули першого батьківського досвіду. З'являється менше запитань, впевненість та знання, як діяти в тому чи іншому випадку. Але це не означає, що надалі ніяких проблем не буде.

Найскладнішим часом для дитини є перші чотири місяці життя в сім'ї, оскільки, при звичаї до нових умов, дитина шукає лінію поведінки, яка б задовольнила прийомних батьків. Дуже важливо простежити за поведінкою дитини й зрозуміти її причини.

Спочатку майже всі діти беззаперечно підкоряються правилам, поки це нове. Але новизна вражень зникає, і дитина, намагаючись поводитися як раніше, придивляється, що подобається оточуючим, а що ні. Відбувається дуже болісний процес ломки сталого стереотипу поведінки.

Тому батьки не повинні дивуватися, якщо весела, активна дитина раптом стає вередливою, часто й довго плаче, починає битися з братом чи сестрою, робить навмисно те, що їм не подобається. А похмура, замкнута дитина виявляє інтерес до оточення, особливо, коли за нею ніхто не спостерігає. Вона або діє тихенько, або стає дуже активною, бажаючи привернути до себе увагу.

У деяких дітей може проявлятися регрес у поведінці: втрачаються набуті навички (вже не проситься на горщик,

поновлюється енурез, діти перестають говорити або починають заїкатися, їм знову не подобається чистити зуби, прибирати ліжко, дотримуватися порядку), якщо вони не були привчені до нього раніше, оскільки зникла новизна вражень. Це є об'єктивним показником значущості для дитини колишніх взаємовідносин. Яскраво виявляється відсутність навичок і звичок, необхідних для життя в сім'ї.

У цьому випадку дорослі повинні знайти прийоми, які допоможуть зробити одноманітні дії привабливими, і тут на допомогу часто приходять гра, організація змагання, похвала за будь-яке, навіть найменше, досягнення.

Важливу роль у цей період відіграє особистість батьків, їхня здатність до контактів, вміння встановлювати довірливі відносини з дитиною. При цьому прийомні батьки мають проаналізувати свою поведінку, стиль життя, стосунки між дорослими членами сім'ї та дитиною, між собою.

Якщо дорослі вибрали правильну лінію поведінки, дитина сама відмовиться від того, що не одержало підтримки та схвалення. Якщо ж тактика неправильна, дитина тихенько може робити “на зло” або просто уникати спілкування.

Іноколи дитина намагається повернутися до попереднього способу життя: проситься до дітей, з якими раніше спілкувалася, згадує вихователів, ідеалізує біологічних батьків й колишнє життя, а буває, що діти 12-13 років втікають із нової сім'ї.

Варто пам'ятати, що для кожної дитини дуже важливо мати визнання інших людей. Поки діти відчують добре ставлення до себе – все нормально, вони впевнені в собі. Якщо ж навпаки, то, намагаючись самоутвердитись, вони можуть змінити свою поведінку в одному з чотирьох напрямів:

- вимагати надмірної уваги до себе, бути нав'язливими, настирними, здійснювати безглузді вчинки, дії, щоб привернути увагу до себе;
- пручатися й наполягати на своєму, не приймаючи ніяких аргументів, переконань;
- зводити рахунки, мстити;
- демонструвати безпорадність, беззахисність, слабкість (щоб дати їм спокій).

Коли батьки помічають схожі зміни в поведінці дитини, варто поглянути на себе з боку й задуматись над такими питаннями:

- Чи не занадто вони опікують дитину (намагаються все робити за неї або занадто тривожаться, не впевнені у своїх діях, вчинках)?
- Чи не забагато їй дозволяють, а коли слід поставити вимоги й виявити наполегливість, бояться зіпсувати стосунки і все вибачають?
- Чи не позбавляється дитина самостійності у вчинках, прийнятті рішень?
- Чи може батьки занадто прискіпливі, настирливі, занудні?
- Чи не зловживають звинуваченнями, докорами, обмеженнями, покараннями?

Практика показує, що у вихованні краще дотримуватися “золотої середини”, яка не терпить категоричності, жорстко заданої програми і чітко розписаних дій. Гнучкість у взаєминах, спроможність враховувати ситуації, що виникають, й особливості тих, з ким маєш справу, – важливі складові батьківського успіху.

Уже в перші місяці можуть з’явитися психологічні бар’єри: несумісність темпераментів, рис характеру, звичок дорослих і звичок прийомної дитини.

У дітей, які виховувались у дитячих будинках, за час перебування формується свій ідеал сім’ї, в кожному живе очікування тата з мамою. З цим ідеалом пов’язується відчуття свята, прогулянок, ігор. Дорослі ж, зайняті побутовими проблемами, не знаходять часу для дитини, залишають її наодинці з собою (“йди пограйся”, “займись чимось”), вважаючи її дорослою, або занадто опікують, контролюючи кожен крок.

Дорослим у цей період може забракнути знань про особливості віку та вмінь встановлювати контакт. Спроби батьків використати свій життєвий досвід та досвід з того, як їх виховували, часто приречені на поразку. Виявляється різниця в поглядах на виховання у батьків, вплив авторитарної педагогіки, прагнення до абстрактного ідеалу, завищені або занижені вимоги до дитини. Часто процес виховання розглядається як виправлення вроджених недоліків. Зникає природність взаємин, радість спілкування. Замість природного сприйняття дитини може розвиватися прагнення підкорити її собі, своїй владі. Применшуються позитивні якості дитини: замість чуйного реагування на найменші досягнення – дитину

порівнюють з однолітками, рідними дітьми, часто не на користь прийомної дитини.

Про успішне подолання перших труднощів реабілітаційного періоду свідчить зовнішність дитини: змінюються колір і вираз обличчя, воно стає більш осмисленим, частіше з'являються посмішка, сміх. Дитина стає жвавішою, більш чуйною, "розквітає".

Було виявлено, що після вдалого переходу в сім'ю, у дітей покращується загальний фізичний стан та зовнішність, зникають деякі прояви алергії, припиняється енурез, збільшується вага дитини.

Пристосувавшись до нових умов, діти рідше згадують минуле. Коли дитині добре в сім'ї, вона майже не згадує про колишній спосіб життя, намагаючись оцінити переваги сім'ї. Діти дошкільного віку можуть запитувати дорослих, де вони так довго були, чому так довго їх шукали? Якщо дитина відчуває тепле і щире ставлення себе, у неї з'являється прихильність до батьків та почуття у відповідь. Тоді дитині легше дотримуватись вимог, вона адекватно реагує на прохання. Виявляє увагу й інтерес до справ сім'ї, бере посильну участь у всьому. Досить часто дитина сама помічає зміни, які сталися з нею, не без іронії згадує свою погану поведінку, якщо така була, співчуває та співпереживає батькам. Діти та батьки живуть життям звичайної сім'ї, якщо тільки батьки не відчувають страху перед обтяженою спадковістю й готові адекватно реагувати на вікові зміни дитини.

Прийомні діти своєю поведінкою вже не відрізняються від дитини, яка виховувалася у біологічних батьків. У разі ж появи проблеми, яка пов'язана з кризовим етапом вікового розвитку дитини, вона буде успішно вирішена, якщо батьки будуть професійними прийомними батьками.

Якщо ж прийомні батьки не змогли знайти шлях до серця дитини й встановити з нею контакт, то поглиблюються попередні негативні риси характеру особистості дитини (агресивність, замкнутість) чи нездорові звички (злодійство, паління, прагнення до бродяжництва) і те, про що зазначалось вище, мстивість або демонстрація безпорадності, вимоги надмірної уваги чи впертість, негативізм; тобто кожна дитина намагається власними силами захистити себе від несприятливих зовнішніх чинників.

Ускладнення стосунків між дорослим та дитиною, зміни в поведінці з'являються у будь-якої дитини у підлітковому віці, коли пробуджується інтерес до власного "Я", його коренів. Між дорослими і дітьми може з'явитися відчуження, втрачається щирість, довіра у взаєминах. Часто підлітки стороняться дорослих, у них вже є таємниці. Вони намагаються спробувати все для того, щоб ствердити своє дорослішання: палять, вживають алкоголь, лайливі слова.

Однолітки приваблюють їх більше, ніж дорослі, з'являється інтерес до осіб протилежної статі. Але не варто забувати, що таке явище простежується і в сім'ях з рідними дітьми. Головною причиною такої поведінки не є спадковість, а вікові особливості підлітка та гіркий досвід попереднього життя.

Не чекаючи, поки дитина вступить у складний підлітковий вік, потрібно якомога більше дізнатися про те, які сюрпризи вона може "видати" в цей перехідний, кризовий період у розвитку будь-якої людини. У разі потреби можна звернутися по допомогу до спеціалістів: психолога, шкільного вчителя.

