

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского
национального университета

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 16. Випуск 2

Психологія

2011

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **Є. Л. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. Н. Андрієвський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **В. В. Глебов**, **Л. М. Голубенко**, **В. В. Заморов**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **В. І. Труба**, **А. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія випуску:

Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук (*науковий редактор*); **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); **З. О. Кіреєва**, д-р психол. наук; **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **Р. М. Макаров**, д-р пед. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук

Відповідальний секретар випуску: **О. І. Крошка**, канд. психол. наук

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Затверджено Постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Протокол № 7 від 29 березня 2011 року.

Адреса редколегії:

65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЗМІСТ

Базика Є. Л. Психологічні аспекти реформування пенсійної системи	5
Бочелюк В. Й. Психологічні проблеми іноватики в закладах освіти	15
Гришина Т. А. Особливості формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога: до постановки проблеми	23
Душка А. Л. Концепция психологической помощи семьям, воспитывающим особых детей.	29
Дьяков С. И. Семантика сознания в системе психического отражения субъекта ...	38
Зарицька В. В. Технологія розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі	46
Козлов О. В. Феномен і категорія психологічного здоров'я	54
Кононенко А. О. Соціально-психологічні особливості функціонування іміджу	61
Крошка О. И. Ценностные ориентации как предмет исследования современной психологической науки	68
Крутий О. М. Психолого-акмеологічні детермінанти команди в навчальній діяльності	76
Лаврова М. Г. Особенности субъективного локуса контроля как детерминант стрессоустойчивости личности в состоянии психологического напряжения	84
Литвиненко О. Д. Індивідуально-типологічні особливості сприйняття віршованого ритму	91
Ніколаєва І. В. Диференційний підхід до вивчення ригідності	100
Пучина О. В. Психологічна оцінка якості навчання управлінського персоналу на підприємстві	107
Сокиржинская О. О. Особенности воспроизведения временного промежутка у спортсменов в предстартовом и постстартовом состояниях	115

Спиридонова Л. К.	
Соціальні аксіоми як репрезентація образу світу	122
Ткач Т. В.	
Психолого-організаційні умови психологічної технології проектування освітнього простору особистості	130
Ткаченко Н. В.	
Система корекційної роботи щодо подолання явища педагогічної занедбаності молодшого школяра	139
Ткачук О. В.	
До проблеми пошуку підходів у вивченні художньої свідомості особистості	145
Федоренкова Л. С.	
Особливості ціннісних орієнтацій засуджених жінок	153
Цюкота В. Р.	
Психологічні особливості стійкості військових пожежних до стресу під час діяльності в надзвичайних умовах	162
Чумаєва Ю. В.	
Индивидуально-типологические особенности личности в прикладных исследованиях лиц экстремальных профессий	169

Є. Л. Базика

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
«Психологія та корекційна освіта», Відкритий міжнародний
університет розвитку людини «Україна»,
Миколаївський міжрегіональний інститут
E-mail: evgenija_bazyka@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕНСІЙНОЇ СИСТЕМИ

У статті представлена проблема доцільності збільшення пенсійного віку (особливо жінкам), у зв'язку з цим зроблена проба постановки завдань, впливаючи внаслідок цього, а також намічені засоби їх вирішення. Розглянуті особливості періоду пізньої зрілості.

Ключові слова: пізній вік, акмеологія, професійний онтогенез, особливості пізнього віку у жінок.

Актуальність та постановка проблеми. Сучасний стан нашого суспільства характеризується глибокими динамічними і структурними змінами у всіх сферах соціальної реальності, які спричиняють розмивання орієнтирів в індивідуально-особовому і віковому розвитку наших сучасників. Зміна тривалості життя спричиняє подовження періоду соціальної активності особистості. Інноваційні процеси, що відбуваються у всіх соціальних сферах, стимулюють людей до освоєння нових технологій, придбання нових знань, зміни професії, статусних і просторових переміщень.

Із зміною вимог суспільства до окремих вікових періодів перевизначаються завдання розвитку дорослої людини, міняється психологічний зміст стабільних періодів і, як наслідок, зміст критичних періодів. Втрата стабільності розвитку провокує особливі переживання дорослих людей, що проживають вікові кризи, оскільки вони вимушені орієнтуватися в нових завданнях. Розповсюдження психологічних послуг свідчить про затребуваність психологічної допомоги в періоди, коли відбувається зниження внутрішніх ресурсів зрілих людей, які багато в чому відбулися. До цього ж відмітимо, що це дуже великий шар населення, який потребує психологічного дослідження та професійної допомоги.

Початок другого десятиліття ХХІ сторіччя характеризується черговим струсом для «професійної еліти» країни — людей старшого зрілого віку. Україна має намір до кінця цього року реформувати пенсійну систему з метою її фінансового оздоровлення, зокрема, збільшити необхідний для пенсії стаж і зрівняти терміни виходу на пенсію жінок до рівня чоловіків, — з 55 до 60 років. Про це мовиться в меморандумі українських властей МВФ, направленому в рамках відновлення кредитної співпраці в середині липня 2010 року [23].

А зараз звернемо увагу на відомості про середню тривалість життя українців. За словами в.о. директора Інституту геронтології АМН України Оле-

га Кульчицького, в Україні «середня тривалість життя чоловіків 62 роки, жінок — 74. Чоловіки просто не доживуть до пенсії. А у жінок після 55 наголошується поганий стан здоров'я і високий рівень захворюваності. Для того щоб вони були працездатні, потрібні ліки, соціальна терапія, профілактика. Це все вимагає великих засобів» [7].

Медико-біологічних обґрунтувань нинішнього пенсійного віку теж не існує. Про це в статті для «Дзеркала тижня» пише доцент кафедри соціології НАУКМА Олександр Корегін. «По-перше, аргументи на користь неможливості підняття пенсійного віку жінок через низьку тривалість життя і / або рівня здоров'я або виходять з емоцій, а не з коректних показників і достовірної інформації, або політично заангажовані. По-друге, невірне сприйняття нині діючих рамок пенсійного віку, які не мають жодного наукового обґрунтування», — зазначає автор [8].

Лідія Ткаченко, кандидат економічних наук, провідний науковий співробітник Інституту демографії і соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, висловлює свою точку зору на цю проблему [8]. Вона вважає, що відмовлятися в черговий раз від ідеї підвищення пенсійного віку для жінок — неправильне рішення і може розцінюватися як прояв слабкості, брак політичної волі, щоб зробити якісь реформування. Прямого відношення до тривалості життя пенсійний вік не має. І говорити, що наші жінки в 55 років старі і втрачають працездатність, — просто смішно, особливо враховуючи те, що тривалість життя жінок майже на 12 років більше, ніж у чоловіків. І те, що чоловіки в Україні живуть так недовго, значною мірою пов'язане з існуючим гендерним дисбалансом. Упередження, які спостерігаються не тільки на побутовому рівні, але і серед вищих державних службовців щодо економічної і суспільної ролі жінки, — це те, що відштовхує нас від європейського співтовариства і цивілізованого світу. По словах Л. Ткаченко — інститут послідовно відстоює позицію про підвищення пенсійного віку жінкам до рівня, встановленого чоловікам, і справа тут не в дефіциті Пенсійного фонду. Це потрібно, як вважає Л. Ткаченко, для того, щоб забезпечити реальну гендерну рівність, щоб умови в пенсійному забезпеченні і в зайнятості для жінок і чоловіків були дійсно рівні. Нижчий пенсійний вік для жінок зумовлює істотно нижчий розмір їх пенсій і обмежені трудові права. Жінки втрачають право обіймати певні посади значно раніше, ніж чоловіки, через те, що повинні виходити на пенсію. У нас часто скаржаться на те, що на вищих державних посадах дуже мало жінок. Але це значною мірою пов'язано з нижчим пенсійним віком, — жінки мають дуже мало часу, щоб досягти вищих сходинок кар'єри. На думку Л. Ткаченко, ніяких вагомих аргументів проти того, щоб підвищити пенсійний вік жінкам, ніхто не може навести, одні емоції. Підвищення пенсійного віку — це зараз одна з найефективніших і найбільш вживаних у світі дій, направлених на поліпшення добробуту як працюючих, так і немолодих людей.

В якій-то мірі така позиція підтверджується нашим дисертаційним дослідженням, проведеним в період з 2006 по 2010 р. До 55 років жінка в розквіті сил, за її плечима багатий досвід; чоловік саме до цього віку

досягає вершини своєї кар'єри; її ж відправляють на відпочинок. Але це стосується жінок соціально гармонійно, всебічно реалізованих. Виходячи з нашого дослідження «тенденція до підвищення суб'єктивної задоволеності: в самоактуалізації особистісних ресурсів для подолання життєвих і робочих стресів; якістю життям зберігається у міру зростання соціального статусу жінок» [1].

У кожному суспільстві існують певні очікування щодо поведінки жінок і чоловіків. Такі суспільні стереотипи часто впливають на статистику щодо кількості жінок і чоловіків на державній службі взагалі і на керівних посадах зокрема.

Особливою в цьому відношенні є ситуація в Україні, де серед державних службовців 72,8 % — жінки, 27,2 — чоловіки; посідають керівні посади 51,5 % жінок і 48,5 % чоловіків. Але, аналізуючи ділення жінок і чоловіків на керівних посадах за категоріями, спостерігаємо різке зменшення кількості жінок із зростанням категорії посади (з 65,2 % на посадах шостої категорії до 9 % — першої). Серед фахівців на державній службі також переважна більшість жінок (81,5 %) [3]. Такі дані свідчать, що жінки в Україні не можуть істотно впливати на ухвалення важливих політичних рішень. І це при тому, що вікову категорію 40–60 років часто називають «поколінням керівників» [15] (це обумовлено тим, що більшість людей, відповідальних за ухвалення рішень в уряді, в організаціях, на виробництві і в суспільстві в цілому, належить до цієї вікової категорії). Адже самореалізація жінки в професійній діяльності — об'єктивна реальність сьогодення. Сучасна психологія усе частіше спростовує старі стереотипи щодо нездатності жінок займати гідне місце у «діловому» чоловічому світі, виконувати функції керівників, одержувати задоволення від професійної діяльності [20, с.194].

В органах законодавчої влади жінки становлять 5,1 %, серед керівників центральних і місцевих органів виконавчої влади — 7, серед власників найбільших бізнесових структур немає жодної жінки, серед власників середнього і малого бізнесу — 20 %. Заробітна платня жінок майже на третину менше, ніж чоловіків, пенсія жінок за прогнозами через 20–30 років становитиме в середньому 40–45 % пенсії чоловіків [3]. Відсутність гендерної збалансованості в представництві на вищих ступенях влади містить ризик зниження якості і ефективності управлінських рішень, а звідси — ризик затримання темпів розвитку нації.

Чим старше стає людина, тим більше вона дорожить своїм робочим місцем. Залишитися без роботи в період середньої дорослості для багатьох людей є перспективою, що лякає, пов'язаною з втратою життєвих цілей, погіршенням матеріальних умов і відчуттям, що життя прожите і попереду тільки старість. Зміни в системі цінностей і життєвих цілей нерідко спонукають людину замислюватися про коректування напряму своєї професійної кар'єри.

Проблема задоволеності знань особливо актуальна для людей середнього віку, тому що, по-перше, шкільну і професійну освіту вони здобули вже багато років тому, а по-друге, — і це не менш важливо — тривалість трудової

діяльності більшості дорослих людей помітно збільшилася — в середньому з 21 року в 1900 році до 37 років у 1990 році [12, с. 718–719], а з 2011 року збільшиться ще з тенденцією к наростанню.

Зі всього вищевикладеного можна однозначно **стверджувати**, що проблема пенсійного віку — річ зовсім не така однозначна, як може показатися на перший погляд. Її актуальність, у даний час, не підлягає сумніву.

На першочергове місце виходять **завдання** розгляду, у зв'язку з пенсійною реформацією, усіх психологічних аспектів у відношенні доцільності продовження професійного онтогенезу людини, вивчення закономірностей і механізмів розвитку саме цього вікового періоду, побудови теоретико-методологічної бази і визначення найбільш відповідних психологічних підходів для вирішення цієї проблематики. А також розробка науковою спільнотою рекомендацій і психопрофілактичних заходів у зв'язку з можливими труднощами психологічної адаптації до нововведень, психологічного консультування, перепрофорієнтації людей, що мають досить багатий професійний досвід.

Ця проблема має міждисциплінарне значення, оскільки стосується не тільки психології, але багатьох інших наукових галузей (медицини, соціології, економіки та ін.). Її **наукова та практична значущість** полягає в оптимізації професійного потенціалу людей даного вікового періоду, спрямованості його в потрібне русло, а також розробки психопрофілактичних заходів для збереження психологічного здоров'я задіяних верств населення там, де це необхідно.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тому не випадково в останнє десятиліття зростає кількість робіт, присвячених періоду пізньої зрілості [2; 4; 5; 6; 10; 14; 16; 17; 18; 19; 21]. Загальні положення психології розвитку та зрілої особистості базуються на роботах таких вчених, як: Б. Д. Ананьєв, Г. С. Абрамова, Абульханова-К. О. Славська, Л. І. Анциферова, Н. С. Глуханюк, А. О. Деркач, М. В. Єрмолаєва, В. Л. Ефіменко, Лівехуд Б., Т. В. Карсаєвська, Квінн В., Крайг Г., А. О. Реан, О. В. Хухлаєва, з українських — Л. Ф. Бурлачука, Л. К. Величченко, О. І. Головаха, П. І. Гнатенко, О. Ю. Коржової, К. В. Коростеліної, Г. С. Костюка, С. Д. Максименко, В. Н. Павленко, В. Г. Панок, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко, О. С. Штепи та ін.

Мета даної статті — прослідити особливості періоду пізньої зрілості та виявити доцільність збільшення пенсійного віку (особливо жінкам).

Зрілість (особливо друга її половина, до якої відноситься вік 45–60 років) — найбільш тривалий і значущий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних здібностей людини, або, як прийнято говорити зараз, з позицій акмеологічного підходу — акме. Сучасні вчені наших днів за основне новоутворення цього віку вважають — досягнення особової зрілості, під якою розуміється суб'єктність, інтеграційність особистості, можливість освоєння внутрішнього світу, діставання доступу до духовності.

С. Д. Максименко, описуючи п'ять фаз життєвого шляху людини, так описує четверту (від 45–50 до 65–70 років) — в цей період людина закінчує

професійну діяльність, її родину покидають дорослі діти. Для особистості настає тяжкий період душевної кризи внаслідок біологічного зів'янення, втрати репродуктивної здатності, скорочення часу подальшого життя. Наприкінці цього періоду завершується шлях до самоздійснення, відбувається порушення мети життя, життєвої перспективи [13].

Як пише Л. Г. Бузунова у своїй статті, «вік 45–60 років, — це сенситивний період розквіту духовності, емоційності, еґо-ідентичності, вибору направленості життя» [5]. О. Сапогова стверджує, що «за рахунок цих новопридбань більшість дорослих людей знаходять до середини періоду — 50 років — стійкість у житті та впевненість у собі» [16, с. 4].

Відома українська вчена Т. М. Титаренко описує цей період як «період екстраординарного зростання і внутрішніх змін, який не дарма порівнюють з підлітковим віком. Його називають іншим і останнім шансом зробити свою справу, проспівати свою пісню, стати глибшим й суттєвішим. Максимальні очікування з боку соціуму поєднуються з реорганізацією особистісних рис, консолідацією інтересів, цілей і обов'язків». Жінкам доводиться переоцінити значення привабливості. На перше місце виходить досвід, розум. Стосунки стають більш різнобічними, сексуальний компонент відходить на другий план. Важливо не дозволяти собі лише тужити за минулим. Це вік креативності, продуктивності, генеративності, зацікавленості у навчанні молодшого покоління, оптимізації його життя [10].

Узагальнюючи психологічні характеристики цього періоду, дані сучасними дослідниками, ми можемо виділити **дві головні думки**: перша — період пізньої зрілості самий значущий в досягненні цілісності, інтегрованості всіх сторін особистості; друга — для звершення свого «акме», необхідно володіти гармонійно сформованою, розвиненою структурою особистості, тобто такою, що має чіткі, але гнучкі межі, автономність, креативність, активну життєву позицію, цілеспрямованість та розвинені механізми ідентифікації-відособлення.

Вікові зміни, які можна спостерігати у людей 40–60 років, виражаються, перш за все, в зниженні фізичних можливостей. Це, звичайно, відбивається на характеристиках психофізичних функцій людини, зачіпає сенсомоторні і моторні процеси, а також діяльність усіх внутрішніх органів і систем [15, с. 481]. В організмі людини починають відбуватися закономірні фізіологічні зміни: погіршується зір, сповільнюються реакції, слабшає сексуальна потенція у чоловіків, жінки переживають період клімаксу, який багато з них фізично і психологічно переносять украй важко. Перш за все, це вік фізіологічного в'янення, що починається.

Проте це ніяк не відбивається на функціонуванні когнітивної сфери людини, не знижує її працездатності, дозволяючи їй зберігати трудову та творчу активність. Тому всупереч очікуванням зниження інтелектуального розвитку після того, як воно досягає свого піку в період юності, розвиток окремих здібностей людини продовжується протягом всього середнього віку. Особливо це стосується тих з них, які пов'язані з трудовою діяльністю людини і його повсякденним життям. «Найчастіше спостерігається приріст оцінок по всіх тестах інтелекту аж до 40 і навіть більше років.

Після чого слідує період відносної стабільності, що триває до 60-річного віку» [22].

Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини залежить від різних чинників: обдарованості і утворенням, які протистоять старінню, гальмують інволюційний процес, а також від особових особливостей людини, її життєвих настанов, планів і цінностей.

Головна особливість цього віку може бути визначена як досягнення людиною стану мудрості. У цей період свого життя людина, як правило, володіє обширними фактуальними і процедурними знаннями, умінням оцінювати події і інформацію в ширшому контексті і здатністю справлятися з невизначеністю. Навіть якщо когнітивні процеси у людини середніх років можуть протікати повільніше, ніж у молодій людини, ефективність її мислення вища. Відчуття повноти життя і щастя виникає у людини, коли вона самореалізується, тобто активно утілює в діяльності свої ідеали і цінності, використовуючи свої таланти і здібності. Понад усе для дорослої людини самоактуалізація пов'язується з професією і суспільним визнанням [16].

У зв'язку зі всім вищевикладеним **можливе припущення** про те, що, незважаючи на зниження психофізичних функцій людини, пізня дорослість є одним з найбільш продуктивних періодів у творчості людини, інтеграції психолого-професійного аспекту життєдіяльності.

Наступний психологічний аспект — це особливості у перебігу цього віку у жіночої категорії населення. Адже саме в цей соціально продуктивний період саме на жіночі плечі лягає «вантаж перешкод» — посилені зміни на фізіологічному, соматичному рівні, екзистенціальні, гендерні конфлікти (синдром «порожнього гнізда», «потрійної зайнятості» — робота, діти і старіючі батьки, а іноді і входження в роль бабусі). Тому багато сучасних вчених [2; 9; 10; 11; 19] характеризують цей період як «потрійної кризи» для жінок, яка збігається з професійною, віковою — екзистенційною та фізіологічною перебудовою. В сучасній психології визнано, що «криза зрілого віку у жінок збігається з настанням клімактерію, що робить цей період для них набагато скрутнішим і складнішим» (Титаренко Т. М., цит. по [2]). Все це, на нашу думку, створює проблеми в адаптації деякої частини жіночого населення до більш пролонгованого професійного онтогенезу.

Інтерес, що посилюється, до проблем пізнього віку в сучасних обставинах обумовлений ще науковим обґрунтуванням таких **практичних завдань**, як поліпшення професійної підготовки в зрілі роки і підвищення рівня професіоналізму протягом всього трудового життя людини. У сучасній психології все більш затверджується точка зору, згідно з якою старіння не може розглядатися як проста інволюція, згасання або регрес; це, швидше, становлення людини, що продовжується, включає багато пристосованих і компенсаторних механізмів. Причому люди пізнього віку вимушені не тільки пристосовуватися до нової ситуації ззовні, але і реагувати на зміни в самих собі (Давидовський І. В., цит. по [6, с. 30–35]).

Сучасні дослідники цієї проблематики — І. Р. Біла, Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович, М. Єрмолаєва, Р. С. Яцемірська — дотримуються дум-

ки щодо необхідності строго розрізняти поняття старіння і старості. Вони вважають, що «старість в психології — це завершальний період людського життя, умовний початок якого пов'язаний з відходом людини від безпосередньої участі в продуктивному житті суспільства, що характеризується новоутвореннями, як і будь-який інший вік (Єрмолаєва М., цит. по [6, с. 30–35]). Старіння — руйнівний процес, який проходить у результаті наростаючої з віком ушкоджувальної дії зовнішніх і внутрішніх чинників і веде до недостатності фізіологічних функцій організму. Старінням є зміна структур і функцій живої системи, що постійно розвивається та є необоротною (Яцемірська Р. С., Беленька І. Р., цит. по [6, с. 30–35]).