Загалом, у батьків, які колись стануть близькими чужій дитині, особлива доля, їм доводиться виправляти помилки попереднього виховання. Причому, не все можна виправити, заглядати, з чимось доведеться просто змиритися. І, напевне, найголовніше не набити нових помилок. Як і лікарі, прийомні батьки зобов'язані керуватися чітким гуманним принципом – "не зашкодь дитині"!

The article is devoted to the problem of the child's entering in the new family.

Key words: entering, family, child, social worker, receiving.

Отримано: 8.09.2008.

Роль профорієнтації в розвитку відповідальності як провідної якості особистості майбутнього фахівця

Стаття розкриває роль професійної орієнтації в розвитку відповідальності як провідної якості особистості майбутнього фахівця-професіонала. Досліджується відповідальне ставлення учнів до професійного навчання. За результатами дослідження виділено три групи учнів із різним рівнем відповідального ставлення до професійного навчання та обраної професії: стійким, середнім (ситуативним), низьким.

Ключові слова: професійна орієнтація, якість особистості, відповідальне ставлення, професійне навчання.

Статья раскрывает роль профессиональной ориентации в развитии ответственности как ключевого качества личности будущего специалиста-профессионала. Исследуется ответственное отношение учеников к профессиональному обучению. За итогами исследования выделено три группы учеников с разным уровнем ответственного отношения к профессиональному обучению и избранной профессии: стойким, средним (ситуативным), низким.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, качество личности, ответственное отношения, профессиональное обучение.

Соціально-економічний розвиток нашої держави висуває нові вимоги перед освітою в цілому і передпрофорієнтацію зокрема. Новий, постіндустріальний розвиток суспільства характеризується, перш за все, швидким, лавиноподібним накопиченням знань, інформації, технологічних змін. Інформаційний технологічний розвиток йде такими темпами, що сукупний обсяг знань подвоюється за життя одного покоління людей. Крім того, ринкова економіка ставить людину в умови жорсткої конкуренції на ринку праці. У цих умовах конкурентоспроможним і успішним буде той, хто може швидко рухатись у просторі професій і спеціалізацій, хто підготовлений до постійних змін, неперервної освіти, перекваліфікації. Профорієнтація покликана одним з важливих елементів такої підготовки.

Профорієнтація в сучасній школі набуває більш чіткого значення в розвивальній функції, а саме в процесі розвитку особистісних системоутворюючих сторін професійної діяльності. Мова йде про роль профорієнтації в розвитку відповідальності як провідної якості особистості майбутнього фахівця-професіонала.

Відповідальне ставлення до професійного навчання ми вивчали в процесі оволодіння учнями знаннями, в плані їх зумовленості об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Виходячи з вищепроаналізованих в літературі результатів психологічних досліджень, ми виділили принципове для організації нашої експериментальної роботи положення про те, що характер ставлення до професійного навчання залежить від характеру самого процесу навчання, від відносин, які складаються між викладачем і учнями, від способів організації навчально-професійної діяльності учнів.

Розвиток відповідального ставлення майбутнього фахівця до обраної професії вважається ефективним у тому випадку, якщо він:

1. Ознайомлений з вимогами та умовами праці в конкретному середовищі, обізнаний із ціннісно-значимими потребами суспільства в обраній професії.
2. Обізнаний із мірою застосування своїх схильностей, інтересів, стилю міжособової професійної взаємодії.

Аналіз результатів навчально-виховної роботи в профтехучилищах та вищих навчальних закладах виявляє чинники, які найбільш вагомо впливають на якість підготовки сучасного фахівця. Серед таких факторів провідне місце займає сформованість взаємної відповідальності. Мова йде про відповідальність, яка вже сформована в особистості і викладача, і учня/студента. Така відповідальність полягає у погодженості між вимогами викладача та обов'язковості студентів у їх виконанні. Відповідальність, як якість особистості викладача, систематизує його інтелектуально-моральний потенціал [1; 2; 3]. В основній сутності професійна відповідальність є смисловим утворенням особистості, принципом саморегулювання в межах цілісної взаємодії, практично-дійового, когнітивно-операційного та мотиваційно-цільового компонента професійної діяльності.

Загальнотеоретичною основою формування відповідального ставлення до професійного навчання та до обраної

професії є положення психологічної науки про формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Ставлення до навчання ми розглядали як “цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв’язків особистості” з певною стороною об’єктивної дійсності (з професійним навчанням), розуміючи під ставленням особи цілісне структурне утворення, яке є єдністю певним чином взаємозв’язаних різних компонентів. “Ставлення як зв’язок суб’єкта з об’єктом єдине, але в різноманітності ставлень виступають... то більш, то менш виразно окремі компоненти, які можна назвати частковими ставленнями, або сторонами ставлення, або видами його”.

Перші становлять основу виникнення мотивації, що спонукає до діяльності. Перехід від ставлення до діяльності становить поведінковий компонент. Ці компоненти тісно взаємопов’язані. Постійне переживання невдач, помилок, труднощів у роботі призводить до виникнення в особистості негативного ставлення до цієї роботи. І – навпаки. Здійснювані за допомогою діяльності об’єктивні ставлення людини до світу інтеріоризуються і втілюються в індивідуальній свідомості у вигляді особистісного значення. Іншими словами, особистісне значення – це складова динамічної смислової системи, яка відображає в індивідуальній свідомості особи зміст її ставлення до дійсності. Смилова установка особистості є формою виявлення особистісного значення у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Особистісне значення є змістом установки.

Вихідним у психологічних дослідженнях учнівських ставлень є положення про детермінованість ставлення до навчання ззовні – змістом навчання, його організацією, методами. Серед всього масиву робіт вирізняються ті, які присвячені дослідженню питання на матеріалі дошкільного й шкільного етапу освіти. У цих роботах показаний вплив різних форм і методів діяльності викладача на виховання відповідального ставлення старшокласників до навчання, деякі педагогічні умови і шляхи роботи з батьками по вихованню у дітей правильного ставлення до навчання, роль колективу і статусу особистості у взаємостосунках у класному колективі, у формуванні свідомого ставлення до навчання, вплив на ставлення до навчання педагогічної оцінки, самооцінки і ін. (Л.І. Божович, М.Т. Дригус, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, В. Шрадер).

Найпоширенішою класифікацією ставлень до навчання у школярів є їх розподіл на позитивне, невизначене (суперечливе) і негативне ставлення.

Як свідчать матеріали досліджень, проведених в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України під керівництвом С.Д. Максименка, старшокласники середньої школи вважають, що їх позитивне ставлення до навчання зумовлюється наступними об'єктивними (зовнішніми) чинниками: забезпеченням змістовності навчання, зв'язку шкільної програми з життям; діяльністю вчителя (професійна майстерність, індивідуальний підхід до учнів, вимогливість); впливом шкільного колективу. Суб'єктивними (внутрішніми) умовами вони називають: усвідомлення суспільної значущості освіти, задоволеність учбовою діяльністю, інтереси особистості.

Позитивне ставлення до навчання також може мати різні причини, зумовлюючись перевагою в учня різних груп позитивних мотивів навчання (мотивації досягнення успіху і навчальних інтересів, широких соціальних мотивів) або групою різних мотивів, що не мають чіткої ієрархічної організації.

Негативне ставлення визначається наступними умовами: зовнішніми – погане ставлення вчителя до учнів, низька якість викладання окремих предметів шкільної програми, недостатнє врахування вчителем якостей особистості учня, його низька вимогливість до них, погане забезпечення змістовності навчання і т.і.; внутрішніми – труднощі, які виникають у процесі навчання, відсутність глибоких інтересів, незадоволеність учбовою діяльністю.

Потрібно зазначити, що при виникненні як позитивного, так і негативного ставлення до навчання зовнішні умови переважають над внутрішніми (відповідно 52,7% і 60,4%).

Аналіз причин пропусків занять, а також названих учнями чинників, які зумовлюють їх ставлення до навчання, показує, що основний шлях виховання у старшокласників інтересу до знань і потреби в них, бажання вчитися, відповідального ставлення до виконання учбових обов'язків і досягнення успіхів в учбовій діяльності полягає в підвищенні якості навчально-виховної роботи в школі. Засоби вирішення цієї задачі полягають у забезпеченні вчителями активного отримання знань, зв'язку навчання з життям і його змістовності з урахуванням індивідуальних можливостей учнів та їх став-

лення до учбової діяльності, у вихованні розуміння значущості знань і потреби в навчанні, у підвищенні вимогливості з боку вчителів.

Ставлення до професійного навчання виражає єдність пізнавального, емоційного і вольового чи поведінкового компонентів, тобто ставлення до навчання проявляється у знаннях та уявленнях учнів ПТНЗ, у їх емоційному стані під час занять, у здатності до подолання труднощів та перешкод, у відповідних і характерних для цих учнів способах дій. Структуру ставлення до професійного навчання визначає мотиваційна сторона.