Відповідно до класифікації Європейського регіонального бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я літній вік триває у чоловіків з 61 року до 74 років, у жінок — з 55 до 74 років; з 75 років настає старість. Люди старше 90 років вважаються за довгожителів; 65-річний рубіж нерідко виділяється особливо, оскільки в багатьох країнах — це вік виходу на пенсію.

Але це тільки градації біологічного віку. Все більше дослідників доходить висновку, що суть віку не зводиться лише до тривалості існування, вимірюваної кількістю прожитих років. На думку деяких авторів, при визначенні передпенсійного віку найбільш істотною ознакою служить соціально-економічний «пори́г» — вихід на пенсію, зміна джерела доходу, зміна соціального статусу, звуження кола соціальних ролей [9; 10; 12; 13;]

Мало розробленим у нашій країні є психологічне консультування профорієнтації немолодих — консультування з питань професійного самовизначення після виходу на пенсію, тому має сенс звернутися до зарубіжного досвіду.

Як відзначає Р. Крайг, у США вважається, що люди певного віку, що виходять на пенсію, не обов'язково повинні повністю припиняти працювати, оскільки «в майбутньому катастрофічно старіюче суспільство може зіткнутися з браком робочої сили і тому нераціонально втрачати талановитих і продуктивних працівників. У той же час пенсійні програми постійно дорожчають із-за збільшення числа непрацюючих пенсіонерів» [12, с. 879]. У зв'язку з цим консультування з перепрофориєнтації пропонує програми навчання пенсіонерів, програми неповної зайнятості або легкої праці для немолодих.

Реалізація подібних програм стикається з деякими проблемами, такими як перепроєктування робочих місць для літніх людей і підготовка останніх до нової роботи. Основними перешкодами на шляху до цього є упередження проти немолодих працівників, брак прикладних досліджень специфіки професійної діяльності і навчання немолодих, а також традиційна практика службового просування, пенсійного забезпечення і виходу на пенсію (D. Bromley, цит. по [15, с. 90–93]).

Висновки

Зі всього вищевикладеного можливо однозначно **стверджувати**, що проблема пенсійного віку потребує зараз психологічного підходу до її вирішення, більше уваги з боку психологів та врахування усіх психологічних аспектів, що стосуються її.

Доцільність подовження пенсійного віку, на наш погляд, існує, але з урахуванням усіх психологічних чинників та особливостей цього вікового періоду та розробкою рекомендацій і психопрофілактичних заходів у зв'язку з можливими труднощами психологічної адаптації до нової пенсійної реформи і, відповідно, до більш розширеного професійного онтогенезу особистості, психологічного консультування з перепрофорієнтації людей, що мають досить багатий професійний досвід. Адже підготовка немолодих працівників означає більше, ніж просто навчання майстерності. Це означає ще і зміну настанов, боротьбу з тривогою і позбавлення від сталих звичок.

Незважаючи на зниження психофізичних функцій людини, пізня зрілість є одним з найбільш продуктивних періодів у творчості людини, інтеграції професіоналізму. Але існують особливості протікання цього віку у жіночій категорії населення, які можуть створювати труднощі в адаптації деякої частини жіночого населення до більш пролонгованого професійного онтогенезу, що необхідно враховувати.

Наукова та практична значущість полягає в оптимізації професійного потенціалу людей даного вікового періоду, спрямованості його в потрібне русло, підтвердженні доцільності подовження пенсійного віку, а також розробки психопрофілактичних заходів для збереження психологічного здоров'я, задіяних верств населення, там де це необхідно.

Література

1. Базика Є. Л. Трансформація жіночої ідентичності періоду кризи пізньої зрілості: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. — 2010. — 202 с.
2. Вацилева О. В. Особливості ставлення до себе жінок, які перебувають у клімактеричному періоді: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київський інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2004. — 157 с.
3. Бровко В. Гендерная политика в Украине // Сайт ОЖИС — <http://www.ozis.Kr.ua>. Інформація получена 20.11.2007.
4. Бодалев А. А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 93–98.
5. Бузунова Л. Г. Кризис зрелости // Кризис как иррациональное явление: Сб. материалов межвузовской научной конференции. Вып. 3. / Под ред. А. М. Арзамасцева. — Магнитогорск: МГТУ, 2004. — 150 с.
6. Глуханюк Н. С, Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. — 2-е изд., доп. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 112 с.
7. Дзеркало тижня. — 2010. — 11 листоп.
8. Дзеркало тижня — 2010. — 15 груд.
9. Ершова Н. М. Трансформация самоидентификации современной женщины: между полом и гендером: автореф. дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Н. М. Ершова. — Екатеринбург, 2005. — 25 с.

10. Життєві домагання: Монографія / Під керів. д-ра психол. наук, проф., чл.-кор. АПН України Т. М. Титаренко. — К.: Педагогічна думка, 2007. — 456 с.
11. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью: методическое пособие. — М.: Психотерапия, 2007. — 336с.
12. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — 987 с.
13. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе [в 2 т.] / С. Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. — Т.1: Теоретико-методологичні проблеми генетичної психології. — 319 с.
14. Максименко С. Д. Онтогенез особистості // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 9. — С. 1–10.
15. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656с.
16. Сапогова Е. Взгляд на взрослость: психологический дивертисмент. — К.: Плеяда, 2007.
17. Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. — 2006. — № 5. — С. 74–84.
18. Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. — 2008. — № 4. — С. 41–54.
19. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие. — М.: Академия, 2006. — С. 98–139.
20. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. — М.: Ось-89, 2006. — 256 с.
21. Штепа О. С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 5. — С. 24–31.
22. Schaie K. W. Intellectual development in adulthood. In: J. Birren & K. W. Schaie (Eds.) Handbook of the psychology of aging. San-Diego: Academic Press, 1990.
23. www.zn.ua/www.obozrevatel.com/news/2010/12/22/411477.htm от 26.08.20 | www.pension.kiev.ua

Е. Л. Базыка

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕНСИОННОЙ СИСТЕМЫ

Резюме

В статье представлена проблема целесообразности увеличения пенсионного возраста (особенно женщинам). В связи с этим сделана проба постановки заданий, вытекающих вследствие этого, а также намечены способы их решения. Рассмотрены особенности периода поздней зрелости.

Ключевые слова: поздний возраст, акмеология, профессиональный онтогенез, особенности позднего возраста женщин.

E. L. Bazyka

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF REFORMATION OF PENSION SYSTEM

Summary

The problem of expedience of increase of retirement age (especially to the women) is presented in the article, in connection with it the test of raising of tasks, effluent in investigation of it is done, and also the methods of their decision are set. The features of period of late maturity are considered.

Key words: late age, akmeologiya, professional ontogenesis, features of flowing of late age for women.

В. Й. Бочелюк

д-р психол. наук, професор, зав. кафедри практичної психології,
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІННОВАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У роботі проводиться психолого-педагогічний аналіз проблеми інноватики в сучасних закладах освіти. Вказується на те, що сьогодні педагогічна інноватика знаходиться у стадії наукової розробки й побудови.

Ключові слова: інноваційна діяльність, нововведення, заклади освіти.

В останні роки відбулися значні зміни в освітньому просторі України, що знайшли відображення у відповідних документах Міністерства освіти й науки — «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті», «Концепції розвитку загальної середньої освіти», «Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти» та інше. У постанові Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 пропонується «вжити заходів для розробки та впровадження в навчальний процес нових засобів навчання і педагогічних технологій». Про інноваційну діяльність існує й окремий документ — Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522). У положенні зазначено, що «інноваційною освітньою діяльністю є розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій». Освітніми інноваціями вважаються «вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності». Усі ці документи відображають перебіг інноваційних процесів в освіті. Саме цій **актуальній проблемі** присвячена наша стаття.

Виклад основного матеріалу статті. Людина, беручи участь в інноваційному процесі з позиції суб'єктивної оцінки тієї користі, що вона отримає в результаті докладання потрібних для опанування нововведення зусиль, стає активним його учасником, якщо впевнена: у можливості досягнення результату; в отриманні очікуваних наслідків при досягненні цього результату; у корисності (привабливості) цих наслідків. При цьому необхідно звернути увагу на те, що педагогічний колектив неоднорідний за своїм складом, й, зрозуміло, педагоги мають різні мотиви щодо участі в здійсненні інноваційних процесів, різняться за ступенем мотивації на опанування нововведень й неоднаково ставляться до різних типів інновацій. Певна частина педагогів, що виявляє зацікавленість в інноваційній діяльності, мотивує її можливостями реалізації своїх творчих здібностей. Маючи власні ідеї та пропозиції, вони прагнуть реалізувати їх на практиці. Проте така група новаторів у педагогічних колективах, як правило, нечисленна. Для основної ж маси педагогів інноваційна діяльність є складовою частиною

педагогічної і засобом оновлення й покращання результатів освітнього процесу. В процесі усвідомлення необхідності нововведень керівний склад освітньої організації повинен провести детальний аналіз існуючої ситуації. При цьому необхідно мати загальне уявлення про рівень незадоволення існуючим станом справ у педагогічному колективі. Важко визначити на основі інформації, яка надходить від педагогів, дітей, їхніх батьків та інших учасників педагогічного процесу, які саме недоліки вимагають усунення інноваційним шляхом, проаналізувати зміст виникаючих проблем, а також їх значущість. У зв'язку з тим, що процес введення нового передбачає колективну роботу майже на всіх його етапах, керівництво повинно з'ясувати рівень прагнення всіх учасників до змін, «імпульс змін», існуючий чи відсутній у колективі. Всі недоліки в процесі навчання і виховання, зумовлюючи, у свою чергу, незадовільні результати, мають своєю основою комплекс причин, виявлення яких — головне завдання керівника. Ця діяльність передбачає високий рівень інтелектуальної, особистісної та міжособистісної рефлексії, здатність до професійного самоаналізу та самооцінки, досить високий рівень розвитку системи критеріїв щодо оцінювання й аналізу реального стану. Отже, необхідний детальний і якісний проблемний аналіз професійної діяльності як педагогічного колективу, так і управлінської діяльності адміністрації. В результаті цієї роботи треба визначити такі фактори, зумовлюючі необхідність нововведення: існуючі на даному етапі недоліки, суперечності в педагогічному процесі; причини, які покладені в основу невирішених проблем, і можливі шляхи їх усунення; умови конкретної організації освіти.

Виникнення й підтримування мотивації на опанування нововведення потребує створення певного мотиваційного середовища у закладі освіти, яке б підкріплювало поведінку, зорієнтовану на інноваційну діяльність та саморозвиток. Перший етап забезпечення мотивації є найскладнішим. Це пов'язано з тим, що мають бути виявлені проблеми в діяльності педагогів й усвідомлення, у зв'язку з цим, необхідності її змін. Отже, критичне ставлення до себе — важлива умова власного розвитку. Це досить складна ситуація й для педагога, й для керівника. Педагог, зокрема, відчуває незадоволення, невпевненість, навіть іноді побоювання, керівник же, у свою чергу, повинен спеціальними засобами створити проблемну ситуацію, яка б спонукала педагога до відмови від звичних засобів роботи й опанування нових. Цього можна досягти різними заходами: за допомогою експертної оцінки результатів діяльності, показу більш прогресивного досвіду колег, дискусій-аналізу й оцінки переваги нових технологій перед традиційними. Потім аналітична діяльність повинна бути спрямована на відбір наявних даних відповідно до виділених управлінських проблем, тобто з'являється гостра необхідність створення банку даних. У свою чергу, відбір інноваційних управлінських методів та засобів повинен проводитись відповідно до умов конкретної освітньої організації, на основі діагностичних даних, отриманих у результаті використання різних методів психолого-педагогічного дослідження. На цьому етапі діагностиці підлягають такі педагогічні аспекти: професійний рівень педагогів; цінності, мотиви діяльності членів

педагогічного колективу; морально-психологічна та професійна готовність учасників педагогічного процесу до інноваційної діяльності, в тому числі оцінюється й рівень управлінської компетенції керівництва закладу освіти; розвиток пізнавальних здібностей дітей, структури їх інтересів, зони найближчого розвитку. Педагог повинен мати вибір: опануванні нововведень мають вирішувати його головні проблеми. Адже ту саму проблему можна вирішити за допомогою різних інновацій. Крім того, що нововведення необхідно пов'язати з проблемами педагога, слід показати перевагу нового, найскладніше спрямувати педагога на опанування тих нововведень, значення яких для вирішення проблем власної діяльності він не усвідомлює.

До засобів забезпечення мотивації на опанування нововведень слід віднести також вміння керівника визначити ступінь впевненості педагога в досягненні позитивних результатів та володіння засобами підвищення його самооцінки в процесі опанування нового. Адже більшість педагогів перебільшує складність інноваційної діяльності, пов'язуючи її з великим напруженням сил, нервовими перенапруженнями, ризиком отримати не лише позитивний, а й негативний результат. Важливим фактором підвищення самооцінки є навчання кадрів. Тобто має бути налагоджена система підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогів, повинно заохочуватись фахове спілкування й розповсюдження досвіду. Не менш важливим засобом підтримки мотивації на інноваційну діяльність є стимулювання участі в опануванні нововведення протягом всього інноваційного процесу, використовується змішаний набір матеріальних й моральних стимулів. Стимулювання припиняється, коли інституалізація нововведення досягає високого ступеня, тобто його використання стає нормою, що є цінністю як для педагога, так і для закладу освіти. Із суто психологічної точки зору важливим фактором мотиваційного середовища є педагогічний колектив. Важлива відкритість, тобто ознайомленість колективу з результатами роботи кожного педагога, — це забезпечує успішність мотивації інноваторів. Статус педагога має залежати від результатів його інноваційної діяльності. Адже сам педагогічний колектив є потужним інноваційним середовищем, здатним коригувати інноваційну поведінку педагогів.

Таким чином, у результаті накопичення необхідних знань та навичок з'являється можливість виділити цілі та завдання майбутньої інноваційної діяльності. Розробка моделі нововведення повинна здійснюватись тільки на підставі раніше отриманих даних, у зв'язку з тим, що надалі більшість проблем виникає тому, що були недостатньо враховані місцева специфіка, умови даної освітньої організації, готовність суб'єктів педагогічної діяльності, залишилися невирішеними питання, пов'язані з неякісним проблемним аналізом діяльності освітньої організації.

Сьогодні педагогічна інноватика знаходиться у стадії наукової розробки й побудови. Тому увага вчених до інновацій в освіті набуває буквально вибухового характеру: за останні роки була опублікована велика кількість праць, присвячених психолого-педагогічним аспектам інновацій. Для аналізу даної проблеми ми виділяємо такі основні напрями: по-перше, теоре-

тичні аспекти інноватики; по-друге, інноваційні технології навчання та виховання; по-третє, дослідження питання впровадження нововведень у навчально-виховний процес школи.

Розпочинаючи розкриття першого напрямку досліджень, зазначимо, що у сфері педагогічних інновацій відбувається етап емпіричного накопичення даних, робляться кроки до їх теоретичного усвідомлення. Винятково важлива роль у розкритті теоретичних аспектів нововведень належить А. І. Пригожину, який у своїх працях переконливо доводить безперечне значення інноватики для всіх сфер людської життєдіяльності, показує зростаючу актуальність розвитку даної науки. Саме А. І. Пригожин один з перших чітко визначив предмет інноватики, дослідив стимули та перешкоди інноваційних процесів, розробив типологію інновацій, провів докладний аналіз соціологічного аспекту нововведень.

Фундаментальне значення мають роботи А. В. Хуторського. Автор, розробляючи методологічні засади педагогічної інноватики, формулює предмет, об'єкт молоді науки та основні її поняття з огляду на «людиноорієнтовану сутність педагогіки». А. В. Хуторський склав перелік проблем, вирішення яких знаходиться в галузі педагогічної інноватики: проблема сумісництва інноваційних програм з традиційними; існування в одній організації прихильників різних педагогічних концепцій; відмінності у потребах учнів, їх батьків, школи; невідповідність концепцій освітніх закладів вимогам оточуючого соціуму; відсутність навчально-методичного забезпечення для роботи за новими концепціями; адаптація новацій до існуючих умов; відсутність професійної підготовки нового типу педагога-новатора.

Обґрунтовуючи науково-філософські засади інновацій в освіті, В. І. Слободчиков наголошує, що саме в розриві між освітянськими знаннями і базовими процесами сучасної освіти повинні цілеспрямовано будуватися науково-педагогічні інновації, здійснюватися інноваційна діяльність на всіх рівнях її організації. Нам імponує думка автора про те, що сьогодні необхідні дослідження, спрямовані не на відкриття нових істин в теоретичній педагогіці, а на покращення практичного стану справ.

Значний внесок у розробку сучасної педагогічної інноватики зробив М. В. Кларін. У своїх дослідженнях учений аналізує психолого-педагогічні аспекти інноваційних процесів, визначає специфіку інноваційного навчання, узагальнює досягнення пошуків інноваційних освітніх технологій, розглядає інноваційні моделі в історії світової педагогіки.

Для здійснення інноваційної освітньої діяльності необхідне глибоке знання та розуміння законів та інших аспектів теорії інноватики, бажання та вміння працювати по-новому. Закони перебігу інноваційних процесів сформулювали сучасні дослідники Т. О. Глотова, М. М. Гнатко, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін, Н. Р. Юсуфбекова, В. Ф. Паламарчук та інші. Звичайно, цими законами не вичерпуються загальні і специфічні для освітньої інноватики закономірності. І. Д. Бех виділив принципи інноваційної освіти, спираючись на те, що розвиток особистості, якій властиві висока духовність й інтелектуально-творчий потенціал, є головною метою педагогічної діяльності.

Другий напрям науково-педагогічних досліджень, як було відзначено вище, пов'язаний із інноваційними технологіями навчання та виховання. Цьому присвячені напрацювання О. Г. Козлової (про технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя); Н. В. Ключіної (інноваційні елементи в сучасних технологіях навчання іноземної мови); Л. М. Кудояр (психокорекційна робота як інноваційний підхід до організації навчально-виховного процесу); О. В. Химинець, В. В. Химинець (психолого-педагогічні основи запровадження інноваційних технологій у сучасній школі); Ю. В. Бондарчук, Г. С. Юзбашева, В. Т. Христенко, Л. М. Балабанова (інноваційні технології в навчальному процесі); А. С. Нісімчука, В. Д. Базилевич, М. І. Поночовного (сучасні інноваційні технології в навчально-виховному процесі вузу як концептуальна основа підготовки спеціаліста); С. Ю. Маринчак (аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання); Д. Ф. Крюкової (проблема пошуку принципів побудови інноваційних технологій); В. К. Маригодова, А. А. Слободанюк (комплекс інноваційних технологій у формуванні професійно-творчої особистості фахівця); Н. Г. Комаренко, Л. Г. Таланової, О. С. Цокур (інноваційні технології формування професіоналізму майбутніх вчителів в умовах педагогічного вузу); П. І. Сікорського (розробка інформаційних технологій в освіті); І. Н. Авдеевої, Л. М. Гури, М. І. Лапенюк (деякі аспекти організаційного та методичного забезпечення педагогічних інновацій).

Цікавими є роботи О. Єпішевої, в яких були розроблені основні параметри, загальні характерні ознаки педагогічних технологій та проаналізовані й класифіковані інноваційні педагогічні технології. Проблемам розвитку педагогічних технологій, еволюції поняття «педагогічна технологія» присвячені твори В. І. Боголюбова.

Найбільшу цінність у науковому плані становить робота Г. К. Селевко «Сучасні освітні технології». Особливо цінно, що в ній узагальнено й систематизовано розвиток освітніх процесів у сучасному суспільстві, досвід педагогічних інновацій авторських шкіл і вчителів-новаторів, результати психолого-педагогічних досліджень у галузі технологізації освіти. Автор виділив чотири класи освітніх технологій, що адекватні рівням організаційних структур діяльності людини й організації: метатехнології, макротехнології, мезотехнології та мікротехнології. Крім цієї вертикальної структури, Г. К. Селевко пропонує горизонтальну структуру педагогічної технології, що включає три основні аспекти: науковий, формально-описовий та процесуально-дійсний. Разом з цим ученому належить розробка найбільш повної, на наш погляд, класифікації педагогічних технологій, у тому числі й інноваційних.

Для чіткого орієнтування у великій кількості начебто синонімічних понять важливу роль відіграли роботи Т. С. Назарової. Автор стверджує, що поняття «технологія» трансформувалось у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. Т. С. Назарова зробила опис кожного, з'ясувала відмінності між ними, довела, що на кожному з них діє відповідна ієрархія цілей, завдань, змісту.

Особливе значення мають роботи Л. В. Куркової. Автор пропонує класифікувати педагогічні інновації за освітніми парадигмами, стверджуючи, що кожна інновація, незалежно від того, який вона має масштаб, характер, рівень новизни, галузь використання, спрямованість та інші ознаки, належать до певної педагогічної парадигми, тобто цілісного концептуального спрямування в теорії і педагогічній практиці. До переваг роботи можна віднести виділення дослідником трьох рівнів педагогічних інновацій. А саме: перший рівень — найнижчий і найпростіший — моделюючий. Він характеризується новим нетрадиційним сполученням відомих елементів навчально-виховних технологій: змісту і методів; змісту і форм навчання: форм і методів і т. ін. Цей рівень найближче стоїть до практиків. Тож інноваційним буде саме сполучення між відомими одиницями технологій навчання. Наприклад, сучасними педагогами активно впроваджуються з урахуванням суб'єктивних умов інтегровані курси, міжпредметні зв'язки, диференціація процесу навчання. Другий рівень педагогічних інновацій відрізняється від попереднього тим, що в ньому поєднується новий елемент з існуючою, тобто відомою, технологією навчання. Причому нове начебто «вкрапляється» у відоме і тим самим вдосконалює технологію навчання чи якийсь її елемент. На цьому рівні новий елемент спонукає до перебудови існуючої навчально-виховної технології. Тому цей рівень називається конструктивним. Третій рівень педагогічних інновацій — найбільш творчий, або його ще називають новаторський. Він пропонує якісно нові концепції, теоретичні і практичні розробки, які принципово відрізняються від використовуваних традиційних, бо змінюються способи досягнення освітньої мети. Це можуть бути нові навчальні та виховні технології, програми, підручники.

Підводячи підсумки стислому аналізу другого напрямку наукових досліджень, ми повинні визнати, що питання інноваційних педагогічних технологій гостро цікавлять вчених України. Існує безліч матеріалів щодо теоретичного підґрунтя педагогічних технологій, а також розробляється багато конкретних інноваційних технологій. Однак слід зазначити, що далеко не всі доробки вчених стають надбанням практики загальноосвітньої школи.

Третім найважливішим напрямом наукових досліджень, що мають безпосереднє відношення до аналізованої нами проблеми, є наукова література, присвячена різноманітним аспектам упровадження нововведень.

Розпочинаючи аналіз третього напрямку, вважаємо за необхідне наголосити, що питання процесів відношень «наука — практика» цікавили радянських педагогів. Не ставлячи за мету аналіз цієї проблематики за радянських часів, розглянемо деякі фундаментальні роботи, що вбачаємо актуальними й до сьогодні.

У контексті нашого дослідження принципове значення має робота В. Є. Гмурман «Эмпирические и теоретические уровни изучения передового опыта». Автор у своїй роботі характеризує деякі загальні принципи впровадження, як-от: варіативність упровадження, тобто вимога правильно поєднувати різні його види (обов'язкове впровадження, вибіркове, ініціативне); поєднання колективної та індивідуальної роботи, фронтального й

диференційного підходу; взаємозв'язок упровадження та самоосвіти педагогів; взаємозв'язок упровадження досліджень науки з узагальненням і поширенням педагогічного досвіду. Проблему впровадження педагогічної науки в практику В. Є. Гмурман розглядає як складну систему взаємозв'язку між наукою і практикою, яка здійснюється в різноманітних формах: НДІ — школі, педінститут — школі, ІУВ — школі, школа — дослідним установам і вузам, школа передового педагогічного досвіду — іншим школам, базова школа — науці, школа — сім'ї і таке інше. У зв'язку з цим учений вважає, що по-різному може будуватися процес впровадження.

Науковий підхід у вирішенні проблеми трансформування педагогічної науки в практику внесли В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький. Вони аналізують суть цієї проблеми, розкривають основні етапи, підготовку та планування її технології. У працях знаходять відображення складена певна система втілення педагогічних ідей, яка охоплює всі рівні управління школою (управлінський аспект) і методичними службами (методико-організаторський аспект). Викладені теоретичні положення та конкретні практичні розробки ґрунтуються на вивченні авторами кращого досвіду роботи в освітніх установах України.

Цінною для вдосконалення практики впровадження нових технологій є, на наш погляд, розроблена В. І. Журавльовим система інформаційного забезпечення зв'язку «наука — практика — наука». Як зв'язуючий ланцюг взаємодії між наукою й практикою автор пропонує функціонування банку результатів педагогічних досліджень і передового досвіду. Такий банк, на його думку, повинен являти собою безперервне накопичення великої кількості карт з коротким описом досвіду чи результатів педагогічних досліджень, ідей, концепцій, рекомендацій, розробок. Рух інформації пропонувався здійснити таким чином. Школа після отримання інформації про тематику карток банку направляє замовлення, за ними одержує дублікати бажаних текстів і через обумовлений час інформує про їх практичне використання. Ідея створення подібного банку зустрічається також у роботах Ю. К. Чабанського. Часткове застосування ідеї банку інновацій можна спостерігати у створених інститутами підвищення кваліфікації картотеках передового педагогічного досвіду. Однак такі картотеки малоефективні, бо не відпрацьована система обміну інформацією з районними управліннями освіти та школами.

При впровадженні нових технологій слід пам'ятати, по-перше, про інноваційний потенціал середовища (освітнього закладу в тому числі), а по-друге, про зацікавленість учителів у інноваціях. Вирішенням цих проблем займалися К. Ангеловські, З. А. Абасов, К. В. Макагон, О. І. Шапран, Н. Ш. Чинкина. Найбільш цікавою щодо питань нашого дослідження є робота К. Ангеловські «Вчителі та інновації». Автор аналізує виникнення інновацій в історичному аспекті, дає визначення поняття «педагогічні інновації», наводить класифікацію нововведень в освіті. Нам імponує, що вчений розглядає теоретичні питання, враховуючи людиноорієнтований фактор педагогіки, і не забуває, що будь-яку інноваційну технологію впроваджують у навчально-виховний процес школи саме вчителі.

Аналіз упровадження нового в практику діяльності закладів освіти свідчить, що недостатня результативність часто пов'язана з відсутністю управління інноваційним процесом. Оскільки управління — це процес взаємодії керуючої і керованої підсистем, спрямованої на досягнення поставленої мети, то його суть полягає у координації дій всіх тих, хто бере у ній участь. Проблемами управління впровадженням інноваційних технологій займалися Л. І. Даниленко, Т. С. Рабченко, О. А. Косинська, В. П. Гончарова, В. Г. Довгополий та інші.

Важливими є роботи Л. І. Даниленко, яка очолює лабораторію педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України. Л. І. Даниленко підкреслює головну роль взаємозв'язку науки і практики у процесі впровадження, вважаючи, що управління процесом упровадження педагогічних інновацій передбачає оволодіння керівниками шкіл змістом сучасних науково-теоретичних парадигм в освіті; інноваційних процесів; управлінських теорій, концепцій і підходів як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Підводячи підсумок аналізу третього напрямку наукових досліджень, значимо, що є підстави говорити про слабку розробленість сучасного наукового обґрунтування впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику. Тим паче, що ніхто з вчених не наголошує на провідній ролі педагогічного університету. Розмірковуючи про наступність середньої та вищої школи, автори наголошують, перш за все, на удосконаленні шкільної підготовки молоді до наступного навчання або на створенні двоступеневого комплексу (ліцей — вуз, гімназія — вуз). Лише С. М. Годнік у своїй роботі «Процесс преестественности высшей и средней школы», виділяючи види наступності, запропонував не тільки перераховані вище, але ще й «вивчення наступності вузу й середньої школи як взаємозв'язаного комплексу, як двоєдиної системи в її цілісній і компонентній взаємодії. Основна мета при цьому є в подальшому вдосконаленні вищої та середньої школи». Цей вид наступності, на наш погляд, має найбільш універсальні можливості для досягнення педагогічної ефективності. Він передбачає взаємодію вищої та середньої школи з метою вдосконалення навчально-виховного процесу на обох рівнях. Такий комплексний підхід має в своєму активі небагато публікацій і лише починає розроблятися.

Підсумовуючи проведений аналіз інноваційної освітньої діяльності як психолого-педагогічної проблеми, спробуємо сформулювати основні висновки, до яких ми дійшли, вивчивши відповідну наукову літературу.

Таким чином, можливо дійти **висновку** про те, що досліджувана наукова проблема складна й багатогранна, оскільки педагогічна інноватика як молода наука знаходиться на стадії розвитку і становлення. Доцільно виділити три основні наукові напрямки досліджень, що в сукупності можуть дозволити скласти повну цілісну картину накопиченого фонду наукових знань з теми дисертації. Це проблеми, по-перше, теоретичного обґрунтування основ педагогічної інноватики, по-друге, створення та перебіг інноваційних технологій, по-третє, впровадження нововведень у навчально-виховний процес закладів освіти. Аналіз першого напрямку досліджень дозволяє зробити загальний висновок про те, що в останні роки науков-

ці активно розробляють методологічні та теоретичні засади педагогічної інноватики. Вивчення досліджень другого напрямку показує, що зараз в Україні бурхливо йде процес створення інноваційних технологій навчання, виховання та управління: уточнюється понятійний апарат, виникають нові й удосконалюються вже існуючі педагогічні технології. Аналіз питань впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес шкіл свідчить, що роль вчителя на різних етапах упровадження розкрита в багатьох аспектах. Проте недостатньо сучасних наукових досліджень, які б розкривали конкретні механізми, схеми та системи впровадження новітніх педагогічних технологій.

Подальші перспективи дослідження. Вивчення науково-педагогічних досліджень виявило, що процес упровадження розглядається переважно за напрямком «вуз — школа». Практично не розкритий зворотний зв'язок на рівні «школа — вуз». Під час аналізу наукової літератури було з'ясовано, що більшість учених розглядають проблему впровадження інноваційних технологій у середню школу на базі інститутів підвищення кваліфікації вчителів. Жодна з робіт не відбиває участі у впроваджувальній діяльності педагогічного університету. Хоча в деяких роботах є ідея створення спеціального центру інновацій, але не визначена система й організаційно-педагогічні умови його роботи.

В. Й. Бочелюк

д-р психол. наук, професор, зав. кафедрой практической психологии
Классический частный университет, г. Запорожье

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАТИКИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Резюме

В работе проводится психолого-педагогический анализ проблемы инноватики в современных учебных учреждениях. Указывается на то, что сегодня педагогическая инноватика находится на стадии научной разработки и расширения.

Ключевые слова: инновационная деятельность, нововведения, учебные учреждения.

V. Y. Bochelyuk

PHD, professor
Classic private university, Zaporozhie

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF INNOVATION IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary

In-process conducted analysis of problem of innovation in modern educational establishments. Specified on that today pedagogical innovation is on the stage of scientific development and expansion.

Key words: innovative activity, innovations, educational establishments.

Т. А. Гришина

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена проблемам особливості формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога. Особлива увага приділяється обґрунтуванню суттєвої характеристики екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога; визначенню показників екологічної спрямованості особистості, педагогічних умов формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога і розкриттю сутності кожної з них.

Ключові слова: особистість, екологічна спрямованість, формування екологічної спрямованості, мотиви поведінки, ціннісні орієнтації, перспективи, цілі особистості.

Актуальність дослідження зумовлена глобальними екологічними проблемами, які вимагають невідкладних радикальних змін у ставленні людини до природи. На попередніх етапах розвитку людства, коли інтенсивність негативного впливу на природу не перевищувала її можливостей до самовідтворення, екологічні проблеми не ставали перед людством з такою гостротою.

Основний зміст статті. Масштабність проблеми дозволяє розглядати формування соціального замовлення на екологічну освіту і виховання майбутнього спеціаліста психологічного профілю як багатофакторний процес державного рівня.

Вивчення науково-педагогічної літератури, результати спостережень за практичною діяльністю викладачів вищих навчальних закладів та власна педагогічна практика переконують, що проблема особливості формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога у процесі організації самостійної пізнавальної діяльності поки що не була предметом цілеспрямованого комплексного дослідження. Психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок взаємодії системи «природа — людина — суспільство» охарактеризовано у працях Л. Виготського, С. Дерябо, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Явіна та інших [2; 3; 4; 5].

Аналіз психолого-педагогічної теорії та практики свідчить, що традиційна пояснювально-ілюстративна система навчання вже не забезпечує формування у майбутнього психолога знань, умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не стимулює їхню творчу навчально-пізнавальну активність.

Соціально-педагогічна значущість екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога в процесі їх професійної підготовки та недостатня дослідженість проблеми, потреби суспільства і вищої школи в розробці

нових теоретичних та методичних підходів до вирішення цієї проблеми зумовили вибір теми «Особливості формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога».

Виходячи з вище зазначеного, об'єктом дослідження можна визначити екологічну спрямованість особистості, предметом дослідження — психологічні особливості формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога.

Мета дослідження полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні психолого-педагогічних умов та розробці методики поетапного формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога у професійній підготовці.

Мета дослідження зумовила необхідність вирішення таких завдань:

– обґрунтувати теоретичні та методичні засади екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога в процесі його професійної підготовки;

– уточнити зміст базових понять екологічної освіти: «екологічна спрямованість», «екологічне виховання», «еколого-пізнавальна діяльність», «екологічна вихованість»;

– розробити методику формування екологічної спрямованості у вищих навчальних закладах та експериментально перевірити її ефективність;

– визначити критерії та рівні екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога;

– виявити педагогічні умови екологічної спрямованості студентів-психологів.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять основні положення філософії про єдність процесів пізнання і самопізнання, особистісного розвитку і самовдосконалення; про взаємозалежність та взаємовплив екологічних явищ та екологічної спрямованості як діалектичну взаємодію загального і часткового, цілого та його елементів суспільних й індивідуальних цінностей; про системно-цілісний підхід, що забезпечує різнорівневу оцінку структурно-логічних і змістових аспектів розглянутих категорій.

Провідними є концептуальні положення щодо об'єктивної (соціальної) природи і суб'єктивної (особистісної) природи (Г. Гегель, І. Кант, М. О. Бердяєв), про соціальну природу розвитку суспільства й особистості (В. І. Вернадський, Г. С. Сковорода, П. Д. Юркевич).

Теоретичною основою дослідження є наукові ідеї в галузі педагогіки, психології, екології, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо екологічної освіти і виховання (В. О. Сухомлинський), різних аспектів теорії і практики освітньої діяльності, педагогічного управління розвитком особистості (Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. В. Сухомлинська, Б. М. Андрієвський) [1; 2; 3]; положення про пріоритетність світоглядних функцій професійного навчання та виховання (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Ф. Орлов), наукові дослідження в галузі екологічної освіти (І. Д. Зверев, М. М. Моїсєєв, О. В. Плахотнік, А. В. Степанюк, С. В. Шмалей, Г. С. Тарасенко, І. Т. Суравегіна та інші).

Для досягнення поставленої мети та вирішення висунутих завдань можна використати такий комплекс методів дослідження:

– *теоретичні* (аналіз, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних, теоретичне моделювання й узагальнення даних, спостереження, самоспостереження);

– *емпіричні* (педагогічне та психологічне спостереження, зовнішньої експертної оцінки, анкетування, опитування, інтерв'ю, бесіда);

– *статистичні* методи обробки результатів дослідження.

Дослідження має включати констатувальний та формувальний експерименти.

Узагальнення даних теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що екологічна спрямованість особистості майбутнього психолога є особистісно орієнтованим процесом формування екологічної спрямованості. Основними проявами цього процесу є усвідомлення мети і функцій екологічної діяльності, світогляду в повсякденному житті та професійній діяльності, створення еколого-доцільної структури діяльності за рахунок інтеграції професійних, загальнонаукових, екологічних, фахово-екологічних знань, умінь, навичок.

Проведене пошукове дослідження, узагальнення науково-педагогічної і психолого-педагогічної літератури, урахування потреб сучасних реалій дало нам підстави визначити екологічну спрямованість як моральну якість особистості, показниками якої є:

– рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, що дають змогу визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі професійної діяльності і в повсякденному житті;

– уміння передбачати можливі наслідки своїх дій і запобігати негативним впливам на навколишнє середовище в усіх видах діяльності;

– конкретні кроки щодо покращення стану довкілля й пропаганди сучасних ідей охорони навколишнього середовища;

– уміння аналізувати екологічну ситуацію;

– результативність практичної екологічної діяльності.

Отже, екологічна спрямованість зорієнтована на формування та розвиток ціннісного потенціалу особистості. Відповідно до змістових параметрів ціннісно-мотиваційного, пізнавально-аналітичного і діяльнісного компонентів екологічної спрямованості визначено критерії екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога, кожен з яких включає комплекс показників.

Застосування визначених критеріїв і показників дало змогу з'ясувати рівні екологічної спрямованості — високий, умовно високий, середній та низький, відмінності між якими виявилися у ставленні студентів до навколишнього природного середовища та інтенсивності сприйняття ними світу природи залежно від психічної включеності до світу природи — високий, умовно високий, середній та низький, відмінність між якими полягає у змістовному наповненні діяльнісного компонента.

Розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в навчально-виховний процес методикою формування екологічної спрямованості майбут-

ніх психологів вищих навчальних закладів, складовою якої стала авторська програма дисципліни «Екологічна психологія».

Методика скерована на підвищення рівня екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах вищих навчальних закладів.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема методу «проектного пошуку», тестування, ситуативного моделювання.

Змістова частина методики визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра, що міститься в галузевому стандарті вищої освіти України за напрямом «Психологія».

Професія психолога є особливим видом діяльності, який вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Тому разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, які є фундаментом будь-якої професії, молодь, що отримує фахову психологічну підготовку, потребує комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного розвитку в процесі професійного становлення.

Таким чином, визначені нами психолого-педагогічні умови щодо організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога поєднуються у три блоки: умови щодо організації навчально-виховного процесу; умови щодо конструювання змісту навчального матеріалу; умови щодо посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності.

До психолого-педагогічних умов, які є чинниками зовнішнього впливу на формування екологічної спрямованості майбутніх психологів, нами віднесено: науково-методичне забезпечення навчання та виховання: використання методики формування екологічної спрямованості; створення системи екологічного виховання в Класичному приватному університеті, яка полягає у:

- використанні міжпредметних зв'язків;
- ефективному використанні еколого-пізнавальної діяльності;
- органічному поєднанні навчальної й позанавчальної роботи;
- досягненні відповідності зовнішнього впливу і механізмів внутрішніх особистісних перетворень.

Серед умов, що визначають розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень, визначено: мотивацію суб'єктів до оволодіння знаннями і навичками природоохоронної діяльності у навчально-виховному процесі, а отже формування позитивного ставлення до природоохоронної діяльності в різних галузях господарства, оволодіння способами професійного самовдосконалення; відповідність між полем об'єктивної інформації про стан екології та полем суб'єктних уявлень студента про його готовність до природоохоронної діяльності; рівень рефлексивності у спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу, оптимізацію взаємодії з метою професійного розвитку майбутніх психологів; гармонійну взаємодію компонентів екологічної спрямованості.

Висновки. Досягнута мета дослідження, визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога під час професійної підготовки. Дослідно-експериментальна перевірка підтвердила ефективність використання методики формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога. Це підтверджує наше припущення про те, що рівень екологічної спрямованості майбутніх психологів значно підвищиться, якщо процес її формування буде відбуватися за спеціально створеними психолого-педагогічними умовами, які є чинниками зовнішнього впливу, та умовами, які визначають розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень, а навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах буде здійснюватися з урахуванням сучасного навчально-методичного забезпечення.

Результати нашого дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми й потребують подальшого вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку екологічної культури людей певних вікових груп і соціального статусу.

Предметом наукового пошуку можуть стати питання, пов'язані з налагодженням тісного зв'язку між навчальними закладами з метою забезпечення наступності в екологічному навчанні та вихованні школярів і студентів. Подальшого розгляду вимагають також питання вивчення залежності рівня професійної підготовки від розвитку екологічної культури студентів.

Висновки та положення дослідження можуть бути використані в процесі вдосконалення існуючої системи неперервної екологічної освіти й виховання у вищих навчальних закладах, підготовки навчально-методичної документації.

Література

1. Ананьев Б. Г. Проблема «человеческого фактора» в управлении: психологические проблемы социальной регуляции поведения / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1976. — 190 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. — М., 1983. — Т. 2. — С. 145, 153, 248.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 485 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1976. — С. 141.
6. Соціально-психологічні особливості в сучасному суспільстві: теоретико-прикладний аспект : колективна монографія / КПУ, [Ред. кол. Бочелюк В. Й.]. — Запоріжжя: КПУ, 2009. — С. 148–155.

Т. А. Гришина

Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Резюме

Статья посвящена проблемам особенности формирования экологической направленности личности будущего психолога. Особое внимание уделяется обоснованию существенной характеристики экологической направленности личности будущего психолога; определению показателей экологической направленности личности, педагогических условий формирования экологической направленности личности будущего психолога и раскрытию сущности каждого из них.

Ключевые слова: личность, экологическая направленность, формирование экологической направленности, мотивы поведения, ценности ориентации, перспективы и цели личности.