Перший шлях виховання позитивного ставлення до навчання – створення стійкої мотивації досягнення успіху на базі достатньо високої адекватної самооцінки. Цей шлях реалізується тільки при певній ефективності навчальної роботи учня.

Другий шлях виховання позитивного ставлення до професійного навчання – формування навчальних інтересів, який прослідковується безпосередньо в організації учбової діяльності. Ці особливості, покликані зробити засвоєння програми більш легким і ефективним, відповідні цілям розвитку учнів, мають ще одну властивість – сприяють становленню навчальних інтересів. Сильний інтерес (хоча і короточасний, нестійкий спочатку) викликають додатковий “розвиваючий” матеріал, звернення до безпосереднього досвіду учнів, широке використання творчих завдань, практичних дій, екскурсій, що носять пізнавальний характер (Ю. Бабанський, О. Киричук, Г. Щукіна).

Відповідальне ставлення до професійного навчання ми вивчали у процесі оволодіння учнями знаннями, у плані їх зумовленості об’єктивними і суб’єктивними чинниками. Виходячи із вищепроаналізованих в літературі результатів психологічних досліджень, ми виділили принципове для організації нашої експериментальної роботи положення про те, що характер ставлення до професійного навчання залежить від характеру самого процесу навчання, від відносин, що складаються між викладачем і учнями, від способів організації навчально-професійної діяльності учнів.

Отже, проаналізувавши результати дослідження (проводилось у ПТНЗ м. Кам’янця-Подільського) ми виявили

наступні рівні: безвідповідальне ставлення, ситуативно відповідальне ставлення та стійке відповідальне ставлення. Безвідповідальне ставлення характеризувалось тим, що учні (кількістю 4-6 з 20 учнів) не усвідомили свого призначення у суспільстві, а їх особисте перебування у цьому навчальному закладі продиктоване “оточенням”, тому до їх особистостей підвищена увага з боку психологів-профорієнтаторів; ситуативне відповідальне ставлення характерне для учнів з нестійкою увагою при стійкій мотивації, для них на перший план виходить практичне застосування знань, можливість хорошого заробітку, стійке відповідальне ставлення характерне для невеликої кількості учнів, але вони свідомо обрали професію, мають стійку перспективну ціль та можливість відкрити свій бізнес чи продовжити справу (бізнес) батьків.

У ставленні учнів до професійного навчання переважає ситуативна відповідальність. Ми дійшли такого висновку, підраховавши показники по кожному складовому компоненту методики В. Прядіна та вивели середнє значення, яке є остаточним цифровим вираженням рівня відповідального ставлення. Отже, (89,7%) набрали від 17 до 24 балів, що є відповідним показником ситуативної відповідальності у ставленні до професійного навчання, все залежить від перспективи з обраної професії. А це означає, що рівень ставлення до професійного навчання залежить від різних причин, ці причини виявлятимуться та досліджуватимуться на наступних етапах роботи.

Наступна група, яка налічує 10,3% учнів, набрали по 26-28 балів – це свідчить про наявність у них стійкого відповідального ставлення. Крім того, показники окремих факторів в учнів зі стійким відповідальним ставленням нижчі, ніж показники по тих же факторах у студентів із ситуативним ставленням. Показники деяких факторів у ситуативному ставленні сягають 34 балів, хоча рівень високої активності будь-якого фактора рахується від 25 балів, але загальний цифровий показник по всіх факторах у кожного окремого учня переважає в сторону стійкого або ж ситуативного відповідального ставлення.

Результати методики В. Прядіна свідчать, що учнів зі стійкою відповідальністю відзначає висока наполегливість, орієнтованість на вимоги оточуючих, глибока осмисленість

своєї поведінки та прийнятих рішень, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю. Головні труднощі при дотриманні відповідальної поведінки у них пов'язані з відсутністю знань, вмій, навичок, а не з проблемами особистісними, які властиві для учнів з ослабленою саморегуляцією. При виконанні відповідальних справ такі учні прагнуть якомога краще виконати справу, отримуючи при цьому задоволення, тобто виконання справи носить для них самоцінний характер, відзначається самостійним сенсом.

Нестійка відповідальність учнів виявляється як поведінка, що спрямовується прагненням учня отримати якомога більше особистих переваг (престиж, повага, винагороди, авторитет тощо) шляхом здійснення відповідальної поведінки, яка слугує своєрідним засобом досягнення учнем своїх корисливих цілей. Виконання відповідальних справ не супроводжується отриманням задоволення у його процесі. На його місце приходять очікування позитивних наслідків, винагород, які учень передбачає отримати у результаті своєї роботи. Емоції відіграють роль перешкод, бо серед них панують явища астеничного (демобілізуючого характеру): лінь, розслабленість, байдужість. Відповідальна поведінка значною мірою залежить від зовнішніх обставин, за яких відповідальна поведінка учнів зможе принести якусь користь, то учень намагається слідувати її нормам. Якщо у ситуації ніщо не вказує на такі переваги, учень дозволяє собі розслабитись, відмовитись від виконання роботи. Знання, як потрібно діяти, не переходять на рівень особистісного осмислення, не стають переконаннями. Переважають труднощі особистісного порядку: учень роздумує над тим, чи варто робити цю справу, а яку користь вона зможе йому принести, і це значно знижує його зусилля при виконанні справи.

Аналіз результатів експертного оцінювання викладачами ставлення учнів до професійного навчання виявило, що проекція загальної відповідальності вносить певні корективи у загальний розподіл учнів за рівнями відповідальності. Проявляючи певний рівень загальної відповідальності до навчання, учень не завжди втримується на цьому рівні, коли йдеться про відповідальність до конкретного предмета. Особливо це стосується групи учнів із ситуативною відпо-

відальністю. Цей рівень виявлення відповідальності якраз тим і відзначається, що стосовно одних навчальних предметів він може бути досить виразним і стійким, а стосовно інших – майже не виявляється.

Співвіднесення рівня загальної відповідальності із експертними оцінками відповідального ставлення до професійного навчання.

| Рівень відповідальності | Середня експертна оцінка |
|-------------------------|--------------------------|
| Стійкий | 2,7 |
| Ситуативний (середній) | 1,6 |
| Низький | 1,2 |

Експертні оцінки показують, що рівень відповідального ставлення до професійного навчання дещо відстає від рівня загальної відповідальності. Учні, які мають стійку відповідальність, в оцінках експертів отримали високий і середній ранг (3 і 2); учні, які мають ситуативну відповідальність, отримали експертну оцінку, як середнього, так і низького рангу (2 і 1). Отримані результати свідчать про те, що безвідповідальне ставлення характеризувалось тим, що учні не усвідомили свого призначення в суспільстві, а їх особисте перебування у навчальному закладі продиктоване “оточенням”, тому до їх особистостей підвищена увага з боку психологів-проф-орієнтаторів; ситуативне відповідальне ставлення характерне для учнів з нестійкою увагою при стійкій мотивації, для них на перший план виходить практичне застосування знань, можливість хорошого заробітку, стійке відповідальне ставлення характерне для невеликої кількості учнів, але вони свідомо обрали цю професію, мають стійку перспективну ціль та можливість відкрити свій бізнес або продовжити справу (бізнес) батьків.

Тому, ставлення учнів до професійного навчання та ознаки засвоєння ними фахових (спец.) предметів, ми розподілили у чотири блоки:

1. Відображають вплив навчання на пізнавальну сферу та навчально-пізнавальну мотивацію учня (предмети цікаві; навчання спонукає думати; спец. предмети вимагають спостережливості, цікаві окремі факти, отримую задоволення під час його вивчення, професійне

навчання розвиває загальну культуру, професійне навчання впливає на розширення знань про обрану професію).

2. Відображають роль фахових предметів у налагодженні міжособистісних контактів (подобається, як викладає викладач, товариші цікавляться цим предметом, батьки вважають моє навчання важливим, у мене хороші відносини з викладачами, викладачі часто хвалять, викладачі цікаво пояснюють).
3. Свідчать про суспільну значущість фахових предметів (вміння з фахових предметів необхідні для професійної підготовки, практичні вміння завжди вважались вигідним, практичні вміння потрібні для майбутньої роботи).
4. Предмети, які характеризують вольову сферу учня при їх вивченні (спец. предмети вимагають спостережливості, навчатись легко; спец. предмет вимагає терпіння).