T. A. Grishina

Classical private university in Zaporozhie

THE PECULIARITIES OF FUTURE PSYCHOLOGIST'S ECOLOGICAL DIRECTION FORMING

Summary

The thesis is devoted to the new solution of the problem concerning the future psychologists' ecological direction forming and representing in the explanation, development and experimental testing of organization-methodological system which focuses on the effective ensuring of this process. The research confirmed that student ecological education is personal oriented process of ecological direction forming, main features of which are awareness of the aim and functions of ecological activity at the expense of integration of professional, general scientific, ecological, special ecological knowledge, abilities and skills. The work determined that ecological education and breeding cannot be realized limits of separate disciplines with using of traditional pedagogical technologies. The necessity of ecological education and breeding system renovation, which will cover the whole period of education by means of different forms and methods is grounded to increase the effectiveness of this psychology — pedagogical direction.

Key words: ecological breeding, knowledge integration, forms and methods of ecological direction forming, individual cognitive activity, system of ecological education.

А. Л. Душка

доцент кафедры экспериментальной и дифференциальной психологии,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
e-mail: alla_psy@rambler.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается системная коррекция нарушений в родительско-детских и супружеских отношениях, проводится теоретический анализ литературы по данной теме, рассматриваются этапы коррекционной помощи как попытка расширения сферы положительных эмоций и соответственно блокада патологически обусловленных отрицательных эмоций. Подчеркивается, что система психологической помощи семьям, воспитывающим особых детей, должна иметь комплексный характер и проводиться группой специалистов различного профиля.

Ключевые слова: коррекция нарушений в родительско-детских отношениях, психологическая помощь семье.

Целостность системы отношений личности является, по Б. Г. Ананьеву [1], наиболее поздним образованием, но именно она и обеспечивает отношение человека к самому себе. В основе нарушения целостности системы отношений личности «лежит искажение когнитивного и преобладание эмоционального компонента отношений», что влечет за собой у одной части лиц нарушения адекватной регуляции поведения индивида, у другой — невротические проявления, у третьей — психосоматические, отмечает Л. Н. Собчик [16]. Регуляция деятельности эмоциональной системы обеспечивает в целом функционирование человеческого организма, подчеркивает В. В. Лебединский [7].

С позиций теории отношений психогенное или конфликтогенное нервно-психическое расстройство «возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека», пишет Б. Д. Карвасарский [6]. Таким образом, нервно-психические расстройства обуславливаются не столько шириной и глубиной нарушений с точки зрения объективного наблюдения, сколько их значимостью в субъективной системе индивида.

Совершенствование и интенсификация коррекционного воздействия, оказываемого на семью, воспитывающую особого ребенка, в настоящее время требует изучения специфики влияния дефекта такого ребенка на личностные особенности его родителей, а также разработки системы психологических мер, направленных на коррекцию нарушений в родительско-детских и супружеских отношениях.

Концепция психологической помощи семьям, воспитывающим особых детей, включает концептуальные положения, принципы, цели, задачи и направления деятельности специалистов.

Важнейшим теоретическим положением, определяющим роль социальных условий в психическом развитии ребенка, выступает положение о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин [4, 5, 10, 19]). Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А. Н. Леонтьев [5]), зарождаются и формируются личностные качества.

Важное значение в построении концепции психологической помощи семьям, воспитывающим особого ребенка, имеют базовые положения ряда теорий и исследований:

— психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизическими нарушениями есть результат сложного процесса его социализации (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Д. Б. Эльконин [3, 4, 11, 19]);

— развитие в условиях дизонтогенеза требует создания специальной коррекционно-развивающей среды (К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, У. В. Ульenkova [7, 8, 9, 11, 13, 15, 14, 17]).

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье мы понимаем внутрисемейные условия, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с психофизическими недостатками.

Реализация комплексного подхода к осуществлению психологической помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в развитии, позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Разнообразные формы обучения, как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях, работа с детьми, имеющими выраженные психофизические недостатки, включают такую семью в поле коррекционного воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка.

Работа с семьей становится, таким образом, одним из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии.

Важное значение в построении концепции психологической помощи семьям, воспитывающим особых детей, приобретает положение о психологической травмированности родителей этих детей. Оно строится на положении Л. С. Выготского [4] о единстве «аффекта и интеллекта», на концепции С. Л. Рубинштейна [14] о том, что формирование психики и ее изменения происходят на биологической основе под влиянием социаль-

ного опыта человека, преломляясь через его индивидуально очерченные внутренние условия. Регуляция деятельности эмоциональной системы обеспечивает функционирование человеческого организма в целом, отмечает П. К. Анохин [2]. В случае нарушения деятельности регуляторных механизмов эмоциональной системы страдает личность человека. С другой стороны, сензитивность аффективной сферы индивида и ее гибкость позволяют в случае создания адекватных условий развития, мироощущения и жизнедеятельности оптимизировать его характерологические черты, самосознание и познавательные процессы.

Необходимо учитывать, что личность родителей, испытывающая воздействие сильного длительного психогенного фактора, оказывается на грани проявления своих возможностей и реализации жизненных целей.

Интерпретация особенностей личности родителей особого ребенка осуществляется с позиций целостного подхода, в рамках которого личность понимается как единство биологических и социальных факторов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия [4, 12]).

Комплексное изучение личностных особенностей родителей особых детей и разработка конкретных форм психолого-педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам позволяют оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и обретения социальной ниши как для себя, так и для своих детей.

В концепции подтверждается, что психическое развитие ребенка осуществляется в процессе его социализации (Л. С. Выготский [4]). В качестве важнейшего института социализации особого ребенка рассматривается семья, где социализация происходит как в результате целенаправленного воспитания, так и по механизму социального научения.

Нарушения личностного развития детей с психофизическими недостатками возникают как следствие взаимодействия двух факторов: преморбидных особенностей личности ребенка, преломленных через его дефект (биологическая составляющая); неблагоприятных условий воспитания, создаваемых травмированными родителями (социальная составляющая). Это подтверждает положение о закономерностях нарушения личностного развития у всех детей с психофизическими недостатками, установленное Л. С. Выготским и Ж. И. Шиф [4, 18]. Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность в эмоционально теплых отношениях провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются тревожность, агрессивность, отгороженность.

Все это в совокупности обуславливает острую необходимость в оказании семьям, воспитывающим особого ребенка, специальной психологической помощи.

В результате психокоррекционной работы с семьями у родителей формируется позитивная воспитательская модель «сотрудничество». Коррекция мироощущения и гармонизация самосознания позволяют изменить

отношение родителей к ребенку и восприятие его проблем. У родителей формируется установка на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует. Деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку. Отношения родителей с ребенком строятся на уважении его личности, удовлетворении потребностей с учетом его психофизических возможностей. Родителям необходимо принимать индивидуальность ребенка, одобрять проявления его самостоятельности, радоваться его успехам. У ребенка формируются адекватная самооценка, товарищеские отношения со сверстниками, чувство привязанности к близким и уважение к старшим. Родителям нужно активно участвовать в процессе развития ребенка, коррекции его нарушений и социальной адаптации, вместе с ребенком преодолевать трудности на его пути. Такая модель взаимоотношений формирует творческое сотрудничество между родителями (другими близкими) и ребенком. Это позволяет оптимизировать социальную детерминанту развития ребенка и его интеграцию в социум.

К сожалению, отсутствие государственной системы психологической помощи семьям, воспитывающим особых детей, и единой политики государства в данной области не позволяет разрешать многочисленные трудности этой категории лиц.

Семья, воспитывающая ребенка с особыми потребностями, стала объектом изучения специалистов смежных областей (психиатров, психологов, дефектологов) сравнительно недавно, во 2-й половине XX века. При этом семья изучается, с одной стороны, как сама по себе требующая психологической помощи из-за стресса, вызванного появлением в семье особого ребенка. С другой стороны, особую семью рассматривают как среду, в которой растет и развивается особый ребенок, помогающую или препятствующую его адаптации и социализации.

При изучении семьи особого ребенка, на наш взгляд, также важно учесть факт взаимовлияния членов любой семьи друг на друга. Это условие почти не учитывается современными исследователями, однако давно является очевидным для системных семейных терапевтов и основополагающим в теоретической базе этого терапевтического подхода. Члены семьи — элементы одной системы, и если меняется один член, все остальные также претерпевают изменения, в свою очередь обратно влияя на первого. Когда в семье появляется ребенок, семья меняется. Если в семье появляется особый ребенок, семья меняется еще больше, меняется повседневная жизнь членов семьи, их психологическое состояние, их контакты с внешней средой и т.д. Именно эти идеи привнесла в психологию семьи системная семейная теория. Циркулярность — ее основной методологический принцип.

Третий, также немаловажный, вопрос — вопрос об «особости» семей с особым ребенком. Рождение любого ребенка с точки зрения системной семейной теории является стрессом, заставляющим измениться семейную систему для его преодоления. Рождение особого ребенка — большой стресс, так как к обычным переменам добавляется шок от поставленного диагноза, дополнительные заботы по уходу за ребенком, чувство стыда перед обществом, чувство вины, потребность в дополнительном материальном обеспе-

чении и т.д. Нередко длительный стресс ведет к нарушению внутрисемейных отношений, психическим и психосоматическим расстройствам членов семьи, возможно, к частичной утрате семьей своих функций — ко всему тому, что в системной семейной психотерапии называют дисфункциональностью.

Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, предполагает системный подход, включающий определение как основных целей, задач, принципов изучения семьи ребенка с отклонениями в развитии, так и направлений ее психологической диагностики.

Основная цель психологического изучения семьи — выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

В качестве задач психологической диагностики семьи нами рассматриваются:

- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с психофизическими нарушениями в семье;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с отклонениями в развитии, так и их семей.

В связи с разнородностью субъектов исследования (дети и их родители) и вариативностью возможных нарушений диагностику проблемной семьи необходимо проводить в нескольких направлениях. Психологическое изучение особого ребенка — исследование факторов, влияющих на развитие ребенка с психофизическими нарушениями:

- изучение особенностей личности различных категорий особых детей;
- изучение факторов, определяющих личностное развитие детей, с психофизическими нарушениями на разных возрастных этапах;
- изучение особенностей межличностного взаимодействия ребенка, страдающего психофизическими недостатками развития, со сверстниками, братьями, сестрами, друзьями и их влияния на его развитие;
- изучение эмоционально-волевой сферы особых детей;
- изучение причин, препятствующих формированию адекватной личностной самооценки у особого ребенка;
- изучение особенностей формирования «системы Я» у особых детей;
- изучение потребностей особого ребенка и внутрисемейных факторов, их определяющих;
- изучение формирования мотивации к труду в условиях семьи;

– изучение формирования мотивации к профессиональной деятельности в трудовом коллективе.

Данные, получаемые при изучении психологических особенностей родителей (лиц, их замещающих) и членов семей, позволяют оптимизировать условия жизни ребенка и привлечь родителей к активному и плодотворному участию в коррекционно-развивающем процессе.

Владея информацией о социальных факторах, препятствующих созданию благоприятных условий для развития ребенка, специалист имеет возможность оптимизировать ситуацию, исключив или снизив значимость отрицательно влияющих факторов, и тем самым способствовать процессу адаптации ребенка.

Психологическое изучение семьи включает диагностику личностных особенностей членов семьи (родителей, близких родственников) ребенка с отклонениями в развитии, что связано с определением индивидуальных психологических характеристик лиц, находящихся под воздействием длительно действующего психотравмирующего стресса. Психологическая диагностика осуществляется для изучения специфики внутрисемейного климата, характера взаимодействия родителей с проблемным ребенком, моделей воспитания, используемых родителями, особенностей родительского восприятия проблем ребенка.

Именно процедура психологического изучения личностных особенностей родителей (и значимых близких) детей с отклонениями в развитии позволяет установить те слабые зоны в области межличностных внутрисемейных контактов, отношения к проблемному ребенку, реагирования его близких на стресс, которые нуждаются в дальнейшем психокоррекционном воздействии.

Определение характеристик этого спектра проблем дает возможность предупредить усугубление и ухудшение микросоциальной ситуации, в которой растет и развивается ребенок с психофизическими недостатками, а также определить прогноз развития каждой конкретной семьи.

Следует подчеркнуть особую актуальность изучения личностных особенностей родителей ребенка с особыми потребностями. Именно личностные характеристики родителей во многом предопределяют степень его социализации и адаптации в жизни, т. е. его будущее. Характерологические особенности родителей позволяют определить, насколько они могут обладать стрессоустойчивыми качествами, необходимыми для поддержания ребенка, его воспитания и социального сопровождения в течение всей его жизни.

Также огромное значение в плане будущей успешной жизнедеятельности семьи имеет изучение личностных качеств самих детей с отклонениями в развитии. Следует подчеркнуть, что у всех детей с отклонениями в развитии имеются нарушения в эмоционально-волевой и личностной сферах (Л. С. Выготский, Ж. И. Шиф [4, 18]). Личность ребенка, особенности его контактов с социальным окружением, в первую очередь близкими и значимыми людьми, во многом могут определять возможности и степень его профессионально-трудовой и социальной адаптации в будущем. Правильное воспитание ребенка и формирование адекватных личностных качеств в

целом позволят облегчить бремя семьи и, в свою очередь, гармонизировать внутрисемейную атмосферу.

Модель системы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, разработанная и апробированная на практике, представлена сложной структурой, включающей взаимосвязанные направления: диагностику, консультирование, психокоррекцию. Создание модели комплексной психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с недостатками в развитии, позволяет индивидуализировать подход к каждому ребенку, снижает фрустрационную нагрузку у членов семьи и повышает ее реабилитационные возможности.

Оказание эффективной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями — сложный процесс, т.к. отсутствует целостный, достаточно проработанный методологический подход к определению содержания, форм и методов психологической помощи.

Выводы

1. Основная цель психологического изучения семьи — выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

2. Модель системы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является сложной структурой, включающей взаимосвязанные направления: диагностику, консультирование, психокоррекцию.

3. Создание модели комплексной психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с недостатками в развитии, позволяет индивидуализировать подход к каждому ребенку, снижает фрустрационную нагрузку у членов семьи и повышает ее реабилитационные возможности.

4. Правильное воспитание ребенка и формирование адекватных личностных качеств в целом позволят облегчить бремя семьи и, в свою очередь, гармонизировать внутрисемейную атмосферу.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М., 1975. — 449 с.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1973. — 175 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Эксмо, 2004. — 512 с.
5. Запорожец А. В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка / А. В. Запорожец // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. — Смоленск : СГПУ, 1998. — С. 3–10.
6. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология : [учебник для вузов] / Б. Д. Карвасарский. — СПб. : Питер, 2004. — 960 с.

7. Лебединский В. В. Классификация дизонтогенеза нарушения психологического развития / В. В. Лебединский. — СПб. : Дидактика Плюс, 2001. — 265 с.
8. Лебединская К. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — М. : Просвещение, 2003. — 320с.
9. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М. : Академия, 2001. — 192 с.
10. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — Москва : МГУ, 2000. — 450 с.
11. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 320 с.
12. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во МГУ, 1969. — 504 с.
13. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. — М. : Владос, 2003. — 408 с.
14. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : [учеб. пособие для студ. по спец. № 2111 Дефектология] / С. Я. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1978. — 192 с.
15. Петрова В. Г. Практична та розумова діяльність дітей олігофренів. Спеціальна психологія / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. — 158 с.
16. Собчик Л. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Собчик. — СПб. : Речь, 2008. — 624 с.
17. Ульяновова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. — Академия, 2002, — 155 с. — Серия: Высшее профессиональное образование.
18. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — М. : Просвещение, 1965. — 343 с.
19. Эльконин Д. В. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. В. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–21.

А. Л. Душка

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

КОНЦЕПЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ

Резюме

У статті розглядаються системна корекція порушень у батьківсько-дитячих і подружніх стосунках, проводиться теоретичний аналіз літератури по даній темі, розглядаються етапи коректувальної допомоги як спроба розширення сфери позитивних емоцій і відповідно — блокада патологічно обумовлених негативних емоцій. Підкреслюється, що система психологічної допомоги сім'ям особливих дітей повинна мати комплексний характер і проводитися групою фахівців різного профілю.

Ключові слова: корекція порушень у батьківсько-дитячих стосунках, психологічна допомога сім'ї.

A. L. Dushka

I. I. Mechnicov Odessa national university

CONCEPTION OF PSYCHOLOGICAL HELP TO FAMILIES RAISING SPECIAL CHILDREN

Summary

The system of correction of violations in paternal-child and matrimonial relations is examined in the article, the theoretical analysis of literature is conducted on this topic, the stages of correctional help as an attempt of expansion of sphere of positive emotions and accordingly as a blockade of the pathologically conditioned negative emotions are examined. It is stressed in this article that the system of psychological help to families raising special children must have complex character and be carried by the out group of specialists of different type.

Key words: correction of violations in paternal-child relations, psychological help to a family.

С. И. Дьяков

канд. психол. наук, доцент каф. психологии
Филиала МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе

СЕМАНТИКА СОЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ОТРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА

Представлен психосемантический подход в теоретико-методологическом анализе и систематизации знаний в области психологии субъекта. Раскрываются аспекты роли сознания в системе психического отражения субъекта. Определены возможности разработки средств оптимального формирования и развития семантических свойств личности.

Ключевые слова: субъект, психосемантический подход, теоретико-методологический анализ, сознание, переживание, субъектность личности.

Данная работа направлена на изучение роли сознания в системе психического отражения субъекта и раскрывает теоретико-методологический анализ и систематизацию знаний в данной области психологии, используя психосемантический подход. Сознание, как имплицитная картина мира и образ мира субъекта, представлено в работах многих отечественных психологов (Е. Ю. Артемьевой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.). В данных работах обращается внимание на аспект активности субъекта в построении образа отражаемой действительности. Сознание являлось предметом психологии в период ее становления как самостоятельной науки (В. Вундт, Э. Титченер). «Хотя прежняя субъективно-эмпирическая психология охотно называла себя наукой о сознании, в действительности она никогда не была ею... Сознание неизменно выступало в психологии как нечто внеположное, лишь как условие протекания психических процессов» — отмечал А. Н. Леонтьев, подчеркивая, что сознание рассматривалось последними как атрибут [8, с. 25]. Основываясь на известных положениях Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова в 60-е годы прошлого столетия отмечала, что именно введением понятия «субъект психической деятельности» было осуществлено «приземление» предмета психологии — изучение психики, которая до того понималась бессубъектно [1]. Если мы говорим о субъекте и об активности, а не об объекте и реакциях человека как биосоциальной системы, то должны выделять именно его сознательные свойства саморегуляции и самоуправления в целенаправленной реализации личных (хотя и приобретенных в социуме), имеющих субъективную ценность, идей и намерений [5–6].

В представлениях М. Хайдеггера [11] субъект в философии отражен в двух аспектах: «эмпирическом субъекте» и «трансцендентном субъекте». В понятиях психологии «трансцендентный субъект» раскрывается как имманентная сущность человека (лат. — находящийся в основе), наделенная свойствами телеологичности (целесообразности) и интенциональ-

ности (имманентно присущей направленности развития), и спонтанности (хаотичности или альтернативности) развития. Данные аспекты изучаются сегодня в области синергетики (Г. Хакен, А. Пуанкаре и др.). Понятие об «эмпирическом субъекте» отражено в работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и др. отечественных исследователей, которые рассматривают личность как субъекта, обладающего психической системой индивидуального опыта, который, в свою очередь, приобретается в культурно-исторической среде (Л. С. Выготский) и позволяет ему строить сознательные отношения к действительности.

Таким образом, сознание является сферой психической системы человека, которая представлена в виде биполярного, «дуального зеркала», сферой, которая концентрирует, интегрирует и обособливает информацию, которая поступает, с одной стороны, из внешней реальности, а с другой — из глубин бессознательного человека [5–6]. Данное заключение импонирует положению В. А. Роменца о том, что в поступке «то, что лежит между биологическим фактором и социальным есть сознание» [11, с. 788]. Поэтому, в соответствии со сказанным, субъект и субъектность, как аспекты, определяющие детерминацию и характеристики активности поведения и деятельности человека, исходят из свойств и характеристик его психологической «дуальной системы» бытия, центральным ядром которой является сознание человека [5–6] (рис. А.1, приложение А). «Сознание в психологической структуре составляет основную составляющую, есть как бы его ядром, стержнем» [8, с. 8]. Сознание — это центральное ядро психики, которое создает единство всех проявлений человека (личности в обществе). Поэтому осознание (как понимание), а отсюда — целеположение и реализация намерения в поступках и действиях дают возможность человеку определить свое место в мире вещей и идей, строить на основе этого свои личные планы и разрабатывать собственную стратегию самореализации. Данное положение базируется на классических структурах сознания человека:

- 1) А. Н. Леонтьевым структура сознания отражена в такой модели:

<i>чувственная ткань – значение – личностный смысл</i>
--

- 2) С. Л. Рубинштейном в другой:

познание – переживание – отношение

По утверждению Л. С. Выготского, анализ исследования интересующей нас проблемы «не может быть иным, чем метод семантического анализа, анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений» [3, с. 50].

Под понятие «чувственной ткани» сознания, А. Н. Леонтьев подразумевает как чувственную данность мира (в форме представлений, наглядных образов, впечатлений), которая, порождаясь в практической деятельности, выступает звеном, непосредственно связующим субъекта с внешним миром [7]. Продолжая линию Л. С. Выготского, в рассмотрении значения как обременяющей сознания, А. Н. Леонтьев определяет значение как «ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выра-

ботанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения» [7, т. 1, с. 242]. Под личностным смыслом понимается отношение субъекта к миру, выраженному в значениях, т. е. как бы «значение значения» для личности, неразрывно связанное с ее мотивами, ее общей направленностью. В этом понятии отражена «пристрастность» отношения к миру активного субъекта [7]. Поэтому, рассматривая присвоение субъектом общественно выработанных значений, А. Н. Леонтьев отмечает, что «одна из сторон движения значений в сознании конкретных индивидов состоит в возвращении их к чувственной предметности мира» [8, с. 148]. Другая же сторона состоит в той особой субъективности, которая выражается в приобретаемой ими пристрастности, то есть связи с третьей образующей сознания — личностным смыслом.

Трактовка сознания А. Н. Леонтьевым как индивидуальной системы значений, данных в единстве с чувственной тканью, связывающей через перцепцию сознание с предметным миром, и личностными смыслами, определяющими пристрастность сознания и его связи с мотивационно-потребностной сферой человека, является, по сути, семиотической, где генезис и трансформация значения как образующей сознания выступают механизмом изменения и трансформации сознания (В. Ф. Петренко [9, с. 9]). Таким образом, в концепции А. Н. Леонтьева, применительно к индивидуальному сознанию, выделяется единый способ описания содержания сознания и механизмов его изменения, лежащий в плоскости семантического анализа.

Наряду с С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготский говорит, что «действительной динамической единицей сознания... где все основные свойства сознания даны как таковые... то есть полной единицей, из которой складывается сознание, будет переживание» [4, т. 4, с. 383]. То есть, что переживание есть наиболее полная величина в структуре сознания; есть динамическая, определяющая поведение величина; есть величина, в которой личность представлена в социальной ситуации развития. Формирование и развитие личности, по Л. С. Выготскому, может быть представлено как история переживаний. Изменение личности как целого происходит через «поворотные» переживания. А. В. Петровский и М. Ярошевский отмечают, что в переживании заключается «основа отношения личности к своему миру» [10, с. 214].

В семантической сфере психической организации человека присутствуют различные формы мотивации, проявляющиеся как динамические системы переживаний и создающие направленность личности. Среди этих форм (влечение, желание и т. д.) значительное место занимают идеи как мотивы. С. Л. Рубинштейн обращал внимание на необходимость включения в контекст идеи единства аффекта и интеллекта, причем особо подчеркивал сопряженность переживания с конфликтными ситуациями, через которые проходит история индивида. «В переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нем отражается, познается, а его значение в ходе моей жизни» [12, с. 11]. Таким образом, переживание определяется личностным контекстом жизни индивида и яв-

ляется переживанием чего-то. **Знание**, приобретая самостоятельное значение в процессе общественно-исторического развития, является продуктом деятельности личности. **Осознание**, это «всегда — единство осознанного и неосознанного, сознательного и бессознательного, взаимосвязанных множеством взаимопереходов» [12, с. 16]. В этом плане, важно подчеркнуть наличие связи между психологическими аспектами сознания и субъектности. То есть человек, как активный деятель познания и преобразования мира, реализует себя именно в плане **осознанного отношения и волеизъявления** (свободы выбора, принятия решения, произвольного контроля, регуляции и управления своим поведением и деятельностью, направленных на реализацию намерения и достижение поставленной цели).

Исходя из положений ведущих психологов [1, 2, 5–11, 12 и др.], изучение внутреннего психического центра самоорганизации человека, то есть субъектного ядра психики, должно заключаться в изучении сознания человека (или группы — групповой субъект). В аргументации заключения о ведущей роли сознания мы исходим из того, что одним из основных положений в психологии является положение о сознании как высшей форме развития материи и психического отражения и регуляции. Человек выделяется из животного мира именно за счет сознания, которое, являясь центральным (в организации системы психики), вершинным (в эволюционном отношении) и интегральным (в аспекте синтеза индивидуального опыта адаптации в среде жизни, а следовательно, субъектных отношений) образованием психики, позволяет ему самостоятельно строить и управлять своей жизнедеятельностью.

При этом, в эволюционном аспекте выделенности человека из животного мира, рядом с психическим феноменом сознания ставят речь и мышление. Действительно, мыслительные характеристики высших животных и приматов выглядят примитивно. Тогда как человек, именно благодаря речи и использованию знаковой системы языка, развил свое мышление до абстрактно-логического уровня, таким образом запустив новый уровень функционирования психики, который И. П. Павловым назван 2-й сигнальной системой. Включение данного механизма знакового, понятийного, логического мышления позволило интегрировать (обобщить) базу опыта человека, а также и обобщить систему значений, связанных с объектами, процессами, явлениями, являющимися содержанием этого опыта, и абстрагировать информационную систему опыта за счет лингвистических знаков (кодов), которые обозначают и таким образом замещают информацию об элементах опыта. При этом индивидуальный опыт индивида, за счет указанной лингвистической знаковой системы, обогащается и расширяется опытом всего человечества. Этот, новый высший уровень функционирования психики человека, как информационной системы, открывает возможность самоорганизации и включения в ней сферы сознания.

Таким образом, сознание человека — это информационная система, позволяющая человеку, как субъекту, проявлять динамику самоорганизации и самоуправления своей деятельности и поведения, которые в окружающем мире, природе и социуме также позволяют ему осуществлять организацию

и управление существованием, жизнью, деятельностью и поведением других систем, а также других людей, то есть субъектов. Данный анализ и систематизация психологического научного материала в аспекте сознания, как центральной интегративной сферы психики человека и психического центра саморегуляции субъекта, дает основания для утверждения *гипотезы* и определения направления исследования, которое предполагает изучение семантических паттернов субъектности в психологической структуре сознания личности, с целью выявить и структурировать сознательные семантические факторы саморегуляции его активности. Эти семантические факторы субъектности составляют структуру сознания личности и являются результатом психического отображения индивидуальных паттернов его наследственной информации и культурных аспектов социализации, определяющих систему принципов и убеждений личности как субъекта сознательной деятельности и социальных отношений.

Решение указанных выше *задач* определит возможность разработки средств оптимального формирования и развития семантических свойств личности. На основе представленного выше анализа теоретических источников можно определить следующие рабочие гипотезы исследования в алгоритме теоретического логического дискурса:

1) в плане понимания проблемы субъектности личности можно провести сравнительное исследование семантической сферы представителей различных социальных и возрастных групп;

2) исходя из имеющегося научного материала исследований в сфере психологии личности, можно сделать предположение о том, что между людьми есть расхождение в особенностях системы их личностных семантических конструктов, которые составляют психологические аспекты понимания человеком и оценки значимости аспектов действительности, определяющих его активность и отношение к миру;

3) отличия определенных видов семантических конструктов, отмеченных респондентами как значимые для них (установки отношения), должны влиять на расхождение в их интерпретации и оценке событий и ситуаций, в субъективном выделении значения и смыслов и в особенностях принятия личного решения;

4) на основе отмеченных расхождений в семантических конструктах можно построить факторные и типологические структуры субъективности личности;

5) эти расхождения должны обнаруживать себя тем более, чем выше степень неопределенности ситуаций, которые субъекту приходится интерпретировать и принимать, в соответствии с этим, соответствующие самостоятельные решения;

6) в том случае, если нам удастся определить структурные характеристики системы личностных семантических конструктов личности, которые дают возможность достаточно четко устанавливать расхождение между этими конструктами, мы получим средство, которое позволяет прогнозировать, до определенной степени, особенности принятия решений субъектом в среде его жизнедеятельности;

8) исходя из того, что человек как личность сознательно отображает влияние внешней и внутренней действительности, его особенности персонального опыта должны составлять типичную систему семантических конструкций, которые являются синтезированными на основе подкреплений инвариантами его личного отношения. Эти смысловые инварианты определяют субъективные интерпретации и оценки субъектом реалий жизни и влияют на особенности его личных отношений;

9) взаимосвязь между психологическими структурно-функциональными характеристиками субъекта и деятельностью личности способствует формированию оптимальной стратегии жизнедеятельности человека;

10) зависимости, которые характеризуют психологические особенности, условия и факторы проявления субъектности личности, прежде всего, должны быть выражены в ее сознательных смысловых структурах, которые отображают свойства самостоятельности и активности, то есть волевые качества самореализации личности (относительно социальной морали и норм культуры, которые ориентируют, но в то же время ограничивают собственную активность индивида) и определяют подъем по иерархической лестнице мотивов в формировании его направленности жизнедеятельности от индивидуальных биологических к социальным и духовным;

11) определение структуры семантических свойств, детерминирующих самостоятельность и активность личности, является конструктивной основой для разработки формирующих и развивающих программ и оптимизации жизни личности в обществе, а также профессиональной деятельности. Из сказанного выше следует, что структурные особенности семантической репрезентации отношений человека составляют его индивидуальный опыт. Эти семантические инварианты, которые являются паттернами концептуализации им жизни, определяют его ценностные ориентации и могут выступать мотиваторами его собственной активности;

12) определение свойств семантической репрезентации личности даст возможность получить критерии для анализа и оценки ее субъектности, а также средство изучения и способ прогнозирования особенностей мотивации и принятия решений субъектом, его самоуправления и самореализации.

Согласно представленному выше анализу исследований в области психологии сознания и психосемантики, на основе приведенных гипотез, в наших исследованиях сделана попытка построения структурных моделей семантического анализа и оценки субъектности, а также разработана система психодиагностических средств, необходимых для изучения семантики субъектности [6].

Литература

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. — М.: Наука, 1973. — 287 с.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. — 323 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983.

5. Дьяков С. І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. — К.: ІІ ім. Г. С. Костюка, 2006. — 205 с.
6. Дьяков С. І. Суб'єктивність педагога. Психосемантичні моделі та технологія дослідження: навч. посіб. — Миколаїв: ММІРЛ, ВМУРЛ «Україна», 2008. — 320 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1983.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
9. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.
10. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии: Учеб. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 528 с.
11. Роменец В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: Н/п. — К.: Либідь, 2003. — 990 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб., 1998. — 705 с.

С. І. Дьяков

канд. психол. наук, доцент

Філія МГУ ім. М. В. Ломоносова в м. Севастополі

СЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ В СИСТЕМІ ПСИХІЧНОГО ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ СУБ'ЄКТА

Резюме

Представлено психосемантичний підхід в теоретико-методологічному аналізі і систематизації знань в галузі психології суб'єкта. Розкриваються аспекти ролі свідомості в системі психічного віддзеркалення суб'єкта. Визначені можливості розробки засобів оптимального формування і розвитку семантичних властивостей особи.

Ключові слова: суб'єкт, психосемантичний підхід, теоретико-методологічний аналіз, свідомість, переживання, суб'єктність особи.

S. I. D'yakov

Sevastopol dranch of M. V. Lomonosov Moscow state university

SEMANTICS OF CONSCIOUSNESS IN THE SYSTEM OF PSYCHICAL REFLECTION OF SUBJECT

Summary

Psychosemantic approach is presented in a theoretical-methodological analysis and systematization of knowledges in area of psychology of subject. The aspects of role of consciousness open up in the system of psychical reflection of subject. Possibilities of development of facilities of the optimum forming and development of semantic properties of person are certain.

Key words: subject, psychosemantic approach, theoretical-methodological analysis, consciousness, experiencing, subjectnes personalities.



Рис. Структурно-функциональная модель субъектности личности

В. В. Зарицька

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкривається сутність і зміст технології розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі на основі характеристики і аналізу поняття і сутності технології як такої, її основних параметрів, рис, факторів впливу на розвиток емоцій і їх зв'язку з інтелектом, особливостей розвитку емоцій в процесі підготовки студентів до професійної діяльності.

Ключові слова: технологія, емоційний інтелект, технологія розвитку емоційного інтелекту.

Актуальність. Студентська молодь є значним прошарком нашого суспільства, вона визначає його соціально-економічний і духовний потенціал і цей вік юності найбільш чутливий до всіх соціальних перетворень, тому цей факт ми врахували у вузівській підготовці спеціалістів. Розвиваючи емоційний інтелект, ми врахували і той факт, що в процесі професійної підготовки основною соціальною домінантою професійного зростання є її професійно-пізнавальна діяльність, яка потім трансформується у власне професійну діяльність, пов'язану з духовними і емоційними пошуками, коли професійна діяльність розглядається не як невідворотний тягар життя, а як один із способів здійснення життя і особистої самореалізації, пошук покликання і життєвого призначення, зазначає І. Д. Бех [1, с. 246]. Отже, життя мусить бути емоційно насиченим з розумними проявами емоцій. Оскільки професійна діяльність виступає засобом самоактуалізації особистості в соціально схвалюваних видах діяльності, то, як вважав А. Адлер, вона є найважливішою (поряд з любов'ю і дружбою) цінністю людини. Загальновідомо, що певна частина студентів дивляться на підготовку до професійної діяльності тільки як на шлях до заробітку, а потім страждають від того, що вибрали не ту справу, на яку здатні і яка принесла б моральне і емоційне задоволення. Виходячи з цього, необхідна своєчасна корекція професійних уявлень, а також оцінка власних можливостей та емоційно позитивне сприймання змісту професійної підготовки в період навчання студента у навчальному закладі. Це можливо за умови моделювання реальних професійних відносин і розробки технології входження студента в ці відносини як повноцінного суб'єкта.

Метою даної статті є розкриття сутності і змісту технології розвитку емоційного інтелекту студентів у навчальному процесі на основі аналізу і розкриття в науковій літературі поняття і сутності технології, її основних параметрів, характерних рис; врахування певних факторів, які впливають на розвиток емоцій; стадій розвитку емоцій і їх зв'язку з інтелектом на

кожній з них; пропозицій щодо врахування певних моментів у процесі розвитку окремих емоцій; особливості розвитку емоційного інтелекту в процесі підготовки студентів до професійної діяльності.

Результати. Саме поняття «технологія» в освіті увійшло у повсякденний обіг в освітніх закладах в середині ХХ століття, коли були введені технічні засоби у навчальний процес, хоча поняття «технологія» в російській мові було зафіксовано ще у ХVІІІ столітті в роботах Федора Полікарповича, де воно використовувалось для характеристики процесу навчання катехізісному читанню (учень шукає відповіді на запитання вчителя в тексті).

В науковій літературі поняття «технологія» визначається в широкому і вузькому розумінні. В широкому розумінні технологію розглядають як систему засобів організації і упорядкованої доцільної практичної діяльності у відповідності з метою, специфікою, логікою процесу перетворення (трансформації того чи іншого об'єкта. А у вузькому розумінні поняття «технологія» визначається як сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів і методів здійснення якихось дій; як сукупність операцій, які здійснюються певним чином і в певній послідовності, що ведуть до результату [6, с. 22].

Головними параметрами будь-якої технології, наприклад, Н. І. Нікітіна і М. Ф. Глухова [6, с. 22] називають такі: детальне визначення кінцевого результату; поділ процесу його досягнення на послідовні взаємопов'язані етапи; поетапне виконання певних дій; однозначність виконання в технології процедур, операцій; можливість використання технології іншою людиною після спеціального навчання.

Розробники технологій стверджують, що процес діяльності тільки тоді може називатися технологією, якщо він заздалегідь прогнозований, визначені кінцеві властивості продукту і засоби його одержання, цілеспрямовано сформовані умови для проведення цього процесу і він «запущений» [11, с. 246–247]. Технологія характеризується певними рисами, які ми враховували при розробці технологій розвитку емоційного інтелекту, а саме: універсальністю (можливістю застосування на різних за специфікою об'єктах, для розв'язання подібних або часто виникаючих завдань); конструктивністю (націленістю на вирішення конкретних проблем перевіреними і обґрунтованими способами); результативністю (орієнтацією на кінцевий результат, що перевіряється); оперативністю (можливістю реалізувати технологію в оптимальний термін); відносною простотою (наявністю проміжних етапів й операцій, доступністю для фахівця певної кваліфікації); надійністю (наявністю деякого запасу міцності, механізму, що дублюється); гнучкістю (здатністю до адаптації в умовах, що змінюються) [10, с. 151–152].

При розробці технологій розвитку емоційного інтелекту враховувалось багато факторів, зокрема, такі, які запропоновані В. Г. Плишевським: особисті якості студента, що можуть забезпечити його ідентифікацію (ступінь усвідомлення соціальних норм, адекватність самовизначення, напруженість внутрішнього життя і заглибленість у себе), індивідуалізацію (емоційну замкнутість, розумність і здатність до контролю, відповідальність,

сміливість, заповзятливість), персоналізацію (чуйність і відкритість, домінантність почуттів і схильностей, організаторські здібності, самодостатність, самостійність, спрямованість на справу, високий рівень мислення) [8, с. 42]; особливість ситуації, що в одних випадках вимагає застосування конкретної технології, а в інших — комплексного використання усіх відомих способів, прийомів, методик; орієнтація на відносини «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-процес», «суб'єкт-результат», «суб'єкт-умови», «суб'єкт-засіб» та інше; професіоналізм спеціаліста, який впроваджуватиме дану технологію; практично-дієвий підхід, що враховує історично сформовані системи суспільної та соціально-педагогічної практики, різні типи і напрями соціалізації, форми регульованої та самостійної діяльності; внутрішній психологічний стан людини, який визначається емоційними переживаннями [10, с. 150–151].

Л. С. Виготський [2, с. 92], аналізуючи вчення К. Бюлера, який експериментально довів, яке вагоме місце займають емоції в розвитку різних психічних процесів, по суті, показує загальну технологію розвитку емоцій та їх зв'язку з інтелектом людини, не називаючи цей процес технологією. К. Бюлер схематично розділяє розвиток поведінки людини залежно від прояву емоцій та інтелекту на три стадії: інстинкт, дресура, інтелект, послідовне проходження яких людиною показує тісний взаємозв'язок емоцій та інтелекту, хоча не називає цей процес розвитком емоційного інтелекту.

Так, на першій стадії — інстинкт — задоволення виступає кінцевим результатом. Це момент, який характеризує інстинктивні процеси, пов'язані з голодом, спрагою та ін. Перші моменти насичення супроводжуються вираженою ознакою задоволення, але по мірі завершення інстинктивного акту настає емоційне переживання, яке лежить в кінці інстинктивної діяльності.

Друга стадія, за К. Бюлером, — дресура, тобто функціональне задоволення, коли людина одержує задоволення не стільки від кінцевого результату, скільки від самого процесу діяльності: тут задоволення перемістилося з кінця до його змісту, до самого процесу функціонування.

Третю стадію — інтелект — К. Бюлер характеризує як таку, яка пов'язана з емоційним очікуванням задоволення, тобто емоційним переживанням, яке виникає на початку самого процесу, коли ні результат дії, ні саме виконання дії не є центральним пунктом в цілісному переживанні людини, а коли цей центральний пункт переміщується на самий початок.

На основі аналізу досліджень К. Бюлера Л. С. Виготський робить два важливі висновки. Перший висновок полягає в тому, що задоволення, яке людина одержує в самому процесі діяльності, є необхідним біологічним моментом для вироблення навички, для якої потрібно, щоб сама діяльність, а не її результати знаходила в собі весь час підтримуючий стимул. За цих умов діяльність перетворюється в інтелектуальну, тому що вона характеризується такою організацією емоційного життя, коли людина виражає емоційне переживання на початку цієї діяльності; саме задоволення приводить тут в рух діяльність людини по-іншому, ніж воно розвивалось на перших двох стадіях.

Другий важливий висновок полягає в тому, що емоційні процеси не є осілими, а ключовими в нашому житті; вони не мають закріпленого раз і назавжди місця. Рух від кінцевого задоволення до одержання задоволення перед початком виконання дій — це тільки надзвичайно часткове вираження всієї багатогранності емоційного життя, з якого складається реальний зміст розвитку емоційного життя людини.

Відповідаючи на запитання, чому інтелектуальні переживання людини проявляються у формі сильних емоційних переживань, Л. С. Виготський спирається на дослідження К. Левіна [2, с. 98], який довів, що афект входить в будь-яку структуру, з якою він пов'язаний, що емоційна реакція не може зустрічатися в ізольованому вигляді, що вона є своєрідним результатом даної структури психічного процесу, що емоційні реакції можуть проявлятися як в зовнішніх рухах (наприклад, в спорті), так і внутрішньо (наприклад, в шахматній грі). Таким чином, можна зробити висновок про те, що центр емоційного життя людини переноситься від немозкового механізму в мозковий, тобто емоції тісно пов'язані і обумовлені інтелектуальною діяльністю людини, що черговий раз доводить правомірність дослідження емоційного інтелекту як окремого виду інтелекту. Зокрема, у випадку розвитку розуміння і контролю власних емоцій І. Оришкевич [7, с. 24] пропонує таку технологію: 1. Не зациклюватись на негативних емоціях, а спробувати «перемкнути» свої думки на інші справи. 2. Якщо людина дуже знервована або відчуває якусь провину, сором чи щось інше, треба спробувати знайти причину цього стану і розібратися в ній. 3. Якщо поганий настрій, то можна звернутися до друзів, знайомих про допомогу, а не тримати негативні почуття в собі. 4. Якщо все ж переповнюють негативні емоції і людина не знає, як їх позбутися, то треба спробувати пожартувати над собою, сказати собі, що це не варто здоров'я.