Отже, отримані у результаті дослідження дають можливість стверджувати, що відповідальне ставлення учнів до професійного навчання та обраної професії становить важливий, водночас складний предмет експериментального дослідження, яке відзначається своєю специфікою залежно від конкретного навчального предмета, його місця у загальній програмі підготовки фахівця. Важливим вихідним положенням при розробці методики нашого дослідження, по-перше, слугувала обставина, що не всі предмети, які вивчаються у ПТНЗ є провідними дисциплінами, тому роль їхнього відповідального ставлення для забезпечення стійкої та достатньої успішності учнів зростає. По-друге, відповідальне ставлення генетично зумовлене оточуючими вимогами (викладачів, товаришів, батьків), а згодом стає обов'язком, совістю, внутрішнім особистісним утворенням. Характер ставлення до професійного навчання залежить від змісту самого процесу навчання, від відносин, які складаються між викладачами і учнями, від способів організації навчально-професійної діяльності учнів. Це дає можливість диференціювати учнів за тими ознаками, які свідчать про успішність їхнього переходу від зовні зумовленої до внутрішньої відповідальності. У результаті дослідження були виділені три групи учнів із різним

рівнем відповідального ставлення до професійного навчання та обраної професії: стійким, середнім (ситуативним), низьким.

Список використаних джерел

1. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: Дис. ... кандидата психологічних наук за спец. 19.00.05 – соціальна психологія. – Луганськ. – 2004. – 224 с.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа, 1994. – №9-10. – С. 4-8.
3. Дригус М.Т. Вплив ставлення учнів до навчання на його результативність // Психологія. – Вип. 20. – К.: Рад. школа, 1981. – С. 60-68.
4. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих школьников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В кн.: Психические особенности слабоуспевающих школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 11-77.
5. Татаурова Г.П. Профорієнтаційні виміри відповідального ставлення майбутнього фахівця до вибраної професії // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. накл. пр. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – 2006. – Вип. 5. – С. 262-269.

The article tells about the role of professional orientation in the development of responsibility as a leading quality of future specialist's personality. The responsible attitude of students is explored toward the vocational training. As a result of research three groups of students are selected with the different level of responsible attitude toward professional studies and selected profession: stable, middle (by a situation), low.

Key words: professional orientation, quality of personality, responsible attitude, vocational training.

Отримано: 2.10.2008.

Формування професійної самоосвіти працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін

В умовах інноваційних змін самоосвіта стає важливим фактором забезпечення інформаційного та психологічного розвитку науково-педагогічних працівників. Систематична індивідуальна підготовка допомагає ефективно забезпечувати педагогічний та управлінський процеси. Саме тому актуальними постають завдання досконалого дослідження етапів самоосвітньої діяльності персоналу вищих навчальних закладів.

Ключові слова: самоосвіта, інноваційні зміни, науково-педагогічні працівники, вищі навчальні заклади.

В условиях инновационных изменений самообразования становится важнейшим фактором обеспечения информационного и психологического развития научно-педагогических работников. Систематическая индивидуальная подготовка помогает эффективно обеспечить педагогический и управленческий процессы. Именно поэтому актуальными становятся задания совершенного исследования этапов самообразовательной деятельности персонала высших учебных заведений.

Ключевые слова: самообразование, инновационные изменения, научно-педагогические работники, высшие учебные заведения.

Соціально-економічні і політичні зміни в суспільстві, входження України у світовий освітній простір зумовили низку вимог до якості самоосвітньої підготовки науково-педагогічних працівників. Вона полягає у готовності викладачів вищої школи до роботи в нових умовах, підвищених вимогах до їх професійного навчання та самостійного здобуття наукових знань [16, С. 3].

Однією із тенденцій розвитку сучасного суспільства є динамічне впровадження інновацій. Знання, інформація, технології змінюються з надзвичайною швидкістю. Працівники вищих навчальних закладів нерідко мають справу з технологічними змінами, пов'язаними з процесами навчальної та виховної діяльності, керівництвом освітніми закладами. У період приєднання українського освітнього простору до

Болонського процесу нові вимоги ставляться і до особистості викладачів. Актуальними постають завдання формування науково-педагогічних працівників, здатних ефективно працювати в умовах інновацій. Саме тому зміни, пов'язані з введенням новітніх технологій освітньої діяльності, методів та форм навчання стають невід'ємною частиною сучасного функціонування вищих навчальних закладів. За висловом В.Г. Кременя, діяльність вищої школи у цей час спрямовується на “формування людини, спроможної жити в системі постійно змінюваних координат, здатної сприймати і творити зміни” [9, С. 10]. Становлення освіченої особистості неможливе без ефективної системи самоосвітньої роботи із засвоєння нових знань, інформації. Тому у наш час вищим навчальним закладам необхідно приділяти максимальну увагу самоосвіті педагогів як одному із основних принципів формування висококваліфікованого фахівця.

Актуальність дослідження обумовлена зростанням ролі самоосвіти в умовах інноваційних змін, що характеризують сучасне українське суспільство. Згідно досліджень О.А. Бурлуки, “мінливість технологій, професійної діяльності, збільшення кількості інформації і необхідність швидкої її обробки ставлять якісно нові вимоги до кваліфікації працівників вищої школи, їх морального та інтелектуального розвитку” [4, С. 3].

Самоосвіта – це самостійно надбані знання працівниками вищих навчальних закладів з урахуванням власних інтересів і потреб задля виконання ефективної діяльності в умовах інноваційних змін. Вона здобувається поза навчальним закладом, без будь-якої сторонньої допомоги і виступає найважливішою індивідуальною формою науково-методичної та пошуково-творчої роботи педагогів [15, С. 313]. Результатом раціонально спрямованої самоосвіти стає покращення якості викладання предмета, підвищення рівня знань науково-педагогічних працівників, використання керівниками вищої школи сучасних методів управління.

Самоосвіта є вищою формою навчальної діяльності на основі саморегуляції, саморозвитку та самовдосконалення особистості. Вона може змінюватися в залежності від потреб, умов діяльності, методів управління [5, С. 342]. Професійна самоосвіта – це система внутрішньої самоорганізації працівників, яка спрямовується на засвоєння передового досвіду,

інноваційних методів управлінської діяльності, ефективних способів введення змін [1, С. 136].

У психологічному словнику самоосвіта визначається як самостійно отримана освіта, яка виступає індивідуально організованим процесом учіння [2, С. 485]. Психологічна енциклопедія поняття самоосвіти трактує як індивідуальну активність людини, спрямовану на отримання знань, умінь та навичок з метою задоволення потреб в пізнанні та особистісному зростанні [15, С. 313].

До найважливіших завдань індивідуальної роботи працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін відноситься: вивчення нових програм та методик, самостійне засвоєння новітніх технологій, здійснення навчально-виховного та управлінського процесів, активна участь у роботі науково-методичних семінарів, творчих груп за інтересами.

У сучасних умовах самоосвіта спрямовується на оновлення й удосконалення знань, умінь та навичок, якими володіє персонал вищих навчальних закладів задля досягнення належного рівня професійної компетентності [10, С. 31].

Власне, прагнення працівників вищої школи до самоосвіти постає найважливішою умовою підвищення їх наукового рівня, що дозволяє впроваджувати в освітній процес новітні розробки, максимально повно використовувати свої можливості та здібності. Професійна самоосвіта сприяє інтелектуальному розвитку персоналу, розширює його ерудицію і коло спілкування, укріплює впевненість у собі [14, С. 176].

Самоосвітня діяльність спрямовується на:

1. Розвиток індивідуальних якостей.
2. Покращення професійних умінь.
3. Розширення інтелектуального кругозору.
4. Збагачення комунікативних умінь і навичок.
5. Формування психологічних здібностей [8, С. 57].

Покращення психологічної підготовки працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін стає можливим за рахунок їх спрямованості на психологічну самоосвітню діяльність. Її завдання полягають у вивченні літератури з психології розвитку особистості, психотерапії, конфліктології задля досконалішого розвитку індивідуальності працівників, загального рівня їх освіченості, розширення психологічної культури.

Самоосвітня підготовка працівників вищої школи відбувається систематично. Особливо вона активізується в умовах інноваційних змін: із введенням нових курсів, методів навчання, появою новітніх інформаційних технологій, напрямів діяльності, створенням нових відділів, спеціальностей. Самоосвітня діяльність персоналу вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін включає в себе:

- 1) науково-дослідну та дослідно-експериментальну роботу;
- 2) освоєння сучасної науково-методичної та навчальної літератури;
- 3) вивчення нормативно-правових актів, розпоряджень, положень тощо;
- 4) участь у науково-методичних об'єднаннях, семінарах, конференціях;
- 5) теоретичну розробку і практичну апробацію різноманітних форм та методів діяльності;
- 6) ознайомлення з функціонуванням інноваційних вищих навчальних закладів.

Реформування вищої школи ставить нові вимоги до особистості викладачів та керівників освітніх закладів. Першочерговим завданням у цей час постає розробка та впровадження інноваційних шляхів функціонування системи неперервної освіти, що у перспективі перетворюється на самоосвітню діяльність працівників [8, С. 56].

Ефективність самоосвіти залежить від багатьох чинників: рівня пізнавальної активності науково-педагогічних працівників, сформованості інтелектуальних умінь, розвитку мислення, морально-вольових якостей особистості.