Т. Тимофеева [12,12–14], спираючись на дослідження Д. Гоулмана і його висновок про те, що людина стає успішною не стільки завдяки логічному інтелекту (IQ), скільки завдяки емоційному інтелекту (EQ), а також враховуючи те, що кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки інформації, емоційного навчання, доводить, що ці чотири вроджені компоненти емоційного інтелекту можна успішно розвивати з дитячого віку і називає 2 блоки занять: теоретичний і практичний. Ці блоки характерні для роботи з людьми будь-якого віку. Зокрема, в роботі із студентською молоддю, яка має свої особистісні і професійно спрямовані особливості, в ці блоки можуть включатись: в теоретичну частину: ознайомлення студентів з поняттям, сутністю, змістом емоційного інтелекту та його роллю в професійній діяльності будь-якого спеціаліста; в практичну частину: діагностування студентів з виокремлених компонентів емоційного інтелекту з метою виявлення рівня їх розвитку на даний час; розробка системи вправ, спрямованих на розвиток тих складових емоційного інтелекту, які розвинуті слабо, з наступним обговоренням результатів роботи студентів для усвідомлення ними того, наскільки поліпшується їх рівень

здатності розуміти, аналізувати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і успішно їх використовувати для досягнення успіхів у професійній діяльності.

В процесі розробки технологій розвитку емоційного інтелекту ми враховували думку Р. Р. Кашапова про необхідність включення в технології спонукання студентів до аналізу власних суджень і буденних уявлень, які допомагають знаходити причини багатьох емоційних переживань, що дозволяє людині справитись з несприятливими емоційними станами, бо часто причинами хвилювань бувають думки або інтерпретація подій, які і не повинні були її турбувати як такі. Так трапляється у випадку, коли людина не здатна логічно мислити, бо люди, які вміють чітко визначити сутність проблеми, здатні знаходити вихід із ситуації спокійно, без зайвих хвилювань [5, с.392]. А якщо ситуація стосується іншої людини, то вони здатні емоційно позитивно відгукуватись на переживання інших людей, тобто проявляти емпатію відповідно до ситуації [9, с.232]. Причому в процесі підготовки студентів до ефективної професійної діяльності слід розвивати різні форми емпатії: емоційну, когнітивну і соціальну [4, с.622–625].

Емоційна форма емпатії, як правило, виникає при безпосередньому сприйнятті переживань іншої людини і в ситуації її неблагополуччя проявляється як жалість, печаль, співчуття. Емпатійне переживання може бути з будь-яким знаком емоційного стану суб'єкта. При переживанні задоволеності, радості людина не так гостро потребує емоційного чи ділового відгуку, ніж у тому випадку, коли відчуває неблагополуччя.

Когнітивна емпатія до інших людей дозволяє справитися з важкими переживаннями. Чим тісніші зв'язки між людьми (наприклад, друзями, рідними), тим більша емпатія можлива між ними, доводить В. Г. Крисько [4, с.624–625], вона є дієвою і результативною. Емпатія притаманна гуманній людині і у випадку з незнайомими людьми, а у випадку близьких стосунків вона найбільш очевидна.

Соціальна емпатія виступає як механізм соціального сприйняття, тобто емоційне співчуття іншій особі, яке проявляється у формі відгуку однієї людини на переживання іншої людини. Соціальна емпатія заснована на здатності людини уявляти собі, що переживає інша людина, як вона оцінює оточуючий світ.

Емпатія як феномен міжособистісного контакту безпосередньо регулює взаємостосунки людей і визначає моральні якості людини. В процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка у подальшому визначає поведінку особистості по відношенню до інших людей, що надзвичайно важливо у професійній діяльності. У зв'язку з цим психологи Західної Європи, аналізуючи соціальну емпатію, відмічають два моменти. По-перше, позитивне ставлення до іншої особи означає визнання цієї особистості в її цілісності. Разом з тим подібні відносини не виключають негативної реакції суб'єкта на те, що його партнер по спілкуванню чи по роботі переживає і відчуває в даний час. По-друге, відчуваючи емпатію по відношенню до іншої людини, суб'єкт може залишатися емоційно нейтральним: жити деякий час начебто у світі переживань і почуттів іншої людини, не виража-

ючи ні позитивних, ні негативних суджень про неї. Однак експерименти в галузі розуміння людини людиною, проведені російськими вченими, довели, що люди завжди в тій чи іншій мірі проявляють емоційне ставлення до іншої людини, на основі чого вони роблять висновок про те, що людській психіці притаманна єдність свідомості і переживання, афекту та інтелекту, тобто відображення дійсності завжди знаходить відбиток у свідомості через афективне ставлення до неї [4, с. 624].

Аналіз наукової літератури з проблеми розвитку емоцій дає підстави стверджувати, що емоції відіграють важливу роль в життєдіяльності людини і в професійній діяльності зокрема.

У вище названих підходах доводиться необхідність звернути увагу на можливості розвитку емоцій та шляхів їх використання у практичній діяльності, але не пропонується чіткої технології розвитку емоційного інтелекту як окремого виду. На основі обґрунтування необхідності розвитку емоційного інтелекту студентів як важливої складової їх підготовки до професійної діяльності нами пропонується чітка технологія розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення студентами конкретних навчальних дисциплін, наприклад дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів».

Курс «Конфліктологія та теорія переговорів» збагачено знаннями і практичними вправами для напрацювання досвіду використання емоційного інтелекту при розв'язанні чи попередженні конфліктів і перевірена ефективність цієї роботи. Технологія вивчення даного курсу побудована таким чином: 1) вивчається теоретичний матеріал з конкретної теми у відповідності до програми, де окремим пунктом у переліку питань з даної теми є питання емоційно-когнітивного характеру та причетності емоційного інтелекту до визначення сутності, змісту, структури, шляхів розв'язання чи попередження конфліктів; 2) до кожної теми передбачені завдання, пов'язані з самодіагностуванням студентів для виявлення ними власного рівня розвитку того аспекту емоційного інтелекту, на який робився наголос при вивченні даної теми; 3) поряд з діагностиками до кожної теми у навчальному посібнику є перелік вправ, виконання яких дозволяє студентам реально відчувати рівень своїх здатностей у розв'язанні конкретних конфліктних ситуацій, краще усвідомити цінність знань з емоційного інтелекту, напрацювати досвід його доцільного використання у запропонованих конфліктних ситуаціях; 4) оцінювання рівня знань з емоційного інтелекту і набуття досвіду їх використання відбувається шляхом самоаналізу студентами своїх дій під час розв'язання запропонованих у навчальному посібнику вправ та конфліктних ситуацій або запропонованих самими студентами; 5) підсумки аналогічної роботи студентів щодо цінності емоційного інтелекту для розв'язання конфліктів різного роду і можливих ускладнень підводяться на практичних заняттях після обговорення варіантів розв'язання конкретних конфліктних ситуацій в тих чи інших умовах та можливих їх наслідків. Більш чітко технологія розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення курсу «Конфліктологія та теорія переговорів» наведена на рисунку.

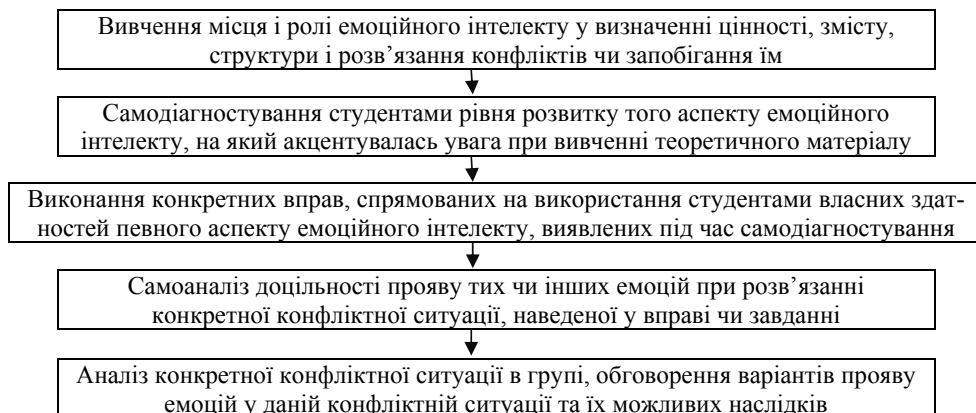


Рис. Технологія розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів»

Висновки

Вивчення навчального курсу «Конфліктологія та теорія переговорів» за вище представленою технологією (рис.) сприяло тому, що студенти чітко усвідомили: по-перше, цінність емоційного інтелекту для розв'язання конфліктів будь-якого характеру (професійно-спрямованих, міжособистісних, міжгрупових, міжнародних та інших); по-друге, необхідність глибоких теоретичних знань про особливості його розвитку; по-третє, силу впливу індивідуальних особливостей особистості на цей розвиток; по-четверте, важливість вибору настільки доцільного варіанта технології конструктивного розв'язання конкретного конфлікту, щоб запобігти виникненню можливих негативних наслідків у близькому чи далекому майбутньому; по-п'яте, значущість уміння вибудовувати стратегію і тактику переговорів таким чином, щоб не ускладнювати стосунки між конфліктуючими сторонами, не вдаватися до небажаних маніпуляцій і розв'язати конфлікт на користь обох сторін.

Встановлено, що технологічне забезпечення розвитку емоційного інтелекту досить різнобічне, тому розвиток конкретних здатностей, які входять у його зміст, потребують своєрідних технологій, але існують спільні ознаки будь-яких технологій: загальні риси, фактори, параметри, позитивні емоційні переживання та аналогічні форми емпатії.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. — СПб.: Союз, 2006. — 144 с.
3. Гройсман А. Л. Самовнушение и психическая саморегуляция // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 7. — С. 27–36.
4. Крисьюк В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. — М.: Харвест; АСТ, 2001. — 688 с.

5. Курс практической психологии, или Как научиться работать и добиваться успеха: Учеб. пособие / Р. Р. Кашапов. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. — 444 с.
6. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. — М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 399 с.
7. Оришкевич В. М. Вміння контролювати свої емоції // Психолог. — 2008. — № 2 (290). — С. 23–25.
8. Плшевський В. Г. Прогнозирование, пректирование и моделирование в социальной работе. — М.: Социально-технологический институт МГУС, 2001. — 95 с.
9. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — М.: Геликон, 1995. — 236 с.
10. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. У. Д. Звереві. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 316 с.
11. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посібник / За ред. А. Й. Капської. — К.: Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.
12. Тимофеева Т. Дорога до успіху. Розвиток емоційного інтелекту дитини // Психолог. — 2008. — № 9 (297). — С. 12–14.

В. В. Зарицкая

канд. психол. наук, доцент

Классический частный университет, г. Запорожье

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Резюме

В статье раскрывается сущность и содержание технологии развития эмоционального интеллекта студентов в учебном процессе на основании характеристики и анализа понятия и сущности технологий как таковой, ее основных параметров, черт, факторов влияния на развитие эмоций и их связи с интеллектом, особенностей развития эмоций в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технология, эмоциональный интеллект, технология развития эмоционального интеллекта.

V. V. Zaritskaya

Classic private university Zaporozhie

THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE WITHIN ACADEMIC PROCESS.

Summary

The essence of the technology of development of students' emotional intelligence within academic process is revealed in the article on the basis of the characteristics and analysis of the technology as it is, its fundamental parameters, features, factors of influence on the development of emotions and their connection with intelligence, peculiarities of emotional development in the process of preparation of students for professional activity.

Key words: technology, emotional intelligence, technology of emotional intelligence development.

О. В. Козлов

ас. кафедри психології,
Харківський національний аерокосмічний університет
ім. М. С. Жуковського «ХАІ»

ФЕНОМЕН І КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Наведені результати теоретичного аналізу експліцитних та імпліцитних уявлень щодо феномена психологічного здоров'я. Виявлені моделі психологічного здоров'я. Проаналізовано положення категорії психологічного здоров'я відносно семантично близьких понять.

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

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

Ціль даної роботи полягає у викладі результатів теоретичного аналізу експліцитних та імпліцитних уявлень про феномен і категорію психологічного здоров'я.

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

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

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

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

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

В рамках медичного дискурсу уявлення про психологічне здоров'я містяться в уявленнях про психічне здоров'я, в рамках філософського дискурсу — в уявленнях про загальне здоров'я.

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

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

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

Експліцитні уявлення про феномен психологічного здоров'я в даний час розбіжні і є рядом авторських точок зору, таких як:

- Психологічне здоров'я — це стан, що характеризує процес і результат нормального розвитку суб'єктивної реальності в межах індивідуального життя. При цьому норма розуміється як те краще, що можливо в конкретному віці для конкретної людини за відповідних умов розвитку [8, с. 27].

• Психологічне здоров'я — стан відкритості досвіду, тісного контакту з внутрішньою і зовнішньою реальністю і конструктивного самовираження в життєвій практиці. При цьому передбачається, що даний контакт забезпечує своєрідний функціональний орган — «особистісний центр» [7, с. 58].

• Психологічне здоров'я — це система якісних характеристик індивідуального розвитку на різних вікових етапах життєдіяльності суб'єкта, яка розкривається через особливості індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта, взаємин з соціумом, процесів саморегуляції і саморозвитку, реалізації актуальних потреб [11, с. 15] та ін.

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

В той же час, відрефлексував найбільш поширені психологічні концепції, ми можемо виділити ряд моделей психологічного здоров'я і, не вдаючись до детального аналізу, подати їх таким чином:

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

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

• Психологічно здорова людина як та, що є сама собою. Психологічні теорії, які в тому або іншому вигляді постулюють цю ідею, наведені в роботах Ф. Перлза, К. Роджерса, А. Менегетті. У Перлза становлення людини самою собою зв'язане з отождненням зі своєю формуючою самістю [15, с. 19]; у Роджерса — це рух людини в напрямі, вибраному всім його організмом [16, с. 917]; у Менегетті — уміння відповідати своєму вічному покликанию, наявність контакту зі своїм Ін-се [17].

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

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

Далі в процесі аналізу уявлень відносно категорії психологічного здоров'я постає питання про її місце у ряді семантично близьких понять в психології, таких як особистісна зрілість, особистісний розвиток і му-

дрість. Основна проблема тут полягає в тому, що дані категорії можуть використовуватися як синонім категорії психологічного здоров'я, і друге питання стосується детермінації одного феномена іншим.

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

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

Поняття «зрілість» може використовуватися в багатьох значеннях [23], проте серед різноманіття аспектів людської реальності, щодо яких застосовується категорія зрілості, слід в першу чергу відрізнити зрілість, що стосується біологічних аспектів, і зрілість що стосується до психологічних аспектів. Друга є множинною і різні дослідники виділяють такі її складові: емоційна, інтелектуальна, етична, соціальна, духовна, цивільна, професійна зрілість [24] та ін., багато з яких взаємозалежні, що вказує на існування єдиної, базової основи [23, с. 18], системообразуючого принципу. Як категорію, що володіє даним принципом, різні дослідники пропонують розглядати психологічну зрілість [23, с. 23], «акмеологічну» зрілість [23, с. 32], особистісну зрілість [23, с. 149]. Критеріями цієї зрілості пропонується розглядати: здібність до досягнень, здатність особистості бути спонтанною, здатність передавати плоди свого розвитку іншій людині, психологічну суверенність [23, с. 149].

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

Категорія мудрості в психології розроблялася переважно з точки зору проблем інтелекту [26], геронтопсихології і психології розвитку [25]. З когнітивної точки зору мудрість розуміється як сторона (складова) природного інтелекту. М. А. Холодная дає таке визначення: «Мудрість — це форма інтелектуальної обдарованості, що виявляє себе в умовах природної життєдіяльності» [26]. В той же час вказується, що мудрість є станом інтелектуальної зрілості, який формується в результаті тривалого і уні-

кального процесу накопичення життєвого досвіду [26]. Дослідники, що вивчають проблему мудрості з позицій психології розвитку, критикують когнітивний підхід на підставі того, що він представляє мудрість у вигляді статичної, завершеної системи знань про життя, проте, підкреслює Анциферова, мудрість є процесом, а не станом [25, с. 386] і дає таке визначення: «Мудрість — це зростаюче вершинне утворення інтегрованої особистості» [25, с. 415].

Таким чином, вочевидь, що категорії особистісної зрілості, особистісного розвитку і мудрості описують здорові прояви особистості. Проте, на наш погляд, ці категорії залишаються автономними відносно категорії психологічного здоров'я, оскільки для конкретної людини кожна з них може виступати як необхідною умовою і показником здоров'я, так і бути просто особистісною характеристикою, тоді як смислове поле здоров'я буде наповнено іншими категоріями.

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

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

2. Експліцитно феномен психологічного здоров'я розробляється з функціональної позиції, проте уявлення про нього роз'єднані і містяться в різних авторських концепціях.

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

4. Категорія психологічного здоров'я у ряді семантично близьких понять займає автономне становище і потребує побудови концептуалізації на підставі конотативних значень.

Література

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Класс, 2001. — 336 с.
2. Ананьев В. А. Психология здоровья / В. А. Ананьев. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
3. Психология здоровья / под. ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2006. — 607 с.
4. Лакосина Н. Д. Медицинская психология / Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Медицина, 1984. — 272 с.
5. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навчальний посібник / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна / заг. ред. М. С. Корольчука. — К. : ІНКООС, 2002. — 272 с.

6. Психическое здоровье и пограничные состояния : сб. науч. тр. / Горьковский медицинский институт ; под ред. В. К. Смирнова. — 1983. — 132 с.
7. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1 (94). — С. 55–60.
8. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2004. — № 6. — С. 18–33.
9. Коновальчук В. До проблеми психологічного здоров'я як базової цінності особистості (глибинно психологічний аспект) / В. Коновальчук // Молодь і ринок. — 2008. — № 3. — С. 61–65.
10. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — 352 с.
11. Колотій Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... к.п.н. : 19.00.07 / Н. М. Колотій. — Х. : ХНУ, 2003. — 21 с.
12. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела : пер. с англ. / А. Лоуэн ; пер. с англ. С. Коледа. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2000. — 256 с.
13. Райх В. Сексуальная революция: пер. с нем. / В. Райх; пер. с нем. В. А. Брун, общ. ред. и предисл. В. П. Натаченко. — СПб. — М. : Университетская книга, АСТ, 1997. — 352 с.
14. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. — СПб. : Питер, 2003.
15. Перлз Ф. Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. — 384 с.
16. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии: пер. с англ. / К. Роджерс; пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Злотник. — М. : Апрель Пресс; Эксмо, 2002. — 976 с.
17. Менегетти А. Мудрец и искусство жизни / А. Менегетти // koob.ru. — Режим доступа: http://www.koob.ru/meneghetti/mudrec_i_iskusstvo_jizni. — Дата доступа: 15.09.10.
18. Фромм Э. Гуманистический психоанализ / Э. Фромм ; сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. — СПб. : Питер, 2002. — 544 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем., общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
20. Адлер А. Наука жить: пер. с англ и нем. / А. Адлер. — К.: Port-Royal, 1997. — 288с.
21. Гроф С. Путешествие в поисках себя : пер. с англ. / С. Гроф; пер. с англ. Н. И. Папуш, М. П. Папуша. — 2-е изд. — М. : Институт трансперсональной психологии; изд-во института психотерапии, 2001. — 336.
22. Минделл А. Вскать задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике: пер. с англ. / А. Минделл, Э. Минделл ; пер. с англ. Л. Масловой, В. Самойлова. — М. : АСТ и др., 2005. — 233 с.
23. Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М. : Институт психологии РАН, 2007. — 223 с.
24. Психология формирования и развития личности: сб. научн. трудов. — М. : Наука, 1981.
25. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Институт психологии РАН, 2006. — 512 с.
26. Холодная М. А Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная // psychology.vuzlib.net — Режим доступа: http://psychology.vuzlib.net/book_o304_page_31.html. — Дата доступа: 23.11.10.

А. В. Козлов

Харьковский национальный аэрокосмический университет
им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»

ФЕНОМЕН И КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИЧНОГО ЗДОРОВЬЯ

Резюме

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

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

A. V Kozlov

N. E. Zhukovsky National Aerospace University «KhAI»

THE PHENOMENON AND CATEGORY OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH

Summary

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

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

А. О. Кононенко

канд. психол. наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІМІДЖУ

Стаття присвячена проблемі формування та функціонування індивідуального іміджу. Автор розглядає імідж як специфічний прояв ролевої поведінки, безпосередньо пов'язаної із особливостями соціальних комунікацій. Наведені загальні закони динаміки іміджевої поведінки в малій групі. Стверджується, що іміджі мають стимулювати формування влади в групі та обумовлені необхідністю її централізації.