У зв'язку з цим виділяють два рівні самоосвіти: систематичний (засвоєння знань працівниками вищих навчальних закладів відбувається, маючи конкретне освітнє завдання, ціль) і ситуативний (знання засвоюються у міру потреби). Систематична самоосвіта є найбільш характерним засобом отримання нової інформації у педагогічній професії. Завдяки цьому персоналом вищих навчальних закладів накопичується належний обсяг знань задля передачі їх підростаючому поколінню та всебічному застосуванню у мінливих умовах сучасного життя.

Процес самоосвіти тісно пов'язаний із повсякденною індивідуальною діяльністю. У наукових джерелах визна-

чається, що рушійними силами самоосвітньої діяльності стають потреби працівників вищої школи у збагаченні своїх знань, умінь та навичок; професійно-трудові, матеріальні і духовні інтереси [18, С. 61].

Проте, як свідчить практика, визначення першочергових потреб працівниками вищих навчальних закладів не завжди співпадає з реальною їх усвідомленістю. Особливо це стосується діяльності в інноваційний період розвитку вищої школи, коли різноманітні ситуації змінюються із гіпершвидкістю. Саме у такий час важливою стає допомога керівників ВНЗ та організаційних психологів. З науково-педагогічними працівниками необхідно проводити організаційно-роз'яснювальну роботу, раціонально спрямовувати їх діяльність, забезпечувати психологічну підтримку.

Активізація пізнавальної діяльності стає однією із найважливіших форм самоосвітньої підготовки фахівців. Важливу роль у цьому процесі відіграють інтерактивні техніки, що забезпечують взаємодію керівників та працівників вищих навчальних закладів в умовах навчальних тренінгів, семінарів, круглих столів, спрямованих на підготовку персоналу до розв'язання управлінських та професійних завдань [6, С. 275; 7, С. 76; 17, С. 16]. Також вагоме значення надається індивідуальним та груповим бесідам, відкритим дискусіям з проблемних питань функціонування освітньої організації в умовах інноваційних змін.

Самоосвіта постає цілеспрямованим процесом самостійного оволодіння цілісною системою знань, умінь і навичок, певним досвідом у сфері освітньої діяльності під впливом особистих і суспільних інтересів [3, С. 86]. Самоосвітня діяльність спрямовується на безпосереднє отримання знань працівниками вищих навчальних закладів, збагачення новими навичками та вміннями організації власної роботи [12, С. 85].

Задля ефективного функціонування вищої школи в умовах введення змін менеджерам освіти необхідно повсякчас займатися самоосвітньою діяльністю. Актуальними постають завдання формування у персоналу вищих навчальних закладів позитивного психологічного ставлення до індивідуального отримання знань. Науково-педагогічним працівникам потрібно задавати нові орієнтири в умовах мінливого середовища, заохочувати їх до самоконтролю, самокерівництва [13, С. 199].

Вагоме місце у цьому процесі займає психологічна самоосвіта, що включає в себе систематичне ознайомлення з новітніми досягненнями психології освіти, праці, управління, організаційної та соціальної психології.

Джерелом самоосвіти є зовнішні (вимоги до педагога, значущість його професії, організація роботи в колективі) та внутрішні соціальні фактори (ставлення до нових вимог, ступінь їх сприйняття, усвідомлення необхідності інновацій).

Загалом, діяльність працівників вищої школи відбувається в умовах постійного навчання, систематичної роботи над собою. Висококваліфікований фахівець формується в умовах наполегливої праці, самовдосконалення у вільний від роботи час. Лише така діяльність дозволить перетворитися у високоосвічену особистість, здатну раціонально організувати науково-педагогічний та управлінський процеси [11, С. 49].

Отже, особливий вплив на формування професіоналізму працівників вищих навчальних закладів має індивідуальна освітня діяльність, яка передбачає систематичне ознайомлення із сучасними науковими дослідженнями, вивчення передового досвіду організації науково-педагогічної та управлінської діяльності, ознайомлення з новими нормативними актами, вивчення психолого-педагогічної літератури з питань інноваційної освітньої діяльності, освоєння прогресивних інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты / Бронюс Броневич Айсмонтас. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
2. Большой психологический словарь / Под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
3. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций / Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук. – 3-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 168 с.: ил.
4. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 17.00.01 “Теорія та історія культури” / О.В. Бурлука. – Х., 2005. – 16 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д.: Издательство Феникс, 1997. – 480 с.
6. Карамушка Л.М. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій / Л.М. Карамушка, Л.М. Малигіна // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч.6. – С. 275-284.
7. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навчальний посібник / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
8. Каушан Т.М. Неперервна самоосвіта викладача як складова системи самоосвіти у вищому навчальному закладі / Т.М. Каушан // Проблеми освіти: науково-методичний збірник – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 47. – С. 55-59.
9. Кремень В.Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В.Г. Кремень // Вища освіта. – 2007. – № 3. – С. 9-13.
10. Лосєва Н.М. Самовдосконалення викладача: навчально-методичний посібник / Наталія Миколаївна Лосєва. – 2-ге вид., перероб. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – 300 с.
11. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник / Наталія Миколаївна Лосєва. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
12. Макарова И.К. Управление человеческими ресурсами: пять уроков эффективного HR-менеджмента / Ирина Камилъевна Макарова. – М.: Дело, 2007. – 232 с.
13. Ньютстром Дж., Дэвис К. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте / Джон В. Ньютстром, Кейт Дэвис; пер. с англ. Е. Бугаева, В. Вольского / Под ред. Ю.Н. Каптуревского – СПб: Питер, 2000. – 448 с.
14. Оганесян И.А. Управление персоналом организации / Ирина Арутюновна Оганесян. – Мн.: Амалфея, 2000. – 256 с.
15. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

16. Сушанко В.В. Актуальні проблеми інтелектуалізації професійної діяльності педагога вищої школи: навчально-монографічний посібник / В.В. Сушанко, Т.А. Алексеєнко. – Чернівці: Рута, 2003. – 80 с.
17. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: Навчальний посібник / Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, О.А. Філь та ін.; за ред. Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – 100 с.
18. Управління навчальним закладом: У 2 ч. – Ч.1: Абетка менеджера освіти: навчально-методичний посібник / [В.В. Григораш, О.М. Касянова, О.І. Мармаза та ін.] – Х.: Веста: Ранок, 2004. – 160 с. (Серія “Управління школою”).

In the conditions of innovative changes a self-education becomes the important factor of providing the informative and psychological development of scientifically pedagogical workers. Systematic individual preparation helps to provide pedagogical and administrative processes effectively. For this reason we have urgent questions of stages of the staff's self-education activity in the higher educational establishments.

Key words: self-education, innovative changes, scientifically pedagogical workers, higher educational establishments.

Отримано: 16.09.2008.

УДК. 159.922.04.002

О.Л. Туриніна

Професійна діяльність як системотвірний чинник розвитку особистості майбутнього психолога

У статті предствалений стислий аналіз змісту, принципів, критеріїв, форм діяльності психолога з позицій морфологічного, аксіологічного, праксиологічного і онтологічного аспектів. Описані підходи до дослідження генезису професійної діяльності та

обгрунтована доцільність використання особистісно-діяльнісного підходу у дослідженні соціально-психологічних аспектів особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, професійна діяльність психолога, системотвірний чинник розвитку особистості, морфологічний, аксіологічний, праксиологічний аспект діяльності психолога.

В статтю предствавлен сжатый анализ содержания, принципов, критериев, форм деятельности психолога с позиций морфологического, аксиологического, праксиологического и онтологического аспектов. Описанные подходы к исследованию генезиса профессиональной деятельности и обоснованная целесообразность использования личностно-деятельностного подхода в исследовании социально-психологических аспектов личностно-профессионального развития будущего психолога.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, профессиональная деятельность психолога, системообразующий фактор развития личности, морфологический, аксиологический, праксиологический аспект деятельности психолога.

1. Постановка проблеми та мета дослідження.

У дослідженні як центральний об'єкт постає психолог і система його особистісно-професійного розвитку. Така необхідність продиктована тим, що в даний час є вже достатня кількість психологів, вчених-дослідників, викладачів, практиків тощо. У суспільстві до їх числа в даний час зараховують себе і ті, хто "за душевним покликанням або поривом захопленості" намагаються впливати на людину через екстросенсорні та інші канали. До психологів намагаються зарахувати себе і ті, хто до цієї професії не має ніякого відношення. Оскільки соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, зумовлюють наявність широкого кола особистісних та міжособистісних проблем у населення, то вони вимагають кваліфікованої фахової психологічної допомоги. Тому постійно підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності, а, отже, зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки психологічних кадрів.

2. Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У психологічній науці існує багато вчених, які досліджують особливості діяльності психолога за багатьма науковими напрямками.

Сьогодні у психологічній науці достатньо повно описані особливості праці, зміст і основні види професійної діяльності психологів, професійні навички та вміння, розробляються проблеми діагностики працездатності, професійний потенціал фахівця з практичної психології (Г.С.Абрамова, М.Ю.Варбан, О.П.Єрмолаєва, З.Г.Кісарчук, І.П.Манюха, А.Н.Новіков та ін). Наприклад, вплив різноманітних соціально-психологічних явищ на професійну діяльність особистості психолога можна дослідити, якщо звернутись до робіт Е. Берна, О.Ф. Бондаренка, Б.С. Братуся, Ф.Є. Василюка, К. Вітакера, А.А. Головіної, Ю.М. Жукова, В.П. Криндача, І.А. Кучерявенко, К.О.Малишевої, В.О.Малікової, Р. Мея, Г. Навайтиса, Л.О. Петровської, О.Л.Подольнюк, К. Роджерса, В.М. Розіна, К. Рудестама, О. В. Соловйової, Б. А. Сосновського, А.М. Спиваковської, Д.Г. Трунова, Т. А. Флоренської, В. Франкла, В. Н. Цапкіна, Е. Г. Ейдемільера та ін.

О.Г. Шмельов у своїх дослідженнях описує специфічність психології у порівнянні з природничими науками. Так природничі науки мають справу з об'єктом, який має певні властивості. Ці властивості виявляються як реакції на вплив інших об'єктів, які реєструються ззовні. Але таке описання не характерне для психології. У психологічній науці та практиці суб'єкт розглядається як активна, діюча інстанція, що завдає певного впливу зовнішнім об'єктам, виходячи з власних уявлень про існуючий та потрібний стан об'єктів. [8]. Саме наявність можливості надання переваги певним станам об'єктів перед іншими, а також здатності до психічного відображення стану цих об'єктів, зумовлюють виникнення низки специфічних особливостей, які вимагають дослідження.

3. Формулювання цілей статті.

У зв'язку з цим метою нашого дослідження є уточнення сутнісних ознак та якостей психолога, які визнаються наукою та практикою.

Для цього, на нашу думку, важливо виділити його характеристики на загальному, частковому і одиничному рівнях як індивіда, суб'єкта праці, особистості і індивідуальності. Така рівнева диференціація дозволяє в процесі особистісно-професійного розвитку психолога формувати його соціальне і професійне призначення.

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для з'ясування особливостей змісту і будови професійної діяльності психолога нами був проведений аналіз досліджень змісту, принципів, критеріїв, форм діяльності психолога (Г.С. Абрамова, Н.А. Амінів, О.П. Біла, А.А. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, Ф.Є. Василюк, І.В. Дубровіна, В.Г. Зазикін, А.П. Чернишов, Є.А. Клімов, Н.Л. Коломінський, Н.В. Кузьміна, О.Ю. Літвінова, О.С. Романова, А.К. Маркова, О.О. Міненко, Д.В. Оборіна, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Л.Г. Терлецька, І.П. Тимощук, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, Т.Н. Щербакова, Т.С. Яценко і ін.). На цій підставі були сформульовані основні ознаки професійної діяльності психолога і визначена її структура, напрями і види діяльності, котрі об'єднують її мету, об'єкт, основні функції, склад професійних завдань, і які є типовими для цієї професії, а також уміння, необхідні для їх вирішення і реалізації діяльності в цілому.

Аналіз наукової літератури показав, діяльність психолога можна описувати в чотирьох основних аспектах: морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному.

Розгляд *морфологічного аспекту* діяльності практичного психолога дозволяє виявити її склад і структуру. Однією із характерних її ознак є доцільність. Мета діяльності практичного психолога витікає з мети його праці, яка визначена нормативно.

Безліч елементів складу професійної діяльності психолога обумовлює її поліструктурність. Структура повинна найбільш повно описувати цю діяльність, виходячи з особливостей ситуації і завдань, що вирішуються. У зв'язку з цим найбільш доцільним є виділення таких основних структур діяльності психолога: логічної, функціональної, процесуальної, технологічної і інформаційної.

Аксіологічний аспект професійної діяльності психолога передбачає дослідження її результативно-мотиваційної сторони, яка відображає ставлення психолога не тільки до діяльності, але і до всієї праці, визначаючи її зміст, організацію і результати. Визначення значущості результатів діяльності досягається оцінюванням, яке здійснюється за конкретними шкалами, критеріями і показниками.

Дослідження діяльності психолога в *праксиологічному* плані припускає аналіз двох її взаємозв'язаних сторін:

функціонування і розвитку. Праксиологія, як частина теорії людської діяльності, вивчає розвиток і функціонування діяльностей та їх компонентів достатньо широко: у просторі та в часі; у минулому, сьогодні та майбутньому; з урахуванням соціального та індивідуального, еволюційного та революційного характеру розвитку і особливостей функціонування.

Спираючись на ідеї системно-діяльнісної методології про єдність культурних типів діяльності та знань, Ю.М. Швалб визначає типи психологічного знання, котрі претендують на відносну незалежність і мають самостійне значення. Це – наукова психологія, практична психологія та буттєва психологія. Для їх порівняння було обрано такі стандартні критерії: підґрунтя знання, об’єкта пізнання, предмет пізнання, форма представленості предмету, мета пізнання, інструмент пізнання, спосіб пізнавальної діяльності, результат пізнання, форма представленості результату. Ці критерії повинні визначати специфіку підготовки практичних психологів у порівнянні з академічними. [7].

Отже, цілком очевидно, що наукова та практична психологія як різні види психологічного знання мають бути забезпечені різними системами освітньої підготовки, які будуть здатними підготувати висококваліфікованих фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Комплекс зв’язків і взаємостосунків практичного психолога характеризує категорія “праця”. Теоретико-експериментальний аналіз дослідження даної проблеми дозволить визначити ключові сторони діяльності практичного психолога, за відповідністю до вимог, спрямованих на особистісно-професійний розвиток психолога в системі освіти, перш за все у вищому навчальному закладі.

Професія психолога характеризується своєю теоретичною і практичною діяльністю, оскільки: по-перше, об’єктом дослідницької і практичної роботи психолога є людина; по-друге, оволодіння психологічними знаннями, зокрема теоріями, концепціями, поняттями, процедурою отримання емпіричної інформації є проблемою, унаслідок їх різноманітності і суперечності. По-третє, професійний світогляд психолога як би “занурений” в систему буденних, художніх, релігійних уявлень про людину і суспільство, певну професійну позицію фахівця; по-четверте, професія психолога висуває високі вимоги

до особистості професіонала. Саме тому, психологу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і уміннями, але і уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань, що відповідають морально – етичним цінностям суспільства, відповідно до власної індивідуальності. Можливість розгляду самоактивності і саморозвитку пов'язана з дослідженням здатності людини вийти за межі власної діяльності для її аналізу, оцінки і подальшої організації (С.Л. Рубінштейн, 1922, 1973, 1976).

У результаті розгляду діяльності професіонала як усвідомленого процесу, в якому відбивається ставлення людини до навколишньої дійсності, О.Ф. Бондаренком, Б.С. Братусем, М.Р. Гінзбургом, А.О. Гопкало, Т.В. Кудрявцевою, І.М. Семьоновим встановлено, що компоненти структури діяльності динамічні і між ними виникають взаємозв'язки та взаємини, а також можлива їх трансформація. Динаміка складу і структура діяльності є джерелом, чинником професійного розвитку, а також виявляється тісно пов'язана із змінами навколишньої дійсності. Структура діяльності психолога, на думку авторів, припускає, зокрема, виділення самостійного блоку таких компонентів, як виявлення і постановка в науковій термінології самої практичної проблеми; вибір методів вивчення збору і обробки даних; побудову теоретичної моделі особистості та вироблення практичних рекомендацій щодо вирішення проблеми.

Наукові позиції психологів-дослідників зводяться до одного висновку, що генеза професійної діяльності психолога містить декілька етапів, кожен з яких характеризується: засвоєнням певного рівня завдань та вимогами діяльності; породженням суперечності між цільовим, смисловим і операційним компонентами діяльності; пошуком і створенням нового предмету та нових форм професійної діяльності як джерела розвитку.

У результаті аналізу науково-психологічних праць, нами виділено два підходи до дослідження генезису професійної діяльності. Перший полягає у вивченні послідовної зміни тісно пов'язаних, послідовних етапів розвитку діяльності, які представляють собою єдиний безперервний рух. Другий підхід заснований на припущенні про те, що генеза діяльності детермінується вирощуванням її предмету, який починається з

процесу його осмислення і засвоєння ще в надрах навчально-професійної діяльності.