Ключові слова: імідж, іміджева поведінка, мала група, асоціація, соціальні ролі, соціальна поведінка, групові норми, цінності та цілі.

Здається очевидним, що індивідуальний імідж як специфічний прояв ролевої поведінки, безпосередньо маніфестує себе в малій групі і може бути з найбільшою ефективністю дослідженим за допомогою соціально-психологічних методів саме на цьому рівні. Ми поставили перед собою завдання прослідити деякі закономірності іміджевої поведінки і описати характер функціонування індивідуального іміджу в середині такого соціального об'єднання.

І. А. Федоров трактує імідж як «психічне інтрерізування, загальну соціальну орієнтацію, самопрограмування психікою більшості своїх підсистем на спілкування» [4]. Іншими словами, імідж як своєрідний алгоритм засвоєння стереотипних норм, ритуалів та цінностей духовного життя суспільства був би неможливим без закріплення готовності до такого становища справ в індивідуальній психіці.

На наш погляд, в основі такого алгоритму лежать такі процеси та залежності: 1) вплив колективного та індивідуального досвіду на сприйняття поведінкових рішень таким чином, щоб соціально стереотипні вибори були найбільш ймовірні; 2) свідоме бажання уникати психологічного напруження в можливо більшій кількості поведінкових актів; 3) зберігання образів групового спілкування, інерція психічного копіювання усталених адаптаційних образів.

Іншими словами, імідж виникає в психіці як «природне прагнення людини організувати себе таким чином, щоб частіше досягати соціального успіху і зайняти прийнятне для себе становище в групі» [5].

Групова поведінка — це природний і традиційний об'єкт вивчення в межах соціальної психології. Для іміджології стан справ зовсім не очевидний. Прийнята базова теорія вимагає спеціального дослідження феноменів групової поведінки. Імідж, як своєрідний засіб соціалізованого спілкування людей, відображає у своїй структурі і функціонуванні

процеси збереження та використання теперішнього та минулого досвіду об'єднання людей в групи як на свідомому, так і на несвідомому рівні. Визнання такого статусу іміджів в природниче-історичному розвитку розуму та зміни форм людського гуртожитку примушує нас визнати наявність постійно існуючого середовища, яке володіє такими характеристиками, які роблять виникнення іміджем неминуче. Таке середовище усталене і веде до виникнення (різних за формою та які опираються на різні норми та цінності) в будь-яких відомих соціально-політичних умовах.

Мова йде про малу соціальну групу. Психологія та педагогіка нагромадили значний обсяг знань, ідей та гіпотез, які стосуються різних сторін життя соціальних груп. При розгляданні ролі індивідуального іміджу в групі будемо враховувати такі положення:

1. Будь-які відносини в групі мають безпосереднє відношення до влади, до того ж визнається робочим підхід М. Вебера, згідно з яким влада є інституалізоване право нав'язувати свою волю іншим людям всупереч їх бажанню [1].

2. Рівновага пануючих відносин в групі завжди пов'язана з соціальною нерівністю, яка виступає, таким чином, фундаментальною характеристикою життя групи (Т. Парсонс).

3. Підхід Д. Лінтона і Т. Парсонса до природи групових статусів та групових ролей. Нагадаємо, що в межах такого підходу роль трактується як очікувана в групі поведінка, яка обумовлена статусом, а сам статус — як особиста позиція, яка регламентується формалізованими правами та обов'язками в групі. Окрім того, згідно з думкою Т. Парсонса, групова роль має такі характеристики: засіб одержування, масштаб, формалізація дій, типові емоційні оцінки, мотиви досягнень тощо [2, с. 210].

На наш погляд, саме в малій групі виникає комунікативно-символьне поле, яке породжує не стільки самі соціальні вчинки, скільки «соціальну духовність», почуття групової спільності єдиних за якістю символів, образів та норм.

Іншими словами, вони привчають людину до стереотипно-рольових виборів. Людина бере участь у психосоціальному бутті, часто блокуючи індивідуальні якості, які перешкоджають засвоєнню групових цінностей. Таким чином, буття малої групи організує і іміджі, роблячи непристигними слабо соціальні або непристосовані для певної групи.

Найпримітивніша форма соціального об'єднання — асоціація — вже формує початкові зразки іміджевої поведінки. Деякі вибори поведінки швидко оформляються як престижні, які викликають некритичне наслідування — наприклад, у відносинах з представниками влади. При цьому, за нашими спостереженнями, існує така тенденція: чим більше різноманітність особистих орієнтацій членів асоціації, тим більше протистояння декілька іміджів в асоціаціях. Як правило, це еталони спеціалізованої поведінки, включаючи зразки ритуальної поведінки в субкультурах, і несоціалізованої, опозиційної першій. Така тенденція має своєрідний період дозрівання, коли зіткнення згаданих еталонів йде відкрито (наприклад,

неочікувані політичні дискусії в транспорті), після чого тенденції урівноважуються на типовому для даної макрогрупи рівні.

В асоціації можливо спостерігати оформлення систем символів спілкування як сторони процесів створення іміджу. В асоціаціях виробляється проста звичка використовувати певний «інтервал» іміджей, до того ж саме в асоціаціях сприйняття людьми такого «інтервалу» орієнтовано на соціальні символи в одягу, зверненні, міміці.

Таким чином, можливо з впевненістю затверджувати факт значущої ролі асоціацій у виробці самої інерції соціальної поведінки людини, в «навчанні» необхідності іміджа як неодмінної сторони суспільного життя. Підкреслимо стихійність такого навчання. В житті асоціації містять і символи заперечення іміджу, символи психічних станів туги, афектів, дій по задоволенню потреб і квазіпотреб тощо. Але очевидний пріоритет чисто соціальних мікроцілей, який сумісний з відчуттям відчуженості суспільності, постійно тренує людину, примушуючи виробляти конкретні типи іміджів.

Така стихійна орієнтація людей на іміджі спілкування в асоціаціях виступає, мабуть, і як наступна ланка (наряду зі згаданими психічними механізмами тяги до спілкування і іміджами) в процесі формування феноменів влади. Люди, які мають великий досвід спілкування в асоціації, прагнуть створити таку систему спілкування, де б існувала можливість використовувати потенціал групи в своїх цілях, що є одним з найважливіших ознак формування влади.

Достатньо умовно, враховуючи межові ефекти, в групі можливо виділити декілька взаємопов'язаних підсистем поведінки людей :

– свідомо соціальна поведінка, яка орієнтована на досягнення корисних та престижних ролей, на загальний, престижний в групі статус, на володіння символами успіху і комфорту;

– поведінка, яка спрямована на збереження загальної соціальної більшості поведінкових рішень і виборів. Про механізми такої поведінки говорилося вище.

За нашими спостереженнями, мотиви такої поведінки частіше за все не-свідомі і зводяться взагалі до наслідування еталонних зразків у складних ситуаціях, до чого вибір таких зразків пов'язаний з необхідністю психологічного захисту («є люди, які вибрали те ж саме і тому неагресивні до мого вибору»);

– «пошукова девіантна соціалізована поведінка». Мова йде про так звані «негації», системи вчинків, які здійснюються в суперечності з цінностями попереджуючих типів поведінки в групах. Підкреслимо, що «негації» не заперечуються, а припускається груповими нормами. Такі норми постійно прямують, визначаються саме на відповідь на найбільш міцні негації, які, таким чином, виконують декілька важливих функцій: апробація конкретних групових норм, їх застосовності для нових систем вчинків і реакції групи, і реалізації тих сторін вітального і екзистенціального «я», які присутні в поведінці людей і проявляються при досягненні соціальних цілей;

– групова і індивідуальна девіантна поведінка, яка порушує усталені групові норми і стереотипи, але такі цілі далеко не завжди виступають як суб'єктивно важливі. Про конкретні механізми такої поведінки мова йде нижче.

Такі лише найбільш очевидні підсистеми групової поведінки. Але й очевидність навіть таких, самим загальним чином описаних поведінкових підсистем дозволяє зробити декілька важливих для подальшого дослідження висновків:

1. У групі існує декілька підсистем іміджів, які функціонально орієнтовані не тільки на спільне «поле сприйняття», але і на підтримку поведінкових еталонів відповідних поведінкових підсистем.

2. Іноді уявлення про те, що в групі є єдиний «груповий імідж», який засвоюється або не засвоюється адаптерами і членами групи, є спрощенням. Такий єдиний імідж просто залишав би надто мало поведінкової свободи для багатьох типів особистостей, і велика кількість осіб випробувала б прагнення супротивитися груповим нормам. Існують, мабуть, лише конкретні символи і ритуальні норми, які виражають належність до конкретної групи.

Достатньо велика кількість іміджів у житті групи необхідна для збереження привабливості спільних соціальних орієнтацій членів групи, підтримки реальних або уявлених ступенів свободи їхньої поведінки.

3. Поняття «груповий імідж» й «імідж в групі» далеко не тотожні. Перше з них виступає як повна абстракція, яка виражає просту необхідність, погодженість іміджем в групі, друге — як конкретна необхідність символів формування поведінкових підсистем.

4. Взаємозв'язок підсистем іміджів, як і все в житті групи, одночасно закономірний і ймовірний, але, в середньому, орієнтація такого взаємозв'язку може бути виражена в такій залежності:

$$E = (A + B + C + D + x) \setminus e \text{ (більш 1),}$$

де E — енергія взаємозв'язку процесів стихійної і свідомої корективки іміджів; A — символи і дії по відтворюванню ритуальних норм групи; B — символи і дії по відтворюванню спільно соціальних норм (самої необхідності влади, обмеження тяги до ризику, дотримування поведінкових норм, прагнення до психічної захищеності); C — символи і дії по досягненню особистого успіху в групі; D — символи дій, направлених на задоволення квазіпотреб і на реалізацію спільних несоціальних мотивів поведінки; x — інші компоненти, в даному випадку не розглядаються; e — міцність девіантних підсистем поведінки.

Іншими словами, нормальне життя групи припускає численність стихійних і погано передбачаємих зв'язків комунікацій різних іміджів, до того ж далеко не всі з них прямо регламентуються поведінковими груповими нормами, але в цілому такі зв'язки мають жорстке обмеження: вони повинні дозволяти (а частіше — стимулювати) реалізувати владу в групі, робити непристигним або не вигідним те, що приведе до прямого розгляду

такої влади. Іміджі регламентуються необхідністю централізації влади, несиметричністю волі в груповому спілкуванні.

Певна річ, існування централізованої влади не вічно, як і сама група. Більшість груп розпадається через декілька років. Розпад груп завжди конфліктний і може бути спровокованим цілим рядом психосоціальних сценаріїв: негативним впливом середовища, виникненням альтернативних груп, більш вигідних для членів даної групи, надто довгим існуванням зайвих простих або непосильно складних завдань.

Проте в будь-якому випадку ознакою розпаду групи є нагромадження зразків девіантної поведінки — деякі з них «вириваються» з ниши, яка описана наведеною вище формулою. Згідно з відомою думкою Е. Дюркгейма, розпад групи неминуче веде до виникнення раніше заборонених зразків девіантного іміджу. Іншими словами, теоретично можливий варіант виникнення іміджу при кризисному стані групи, до того ж він має шанси стати еталонним при заглибленні деструкції групи.

Певно, іміджі в малій групі (соціальній) відображають не тільки загальнопсихологічне прагнення до захищеності, приховування особистісних комплексів і фобій, необхідність наявності особливих підсистем поведінки в групі, про що вже йшла річ, але і співвідношення регламентації і причетності. Останнє залишає як би топологію поведінкового простору в групі, те психологічне поле, про яке писав американський психолог К. Левін [2; с. 92]. В іміджах людей в групі стихійно враховуються як індивідуальний, так і груповий досвід зіткнення з класичними феноменами групової поведінки. Достатньо докладно про них писав І. А. Федоров в згаданій монографії [3]. Наведемо найбільш прості і відомі з них: ефект концентрації покарань Латейна («козел відпущення»), ефект Їєркаса (другий закон Їєркаса), який даний автор формулює так: «матеріальне стимулювання продуктивності праці членів групи і дотримувannya ними власно групових норм має порогову межу». Відомі ефекти закономірного незбігання кількості членів групи і кількості реальних ролей, пріоритету ознайомлення з відомими авторитетними в групі поглядами по відношенню до невідомих («ефект Щедріна») тощо.

І іміджі, і норми, які регламентують поведінку групи, і діяльність лідерів не можуть блокувати групові ефекти поведінки. Вони відображають саму природу всякого людського об'єднання. На цю думку іміджі в групі неминучі, вони відображають одночасно і необхідність такого відчуження «себе — во — владі».

Наведені тут спостереження дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Іміджі в групі не інтегруються в деяке психологічне поле, а виражають норми, ритуали і стани групового психосоціального буття.

2. Буття іміджів в групі характеризується динамічними суперечностями, які постійно відтворюються в силу зіткнення індивідуального і родового початку в іміджах.

3. Група зберігає накопичений досвід людського гуртожитку, і перебування в ній є засвоєння такого досвіду, навчання самої необхідності конструювання іміджу.

4. Іміджі в групах самоорганізуються, і такі процеси є безпосередній вираз закономірної централізації влади і буття соціальної поведінки як прямого результату відображення в групі психосоціального буття суспільства.

5. Тенденції організації іміджем в групі також підпорядковуються ефектам групової поведінки, як всі інші сторони життя групи.

Такий статус іміджів в групі описаний в самому загальному вигляді. Потрібно відмітити, що функціональна структура звичайних іміджів припускає групове спілкування, але не в будь-якому спілкуванні (і не у всіх комунікантів) неодмінно присутні іміджі.

Література

1. Вебер М. И. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — 570 с.
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М.: Унион, 1992. — 254 с.
3. Федоров И. А. Основа социального поведения. — Тамбов: ТДПИ, 1993. — 305 с.
4. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей. — Рязань, 1997. — 240 с.
5. Шаленко В. Н. Конфликты в трудовых коллективах. — М.: Изд-во МГУ, 1991.

А. А. Кононенко

канд. психол. наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМИДЖА

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования и функционирования индивидуального имиджа внутри малой социальной группы. Автор рассматривает имидж как специфическое проявление ролевого поведения, непосредственно связанное с особенностями социальных коммуникаций. Рассмотрены общие закономерности динамики имиджевого поведения в малой группе. Утверждается, что имиджи должны стимулировать формирование власти в группе и регламентироваться необходимостью ее централизации.

Ключевые слова: имидж, имиджевое поведение, малая группа, ассоциация, социальные роли, социальное поведение, групповые нормы, ценности и цели.

A. O. Kononenko

candidate of psychological science, assistant of professor
I. I. Mechnicov Odessa national university

SOCIAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF IMAGE FUNCTIONING

Summary

The article is devoted to the problem of image forming and functioning in small group. Author states that image is special manifestation of role behavior related to features of social communications. It is discussed general laws of image behavior in small group. It is stated that images have to stimulate forming of social power in the group.

Key words: image, imaginary conduct, small group, association, social roles, social conduct, group norms, values and aims.

О. И. Крошка

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Статья посвящена актуальной проблеме в современной психологической науке — ценностным ориентациям. В статье проводится анализ современных тенденций и подходов к изучению феномена ценности и ценностных ориентаций. Формирование личностной ценностной структуры индивида выступает важнейшим фактором процесса социализации, посредством которого человек становится полноправным членом общества.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, личность, индивид, направленность.

Ценности — это идеи, идеалы, цели, к которым стремятся человек и общество. Существуют общепринятые ценности, такие как любовь, здоровье, семья, социальный статус, уважение, образование, финансы и пр., внутригрупповые ценности — политические, религиозные и индивидуальные (личностные). Ценности объединяются в систему, которая изменяется с возрастом и обстоятельствами жизни. Функции ценностей разнообразны. Они являются ориентиром в жизни человека; необходимы для поддержки социального порядка и выступают как механизм социального контроля.

В процессе научного поиска ученые (Б. Г. Ананьев, А. Г. Маслоу, И. Кант, Д. А. Леонтьев, Г. Олпорт, М. Рокич, В. А. Ядов и др.) пытались сконструировать натуралистическую систему ценностей, которая могла бы опираться на природу человека, исходя из основополагающих тенденций ее становления и функционирования как личности, учитывая влияния социальной окружающей среды и индивидуальные особенности развития. Утверждается, что ценности присущи структуре человеческой конституции и имеют биологическую и генетическую основу, однако их развивает только культура, а преумножает лишь цивилизация (И. С. Кон, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Ф. Хайдер). Отсюда понятно, что будущее человека, главным образом, определяется социальными идеалами, которые продуцируют стремление молодежи не только получить высокую профессиональную компетентность, но и полностью самореализоваться при условиях новых экономических, политических и социальных отношений. (Е. Ф. Зеер, М. С. Яницкий) [16].

В научной литературе существует множество определений понятия «ценность». Большинство авторов выделяют две важнейшие характеристики ценности: (1) значимость (В. П. Тугаринов, Л. М. Архангельский, И. Т. Фролов, Я. Щепаньский, Н. Ф. Наумова) и (2) характер, который

является вторичным, производным от человеческого бытия (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, С. Л. Рубинштейн) [16].

Кроме того, можно выделить особенности исследования ценностей в рамках различных наук. Так для философского исследования характерны: глобальность, а также рассмотрение ценностей в различных контекстах: историческом, культурном; в то время как для социального и особенно социально-психологического исследования характерным можно назвать: стремление строго развести понятия «ценность», «потребность», «цель», «норма», «ценностные ориентации» и т.п., попытки классификации ценностей по различным основаниям (Л. Б. Косова, И. М. Попова, Н. И. Лапин, М. Рокич, Ш. Шварц), выделение структуры ценностей личности.

Формирование личностной ценностной структуры индивида выступает важнейшим фактором процесса социализации, посредством которого человек становится полноправным членом общества во всей полноте социальных взаимоотношений.

Система личностных ценностей складывается в процессе превращения индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры, в стимулы и мотивы собственного поведения. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида [1, с. 28].

Что же такое ценностные ориентации? Ценностные ориентации — это система ценностей отдельного человека, обуславливающая основные ориентиры его поведения. В эту систему входят: моральные, идеологические, эстетические основания для оценивания окружающей действительности и реализации в ней собственной активности.

«Развитые ценностные ориентации — признак зрелости личности, показатель меры ее социальности... Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции; противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость ценностных ориентаций — признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности...» [15, с. 732].

В социальной психологии понятие «ценностные ориентации» используется в двух значениях, как: 1) «идеологические, политические, моральные, эстетические и др. основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней; 2) способ дифференциации объектов по их значимости. Формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др. проявлениях личности» [14, с. 373]. Только социально зрелая личность может осознанно сделать свой выбор.

Таким образом, развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. С. Л. Рубинштейн указывал: «что в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных

потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого... Наличие ценностей есть выражение не безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [12, с. 365].

У каждого может существовать своя система ценностей, и в этой системе ценности выстраиваются в определенной иерархической взаимосвязи. Конечно, эти системы индивидуальны лишь постольку, поскольку индивидуальное сознание отражает сознание общественное. Интериоризация ценностей как осознанный процесс происходит лишь при условии наличия способности выделить из множества явлений те, которые представляют для личности некоторую ценность (удовлетворяют ее потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий, близких и далеких целей всей своей жизни, возможности их реализации и т.д.

Ценностные ориентации связаны с воспитанием и, соответственно, с понятием «личность». Личность — целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством активной деятельности и общений. С. Л. Рубинштейн считал, что личность — это совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. В. С. Мухина это понятие определяла так: личность — это человек как продукт общественно-исторических отношений, имеющих определенные индивидуальные качества. Личность, по утверждению В. С. Мерлина, представляет собой интегральную индивидуальность, совокупность относительно свободных автономных систем, индивидуальных свойств организма, ценностную характеристику социально-типических и индивидуальных свойств человека. Человек же в свете современных антропологических достижений является собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной [10, с. 23].

Таким образом, ценностные ориентации, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность. В процессе общения с окружающими человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения означает выбор из возможных вариантов. Возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы — главным образом в сфере определения своих ценностных ориентаций, своих жизненных позиций.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни». Ценностные ориентации — способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной).

Направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности — это, прежде всего, доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности личности, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения.

Б. С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. Он говорил, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности [3, с. 122].

В настоящее время ценностные ориентации определяются как, «прежде всего, предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и готовность вести себя в соответствии с ними... Ценностные ориентации, следовательно, задают общую направленность интересам и устремлениям личности; иерархию индивидуальных предпочтений и образцов; целевую и мотивационную программы; уровень притязаний и престижных предпочтений; представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости; меру готовности и решимости (через волевые компоненты) через реализацию собственного «проекта» жизни» [4, с. 1199].

Ценности существуют как многоуровневая система, в которой есть высшие ценности — ценности-цели и второстепенные — ценности-средства. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, т. е. систему важнейших качеств личности. Эти ценностные ориентации определяют некоторую основу сознания и поведения личности, они обуславливают ее развитие и формирование.