Вивчення етапів професійної діяльності дозволяє нам виділити три основних етапи в процесі професійної підготовки психологів: навчальна діяльність на початковому етапі навчання як загальнокультурна підготовка; навчально-професійна діяльність як процес засвоєння професійних знань без практичного компоненту і квазіпрофесійна діяльність, тобто “професійна” діяльність у формі практики. Психологічна практика може розглядатися як переломний етап, який у значній мірі визначає професійне ставлення студента, оскільки “кожна зміна життєвого положення людини не тільки змінює діяльність людини, але змінює ставлення людини до себе як до діяча, як суб’єкта цього положення”.

Саме тут студент, але вже з позицій не учня, а початківця-професіонала, має можливість глибокого узагальнення своїх уявлень про психолога в процесі спостереження за його діяльністю. Відбувається, за словами Б.Г. Ананьєва, “узагальнення практичного знання людини про інших людей”, що є “джерелом створення ставлення до себе як особистості” [2].

В.А. Пономаренко також вказує на необхідність включення в теоретичний освітній простір практики, оскільки вони складають одне ціле. При цьому практика виступає критерієм наявності знань, умінь, навичок, і критерієм сформованості та зрілості особистості, мотивованої до соціальної активності (5).

Ще О.М. Леонтьєв відзначав, що ядро особистості утворюється в процесі діяльності. Тому, освітній процес в структурі професійної підготовки надає суб’єкту навчання зразки виконання професійної діяльності, своєрідну ідеальну модель професіонала, яка розглядається як регулюючий початок професійної діяльності і чинник професійного розвитку суб’єкта цієї діяльності. Отже, професійна підготовка виступає процесом “вирощування” професіонала у навчальній діяльності, її відтворення за еталонами, продуктами. Тому навчальні засоби повинні відповідати процесам відновлення структури діяльності, яка засвоюється, її логіці, етапам, динаміці, змісту, професійним аспектам тощо. (А.А. Вербіцький, 1993; І.І. Льясов, 1986; В.Д. Шадріков, 1982; Е.Ф. Зеєр, 1988).

В умовах сьогоденної системи освіти суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку студентства, вихідні умови їх

особистісно-професійного розвитку. Освіта розглядається як процес професійної підготовки, який здійснюється в інтересах особистості, суспільства, держави. Отже, минула пріоритетна орієнтація освіти тільки на цілі держави змінюється особистісною орієнтацією. Важливі завдання професійної підготовки студентів лягають і на викладача, спроможного організувати цей процес, керувати ним на основі оптимізації та інтенсифікації. У зв'язку з цим суттєво зростає значення творчої активності мислення педагога, розвитку його здібностей до самостійного вирішення проблем. Виконуючи завдання професійної підготовки, він сам повинен бути висококваліфікованим професіоналом.

Результати теоретико-експериментального дослідження дозволили нам виділити особливості впливу навчання у вищому навчальному закладі на особистісно-професійний розвиток психологів:

- інститут вищої психологічної освіти видозмінює цю структуру, формуючи (спочатку самостійно, а потім і в сукупності з дією на особистість безпосередньо професійної діяльності) систему професійних диспозицій особистості психолога;
- інститут вищої психологічної освіти сприяє придбанню суб'єктом професійної соціалізації певного професійного статусу, який задається спрямованістю і рівнем освіти. Проте вища освіта в значно більшому ступені сприяє формуванню професійних диспозицій, ніж придбанню професійного статусу, який повною мірою отримується вже на місці роботи.

Результати проведеного нами дослідження дозволили визначити і чинники, за допомогою яких, навчання у вищому навчальному закладі може впливати на особистісно-професійне зростання майбутнього психолога: вплив спілкування з викладачами (в т.ч. референтність їх осіб); вплив змісту і форми організації навчальних курсів; наявність зв'язків вищого навчального закладу з організаціями, в яких студенти можуть здійснювати професійну діяльність; вплив спілкування в студентському колективі; вплив спеціальних заходів вищого навчального закладу, направлених на професійну спрямованість.

Крім того, в процесі дослідження нами були виділені напрямки впливу навчання на процес особистісно-професійного

зростання психологів. До них відносяться: інформування про майбутню професійну діяльність; формування ставлення студента-психолога до майбутньої професійної діяльності; формування знань і навичок, які безпосередньо або опосередковано будуть застосовуватися в майбутній професійній діяльності.

Навчання у вищому навчальному закладі може сприяти успішному пристосуванню студента до наступних моментів, які безпосередньо входять в навчально-професійну діяльність, так і у майбутню роботу: усвідомлення власного місця в організації, власного професійного статусу і професійних ролей; розуміння особливостей формального та неформального спілкування з керівниками, колегами, підлеглими та іншими співробітниками організації; усвідомлення цінностей професійної діяльності і конкретної організації, вироблення навичок поведінки відповідно до цих цінностей; розуміння можливостей професійного розвитку.

Узагальнюючи вказані випускниками причини незадоволеності професійними ролями, нами виділені такі їх основні групи :

1. Незадоволеність змістом роботи у зв'язку з наступними обставинами: професійні ролі, на думку випускника, набагато нижчі за рівень його можливостей і здібностей; виконання другорядних, рутинних професійних завдань відволікає випускника від виконання головних професійних завдань; йому доводиться працювати за фахом, але виконувати не ті професійні ролі, яким його навчали у вищому навчальному закладі; молодому психологу доводиться виконувати нудну, нецікаву роботу.
2. Незадоволеність професійними комунікаціями у зв'язку з наступними обставинами: випускнику доводиться взаємодіяти з іншими співробітниками, рівень професіоналізму яких, на його думку, низький, у зв'язку з чим виникають ситуації відсутності взаєморозуміння; молодому психологу доводиться здійснювати неприємні комунікації з клієнтами; у нього виникають проблеми у взаєминах з керівництвом.
3. Незадоволеність організацією професійної діяльності у зв'язку з наступними обставинами: випускник виму-

шений працювати в поганих умовах, пов'язаних з відсутністю відповідного виконуваним професійним задачам оснащення та обладнання; молодого спеціаліста погано інформують стосовно важливих питань, пов'язаних з професійною діяльністю.

Перші дві групи причин незадоволеності професійними ролями є найпоширенішими у нашому дослідженні.

Як показали результати емпіричного матеріалу, найбільш помітний вплив вищого навчального закладу на процес і результат професійної соціалізації випускників виявляється у ставленні до спеціальності, яке формується у вищому навчальному закладі, та реальної професійної діяльності молодого психолога. У випадку, якщо більшість випускників працюють не за фахом, можна говорити про наявність істотних проблем щодо відповідності навчання у вищому закладі потребам професійної соціалізації.

Результати дослідження виявили, що безпосередньо за фахом працює не більше чверті випускників. Проте ця чверть молодих спеціалістів працює за спеціальностями, суміжними з тими, що вивчалися у вищому навчальному закладі.

Отже, приблизно половина випускників працює в галузях, не пов'язаних із спеціальністю, що вивчається, робота іншої половини має відношення до спеціальності. Даний показник варто розглядати як не зовсім задовільний.

Дослідження вказало на те, що випускники достатньо високо (89%) оцінюють достовірність і повноту інформації про майбутню професію, що отримується у вищому навчальному закладі.

Проте оцінювання відповідності навичок, що отримуються в процесі навчання, та навичок, реально необхідних в роботі, істотно нижче (42%).

За оцінками студентів, в середньому, всього 49% складає частка знань і навичок, що отримуються у вищому навчальному закладі, які надалі виявляються реально корисними в психологічній діяльності.

Студенти схильні відносно низько (41%) оцінювати важливість якісного навчання у вищому навчальному закладі для здійснення практичної професійної діяльності.

Крім того, результати експерименту вказують на відмінність між оцінками випускників та працевластувачами стосовно

якісного навчання для успішної професійної діяльності. Молоді спеціалісти надають меншого значення якісному навчанню. Це пов'язано з наступною головною причиною. Працедавці, завдяки використанню такого критерію як успішність молодого спеціаліста, оцінюють його кмітливість та інші професійно значущі якості. Випускники розглядають якісне навчання не як спосіб оцінки власних здібностей, а як ефективне засвоєння знань і навичок, що надаються у вищому навчальному закладі. Оскільки працедавцям важливо заздалегідь (перед прийомом на роботу) оцінити випускників як працівників, для них і є більш значущим такий показник, як успішність спеціаліста, якісне навчання.

Враховуючи загальну тенденцію до гуманізації освіти, а також принципове високе значення особистісного потенціалу спеціалістів у професійній діяльності, у фокус уваги системи вищої освіти повинна попасти людина, а не просто сукупність, притаманних індивіду знань, вмінь та навичок. Головною метою вищої освіти повинен стати розвиток особистості, що проявляється у всіх сферах її життєдіяльності, включаючи її професійну діяльність. Незалежно від різних поглядів багатьох авторів досліджень з психології на особистісно-професійний розвиток і специфіку професійної підготовки майбутнього психолога, підкреслюється найважливіша роль особистісно-діяльнісної орієнтації в навчально-виховному процесі майбутнього психолога. У нашому дослідженні особистісно-діяльнісний принцип є методологічним та реалізується на положеннях, розроблених Н.Л. Коломінським [3].

5. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Теоретичний аналіз професійної діяльності психолога дозволяє нам встановити наступне:

- професійна діяльність психолога може розглядатися у морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному аспектах;
- ґрунтуючись на принципах загальнопсихологічної теорії діяльності, ми встановили, особливість діяльності психолога полягає в тому, що вона є складноорганізованою і складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів, які мають загальні компоненти. Окремі конкретні види діяльності різняться формою, способами

- здійснення, їх тимчасовими і просторовими характеристиками, функціональною спрямованістю;
- визначено два підходи до дослідження генезису професійної діяльності: перший полягає у вивченні послідовної зміни тісно зв'язаних, наступних один за одним етапів розвитку діяльності, що являють собою єдиний безперервний рух. Другий підхід заснований на припущенні про те, що генезис діяльності детермінується її предмету, починаючи з процесу його осмислення і освоєння ще в надрах навчально-професійної діяльності;
 - як найбільш прийнятний варіант для розвитку особистості практичного психолога в процесі його підготовки нами використовується особистісно-діяльнісний підхід, який регламентує всі сторони його праці – професійно-навчальну діяльність, взаємостосунки, особистісно-професійний розвиток і результати. Тому перспективу нашої подальшої роботи ми вбачаємо у визначенні умов ефективного застосування особистісно-діяльнісного підходу при підготовці практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М., 1994.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
3. Коломінський Н.Л. Соціально-психологічні проблеми підвищення ефективності професійної підготовки практичних психологів // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов. Сборник научных трудов. Прилож. №10 (15) к науч. ж. “Персонал”, №5 (59). – К:МАУП, 2000 – С.15-17.
4. Панок В.Г. Структура та завдання практичної психології // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 33-41.
5. Пономаренко В.А. Одухотворение профессиональной подготовки // Антология современной психологии конца XX века (по материалам конференции психологии созидания). – Казань, 2001. – С. 148 – 156.

6. Санникова О.П. Актуальные проблемы профессиональной подготовки психологических кадров // Матер. Міжнар. наук. конф. “Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології”, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2002. – Т.4. – С. 324.
7. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Милленіум, 2003. – С. 132-142.
8. Шмелёв А.Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 34-46.

The article envisages the compressed analysis of maintenance, principles, criteria, forms of psychologist's activity from positions of morphological, aksiological, praksiological and ontological aspects. The approaches to the research of genesis of professional activity and expedience of the use of personal-activity approach in research of socially psychological aspects of future psychologist's personality-professional development are determined.

Key words: personality-professional development, professional activity of psychologist, systematically forming factor of personality's development, morphological, aksiological, praksiological and ontological aspect of psychologist's activity.

Отримано: 12.09.2008.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Брюховецька Олександра Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи та прикладної психології Університету менеджменту освіти АПН України, м. Київ.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, аспірант кафедри загальної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дуганець Віктор Іванович, перший проректор, проректор з організаційної роботи, кандидат технічних наук, доцент Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

Єгорова Єлизавета Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Карташова Жанна Юріївна, старший викладач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Лабунець Віктор Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Левенець Олена Анатоліївна, викладач кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, заступник декана з навчальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Литвинова Наліна Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Ляска Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, педагогіки і фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

Максимчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мацуляк Лілія Анатоліївна, асистент кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мельник Жанна Василівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мельник Людмила Пилипівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Михальська Світлана Анатоліївна, аспірантка НПУ ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Моштак Микола Володимирович, аспірант кафедри методики викладання фізики ДТОГ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Овчарук Ігор Степанович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Олійник Софія Вячеславівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пастухова Тетяна Іванівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пастушенко Леся Миколаївна, молодший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Попович Наталія Вікторівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Прокон'єва Поліна Вікторівна, бакалавр психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, факультет психології, м. Київ.

Ренке Сергій Олександрович, магістр психології, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Рождественський Андрій Юрійович, кандидат психологічних наук, доцент Національної академії Служби безпеки України, м. Київ.

Сербалюк Юрій Володимирович, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сімко Руслан Теодорович, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Татаурова Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Толков Олександр Сергійович, асистент кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Туриніна Олена Леонтіївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор МКА, завідувач кафедри загальної та практичної психології МАУП, м. Київ.

Шинкарюк Анатолій Іванович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шинкарюк Віктор Анатолійович, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зміст

| | |
|---|-----|
| С.Д. Максименко | |
| Гене́за психологічного становлення особистості | 3 |
| О.В. Брюховецька | |
| Психологічні особливості підготовки керівників освітніх організацій до управлінського спілкування | 16 |
| В.А. Гупаловська | |
| Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій сільського та міського юнацтва | 28 |
| Н.М. Дідик | |
| Визначення поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології А. Маслоу | 43 |
| В.І. Дуганець | |
| Неперервне практичне навчання студентів аграрно-інженерних спеціальностей | 53 |
| Є.В. Єгорова | |
| Професійні орієнтації та особливості професійного самовизначення учнів ПТНЗ у сучасних соціально-економічних умовах | 63 |
| І.В. Коваль | |
| Навчальна мотивація при вивченні іноземної мови у ВНЗ | 72 |
| В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова | |
| Психолого-педагогічні особливості формування виконавської майстерності студента-інструменталіста | 81 |
| О.А. Левенець | |
| Особливості професійної спрямованості працівників слідчих підрозділів органів внутрішніх справ | 92 |
| В.Е. Левицький | |
| До питання про процес психолого-педагогічної корекції загального недорозвитку мовлення у дітей-сиріт дошкільного віку | 102 |
| Н.І. Литвинова | |
| Розвиток творчої особистості майбутнього фахівця художнього профілю | 108 |

| | |
|--|-----|
| О.П. Ляска | |
| Психологічний аспект проблеми професійного самовизначення особистості | 117 |
| Н.П. Максимчук | |
| Вплив цінностей на професійне самовизначення молоді | 125 |
| Л.А. Мацуляк | |
| Проблема вибору шлюбного партнера та вирішення її студентами | 136 |
| Ж.В. Мельник | |
| Рівень розвитку комунікативних умінь старшокласників як чинник їх міжособистісних взаємин | 144 |
| Л.П. Мельник, Ю.В. Сербалюк | |
| Психологічні та правові засади соціальної реабілітації дітей-інвалідів в Україні | 154 |
| С.А. Михальська | |
| Психологічні особливості мовленнєвого розвитку дошкільників у різний віковий період | 164 |
| А.В. Михальський | |
| Клінічні прояви психосоматичних розладів при захворюваннях травної системи у дітей і підлітків | 171 |
| М.В. Моштак | |
| Особистість як основна категорія гуманістичної парадигми освіти: психолого-педагогічний асpekt | 176 |
| І.С. Овчарук | |
| Вплив позитивної мотивації курсантів на результати спортивно-масової роботи | 184 |
| С.В. Олійник | |
| Психологічні особливості сприймання образу власного тіла у підлітковому віці | 189 |
| Л.А. Онуфрієва | |
| Психологічний аспект формування іншомовної комунікації студентів немовних спеціальностей | 199 |
| Т.І. Пастухова | |
| Проблеми дитячої агресивності та умови її подолання | 210 |

| | |
|---|-----|
| Л.М. Пастушенко | |
| Діагностичні можливості та планування інтерв'ю під час відбору персоналу | 219 |
| Н.В. Попович | |
| Тренінг як засіб зміни установки батьків учнів масових шкіл щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами | 230 |
| П.В. Прокоп'єва | |
| Психологічні особливості стилів керівництва як фактор організаційної культури освітньої організації | 238 |
| С.О. Ренке | |
| Психологія юнацького віку: проблеми статеворольової соціалізації та інтимних стосунків | 250 |
| А.Ю. Рождественський | |
| Основні проблеми теорії і практики дослідження феномена надійності в професійній психодіагностиці | 261 |
| Р.Т. Сімко, В.А. Шинкарюк, А.І. Шинкарюк | |
| Психологічні особливості активності та діяльності людини | 272 |
| В.І. Співак | |
| Особливості входження дитини у нову родину | 280 |
| Г.П. Татаурова | |
| Роль профорієнтації в розвитку відповідальності як провідної якості особистості майбутнього фахівця | 291 |
| О.С. Толков | |
| Формування професійної самоосвіти працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін | 301 |
| О.Л. Туриніна | |
| Професійна діяльність як системотвірний чинник розвитку особистості майбутнього психолога | 308 |
| Відомості про авторів | 321 |

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України
Випуск 1**

Редактор *Н.Г.Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О.Фаріон*

Підписано до друку 16.12.2008 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк.19,06. Обл. вид. арк. 18,24.
Тираж 300 пр. Зам. № 236.

Видавництво “Аксіома”
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300