Система нравственных ценностных ориентаций как идеал воспитания представляет собой интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на идею гуманизма, раскрывающуюся через категории достоинство, ответственность, доброта, уважение, сочувствие, содействие и характеризующееся переходом от эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность человека по ее присвоению.

В. А. Ядов разработал диспозиционную концепцию регуляции социального поведения индивида. Основная идея этой концепции заключается в том, что человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, организованных иерархически, которые регулируют его поведение и деятельность. Каждый уровень этой системы включает три компонента: потребность, классифицированную с точки зрения включенности индивида в различные сферы социальной деятельности; ситуации, в которых действует индивид и которые «встречаются» с определенными потребностями; и диспозиционное образование, регулирующее поведение и деятельность индивида. Система ценностных ориентаций индивида формируется на высшем уровне развития личности

и регулирует поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей [17, с. 55].

Многие исследователи придавали большое значение сформированности у индивида системы его ценностных ориентаций. Так, например, Л. Колберг [6, с. 32], занимаясь развитием индивида, исследовал стадии морального развития личности и связывал их со стадиями умственного развития по Пиаже.

П. М. Якобсон [18, с. 60], выделяя психологические аспекты созревания личности и исследуя критерии ее социальной зрелости, отмечал важную роль динамических сдвигов в ядре личности, связанных с открытием и усвоением ценностей, норм, требований и правил общества.

Многими исследователями отмечается тесная взаимосвязь мотивационной сферы личности с ценностными ориентациями. В. А. Ядов, разграничивая социально-психологические и общепсихологические подходы к исследованию ценностных ориентаций, отмечает, что в социальной психологии «это сфера исследования социализации индивида, его адаптация к групповым нормам и требованиям, а в общей психологии — изучение высших мотивационных структур жизнедеятельности» [17, с. 122]. По высказыванию Б. Ф. Поршнева, основа личности заключается в функции выбора. Выбор допускает преимущество одного мотива над всеми другими. Но для этого должны быть основы, и такими основами является ценность, поскольку ценность — единственная мера сравнения мотивов [11, с. 344–345].

Мак Гвайром предложено понятие «ценностное поле» личности, которым обозначается тот репертуар ценностей, который значим для каждого человека. Своеобразную трактовку практической значимости личностного репертуара ценностей дал в свое время Г. Олпорт, который назвал такой репертуар «ключом», «намеком», при помощи которого человек может, например, лучше понять своего врага.

Существует множество классификаций и подходов к изучению ценностных ориентаций. Для более целостного понимания ценностных ориентаций ученые выделяют типы систем ценностей.

Так, В. В. Гаврилюк и Н. А. Трикоз выделяют четыре основных типа систем ценностей:

«— смысложизненную систему, объединяющую ценности человеческой жизни, определяющую цели бытия, человеческой сущности, ценности свободы, правды, красоты, т.е. общечеловеческие ценности;

— витальную систему — это ценности сохранения и поддержания повседневной жизни, здоровья, безопасности, комфорта;

— интеракционистскую систему — это ценности и суждения, важные в межличностном и групповом общении: хорошие отношения, спокойная совесть, власть, взаимопомощь и т.д.;

— социализационную систему — ценности, которые определяют процесс формирования личности: социально одобряемые и наоборот» [5, с. 96].

Б. А. Барабанчиков в своей статье «Системная организация и развитие психики» в результате анализа основных видов ценностей специалистами выделяет три уровня их организации:

– «наиболее обобщенные, абстрактные ценности: духовные, социальные, материальные; духовные ценности в свою очередь дифференцируются на познавательные, эстетические, гуманистические и др., социальные — на ценности социального уважения, социальных достижений, социальной активности и т.д.»;

– «ценности, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности, общительность, любознательность, активность, доминантность и т.п.»;

– «наиболее характерные способы поведения личности, выраженные в реализации и закреплении ценностей свойств» [1, с. 28–29].

В этой же статье автор отмечает, что «получены эмпирические данные, доказывающие, что ценности-идеалы связаны с конкретными формами и способами поведения. Формированию этих ценностей способствуют определенные личностные свойства, хотя связь личностных свойств и ценностей носит многозначный характер. Так, одно и то же свойство соотносимо с разными ценностями, а последние — одновременно с несколькими способами поведения. Установлено, что ценности-идеалы могут реализоваться через поведение, обусловленное либо данной ценностью, либо направленное на реализацию других ценностей. Вместе с тем они могут оставаться не реализованными, что может явиться причиной внутриличностного конфликта. Конкретное проявление ценностей в поведении человека зависит от особенностей структуры ценностей данной личности» [1, с. 30]. Таковы, по мнению ученого, состав, структура и динамика ценностных ориентаций личности.

М. Рокич в своей концепции рассматривает иерархию ценностей как структуру предпочтений индивидом каждой ценности. Согласно этой классификации, существует два класса ценностей — терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства) [2, с. 637]. В рамках данной теории общее число ценностей сравнительно невелико, и в связи с этим люди обладают одними и теми же ценностями, но различия можно наблюдать не в самих ценностях, а в системе их организации. То есть изучать необходимо именно ценностные ориентации.

Индивид осознает мир через призму ценностей; социальный мир, естественно, рассматривается через призму социальных ценностей. Они могут быть разного уровня: глобальные — добро, красота, свобода и пр. и приближенные к обыденной жизни — хорошая семья, благополучие, дети и т.п. Для каждого конкретного человека существует проблема соотношения ценностей общества, культуры с его собственными ценностями [8, с. 51].

Д. А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей — общественные идеалы, предметные ценности и личностные ценности [9].

В. Ф. Сержантов, исходя из того, что предметами потребностей человека могут быть как вещи, так и идеи, сводит все ценности в две категории — материальные и духовные. Соответственно, под материальными

ценностями он понимает орудия и средства труда, вещи непосредственного потребления, под духовными ценностями — политические, правовые, моральные, эстетические, философские и религиозные идеи [13, с. 222].

Так, В. А. Ядов и А. Г. Здравомыслов называют ценности «осью сознания», полагая, что вокруг этой оси организуется восприятие человеком мира. Такой контекст рассмотрения проблемы ценностей достаточно приближен к психологическому подходу. В психологии ценности рассматриваются как абстрактные цели, которые нужны человеку для того, чтобы иметь некоторую «точку отсчета» для конкретного оценивания тех или иных событий. Ценности выступают как регуляторы социального поведения личности и группы [7, с. 67]. Однако они не действуют непосредственно: ценности реализуются в системе ценностных ориентаций человека как важнейшего элемента общей структуры диспозиций личности.

Таким образом, ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью. Они формируются в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, которые детерминируют поведение человека и являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающими

Литература

1. Барабанников Б. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. — 2003. — № 1. — С. 28–38.
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2004. — 520 с.
3. Волков Б. С. Психология юности и молодости: учебник для вузов. — М.: Трикта, 2006. — 256с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / Глав. науч.ред. и сост. А. А. Грицанов. — М.: Мысль, 2001. — 1550 с.
5. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол. исслед. — 2002. — № 1. — С. 96–105.
6. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования личности. — М.: Мысль, 1976.
7. Здравомыслов А. Г. Потребность. Интересы. Ценности. — М., 1986.
8. Киприянова Е. В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности // Обществознание в школе. — 1999. — № 2. — С.50–52.
9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философ. — 1996. — № 5. — С. 15–26.
10. Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений: Опыт сравнит. социол. исслед. рос. молодежи // Социол. исслед. — 1998. — № 5. — С. 98–104.
11. Поршнев Б. Ф. Функция выбора — основа личности // Проблемы личности: материалы симпозиума. — М.: Педагогика, 1999. — С. 344–349.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
13. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. — М., 1990. — 360 с.
14. Словарь практического психолога. — Минск: Харвест, 1998. — 755 с.

15. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 1750 с.
16. Фурман А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвтку студентів-психологів // Психологія і суспільство // Педагогіка і вікова психологія — 2009. — № 3. — С. 148–158.
17. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. — Л.: Наука, 1979. — 142 с.
18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Промсвещение, 1969. — 137 с.

О. І. Крошка

канд. психол. наук, ст.викладач кафедри диференціальної і експериментальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Резюме

Стаття присвячена актуальній проблемі в сучасній психологічній науці — ціннісним орієнтаціям. У статті проводиться аналіз сучасних тенденцій і підходів до вивчення феномена цінності і ціннісних орієнтацій. Формування особистісної ціннісної структури індивіда виступає найважливішим чинником процесу соціалізації, за допомогою якого людина стає повноправним членом суспільства.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистість, індивід, спрямованість.

O. I. Kroshka

candidate of science in psychology, senior teacher of the differential and experimental psychology chair of Odessa I. I. Mechnikov national university

VALUED ORIENTATIONS AS ARTICLE OF RESEARCH OF MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Summary

The article is devoted the issue of the day in modern psychological science — to the valued orientations. In the article the analysis of modern tendencies and going is conducted near the study of the phenomenon of value and valued orientations. Forming of the personality valued structure of individual comes forward the major factor of process of socialization, by means of which a man becomes the full-fledged member of society.

Key words: value, valued orientations, personality, individual, orientation.

О. М. Крутій

Харківській регіональний інститут державного управління
Національної академії державного управління при Президентіві України,
м. Харків

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОМАНДИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Робота присвячена вивченню психолого-акмеологічних детермінант команди в навчальній діяльності. Констатуються переваги командного підходу в розвитку пізнавальної активності в юнацькому віці. Визначено, що існують традиційні (психодіагностичні) та нетрадиційні (асесмент-центри) методи діагностики та добору команди в навчальній діяльності.

Ключові слова: команда, юнацький вік, пізнавальна активність, навчальна діяльність.

Постановка проблеми і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями. В сучасних умовах розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема якості підготовки фахівців з вищою освітою. Вимоги до якості підготовки у вищій школі припускають нові способи оптимізації навчання студентів, що опираються на їх здатність до партнерської взаємодії. На відміну від традиційного підходу до навчальної діяльності, де центральною фігурою виступав лідер (педагог, ведучий), в сучасних умовах розвитку освітньої системи все більшого значення набуває вивчення його оточення — команда, яка в значній мірі визначає специфіку навчальних дій, стиль навчання, характер взаємовідносин в учбовій групі, а в кінцевому варіанті стабільність організаційної структури учбової організації та ефективність її функціонування як цілісного феномена.

Командний підхід, основою якого є діалогізація навчального процесу, найбільш притаманний ранньому юнацькому віку. Юність — це період значних інтелектуальних та емоційно-вольових змін, обумовлених появою багатьох важливих новоутворень у сфері індивідуальної свідомості особистості. Актуальність проблеми визначається тим, що виявлення психологічних основ формування навчальної команди, її акмеологічний характер, є умовою розвитку пізнавальної активності юнаків, діалогової міжособистісної взаємодії та партнерства. Це, по-перше, відповідає їх віковим особливостям, а по-друге, забезпечує успішність підготовки їх до майбутнього професійного становлення.

Метою даного дослідження є аналіз психолого-акмеологічних детермінант як умов ефективності команди та рівня її розвитку при організації навчальної діяльності. А також, на основі цього аналізу, визначити адекватні методи її формування в період юнацького віку.

Юнацький вік — період завершення фізичного розвитку людини, формування самосвідомості та світогляду, вибору професії та початку вступу

до дорослого життя. Що стосується психологічних новоутворень у юнацькому та підлітковому віці, слід відмітити, що на цьому етапі завершується розвиток деяких загальних пізнавальних здібностей (до них відносяться теоретичне, творче мислення та вищі форми пам'яті), продовжується спеціалізація пізнавальних здібностей і як її підсумок — формування індивідуального стиля пізнавальної діяльності; продовжується розвиток самосвідомості у формі саморегуляції та професійного самовизначення. Розглядаючи проблему пізнавального розвитку, слід звернути увагу на роботу тих дослідників, які займалися проблемами пізнавального розвитку взагалі, а також в юнацькому та підлітковому віці. Ряд авторів підкреслюють, що у старшокласників відбувається активний розвиток вищих форм мислення та пам'яті. Так Ж. Піаже в своїх роботах, присвячених вивченню розвитку мислення, говорить про те, що цей вік є періодом народження гіпотетико-дедуктивного мислення, здібності абстрагувати поняття від дійсності, формулювати та перебирати альтернативні гіпотези та робити предметом аналізу. До кінця підліткового віку людина вже здатна відділяти логічні операції від об'єктів і класифікувати висловлювання. Виходячи з теорії Ж. Піаже, слід відмітити сильну схильність юнацького стилю мислення до теоретизування, створення абстрактних теорій та захоплення філософськими роздумами і т. д.

Командний підхід передбачає сперечання один з одним, дискусії, участь у диспутах, що відповідає актуальній потребі віку. Юнаки проявляють підвищений інтерес до самостійного обговорення різних проблем. Деякі психологи передбачають, що за стадією проблем, яка завершує модель Ж. Піаже, настає ще одна стадія — стадія самостійного знаходження проблем. За результатами дослідження І. Кона для цієї стадії розвитку інтелекту характерно: нестандартний підхід до проблем, вміння включати приватні проблеми до більш загальних тощо. В результаті можна відмітити, що самостійність та критичність мислення є однією з характерних особливостей юнацького віку [8].

Н. Лейтесон були відмічені у представників юнацького віку деякі риси, які вказують на наявність змін у загальних розумових здібностях. Перш за все, у них була помічена потреба у свідомій саморегуляції, самовихованні, самовизначенні, необхідних для успішної адаптації в подальшому професійному житті. Ряд сучасних досліджень, присвячених даній проблемі, розглядають самостійність та нестандартність мислення в контексті розвитку творчості, часто використовуючи термін «креативність». Для того щоб визначитись в проявах креативності в юнацькому віці слід розглянути наявні підходи до розуміння змісту даного поняття у різних авторів. У більшості випадків у вітчизняній науці можна помітити, що поняття творче та креативне мислення використовується як синоніми. Але частина вчених, таких як Г. Костюк, Д. Завалишина, Я. Пономарьов та ін., вважають необхідним виділяти такого виду мислення, як творче. В результаті аналізу змісту поняття «креативність» за різними джерелами можна виділити два типи поглядів. До першого належать ті, що за основу беруть здатність особистостей різними засобами доповнювати невивантажену інформацію, і це є

синонім поняття творчого мислення. До другого належать ті, що за основу беруть здатність орієнтуватися в надлишковій інформації, систематизувати її (Т. Хомуленко).

Дослідники, вивчаючи стиль навчальної діяльності в юнацькому віці, виділяють систему найбільш ефективних прийомів організації самостійної роботи, які визначають її індивідуальний стиль. В широкому розумінні під індивідуальним стилем слід розуміти всю систему особливих ознак діяльності людини, обумовлених типовими особливостями її особистості. Є. Клімов, за результатами дослідження розвитку в юнацькому віці індивідуального стилю діяльності, виділяє його основні ознаки: а) стійка система прийомів та способів діяльності; б) ця система обумовлена певними особистісними рисами; в) ця система є засобом ефективного пристосування до вимог [6]. Більшість робіт, присвячених психічному розвитку у юнацькому віці, розробляють положення про те, що ключовим моментом в цьому розвитку є самосвідомість. Так, І. Кон в своїй роботі говорить, що перебудова самосвідомості пов'язана як з розумовим розвитком, так і з появою у старшокласників нових питань про себе та нових поглядів на себе. Головне психологічне новоутворення ранньої юності — відкриття свого внутрішнього світу. В дослідженнях Е. Еріксона підкреслюється, що основною особливістю юнацької свідомості є формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності. Він визначає етапи розвитку ідентичності, вимірюючи їх рівнем професійного самовизначення. За даними Р. Сіммонса, у старшокласників посилюється схильність до самоспостереження, відбувається зростання самоповаги, суттєво змінюється самооцінка деяких якостей і стає більш стійкою. А. Бодальов відмічає, що самохарактеристики юнаків та дівчат стають більш узагальненими, диференційованими. Говорячи про вікові зміни в самосприйнятті старшокласників, І. Кон відносить до них збільшення кількості описуючих категорій, зріст гнучкості та підвищення рівня вибірковості, послідовності, складності та систематики інформації про себе, про свої майбутні професійні плани [8].

Отже, можна заключити, що юнацький вік стимулює і актуалізує творчі потенції особистості при вирішенні багатьох нових, суперечливих ситуацій, передбачає перебудову самосвідомості, що пов'язана як з розумовим розвитком, так і з появою у старшокласників нових питань про себе та нових поглядів на себе, та формування індивідуального стилю діяльності. Виникнення потреби в самовизначенні означає появу нового і важливого для ранньої юності джерела розвитку — різноманітних суперечностей особистості, утворюючих рушійні сили її особистісного та професійного самовизначення. Діалогізація взаємовідносин є основою конструктивного вирішення суперечностей, як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних, що саме і формує командний підхід в навчальній діяльності.

Знаходячись на зіткненні цілого ряду наукових дисциплін (теорії навчання, педагогічної та соціальної психології, а також конкретної практики навчання), проблема командного підходу в навчальній діяльності юнаків для ефективного свого вирішення потребує комплексного підходу.

Даною проблематикою займалися різні автори: А. Бодальов, Л. Бурлачук, А. Деркач, О. Крутій, Б. Кулагін, В. Пономаренко та ін. [2; 4; 5; 9; 10]. Акмеологія в широкому розумінні — це наука про умови та фактори досягнення вершини майстерності будь-якої діяльності. Специфіка розгляду команди в учбовій діяльності з позиції психолого-акмеологічного підходу передбачає: по-перше, дослідження діяльності команди з точки зору досягнення нею високого рівня пізнавальної активності учнів при умовах збереження діалогової взаємодії на міжособистісному рівні; по-друге, передбачає як умову ефективної діяльності команди та її лідера здатність до активної позиції та самореалізації.

Основу діяльності по формуванню команди в навчальній діяльності становлять, як об'єктивні соціально-психологічні умови, так і суб'єктивні. До об'єктивних умов належать вимоги середовища, галузь навчання, його цілі та завдання, конкретна структура навчальної групи. Суб'єктивними умовами є досвід, вік, рівень компетентності, особливості особистості суб'єктів та членів команди, особливості позиції по відношенню до нормативно-ціннісного простору та особистісні настанови по відношенню до інших суб'єктів взаємодії. Запропоновані складові команди в навчальній діяльності виступають як психологічні детермінанти ефективності її діяльності, їх необхідно враховувати, розглядаючи стратегії та методи підбору навчальної групи як команди.

Команда в навчальній діяльності як новий тип організаційної структури в навчальному процесі займає важливе місце та відіграє велику роль у розвитку сучасного навчання. В науковій літературі існує декілька підходів до вивчення ефективності діяльності команди як колективного суб'єкта. Перший підхід розглядає її як динамічну систему, яка постійно розвивається у взаємодії формалізованих та неформалізованих управлінських процесів. Другий підхід (В. Большаков, Б. Кулагін, О Пономарьов) — як активність колективного суб'єкта, не підкреслюючи провідну роль керівника в управлінському процесі, де процес управління розглядається як самостійна діяльність, а не як система дій. Третій підхід спрямований на розгляд взаємодії в команді [1; 3; 10].

Аналіз загального та специфічного в дослідженнях навчальних груп, теоретичних розробок проблеми діяльності педагога-керівника дозволяє визначити основні поняття з даної проблематики. Під командою більшість вчених розуміють будь-яку групу людей, яка є колективним суб'єктом як на офіційному, так і на неформальному рівні і створена для вирішення спільних завдань. Команда в навчальній діяльності — це група, орієнтована в першу чергу на вирішення навчальних завдань, при цьому педагог-керівник є лідером, що забезпечує посилення впливу на її структуру та учасників. Ефективна команда в навчальній діяльності має високий рівень зрілості, чітку рольову структуру та відповідний рівень взаємовідносин. Існує комплекс необхідних та достатніх умов формування ефективної команди в навчальній діяльності. До них відносять організаційні та соціально-психологічні. Враховуючи той факт, що предметом навчальної діяльності є процес оволодіння науковими знаннями, уміннями та навичками, осо-

бливу актуальність набуває підтримання атмосфери співробітництва в навчальній команді в протилежність конфронтації та конфлікту. Виходячи з цього, можна відмітити важливість психолого-акмеологічних факторів формування команди, які сприяють високому рівню пізнавальної активності та діалогічним формам взаємодії.

Як конкретні фактори формування команди в навчальній діяльності виступають: 1) специфіка орієнтації педагога-керівника на реалізацію завдань; 2) характер орієнтацій педагога-керівника на зовнішні норми й внутрішні цінності, що визначає його зону суб'єктності; 3) індивідуальна психологічна дистанція стосовно партнерів (учасників команди), що розкриває міру входження в спільну діяльність; 4) суб'єктивна модель управлінської діяльності й стійкі патерни поведінки педагога-керівника, сформовані під впливом його життєвого досвіду.

На даний момент у науці існують дві групи методів по добору команди — традиційна психодіагностика та нетрадиційні методи (асесмент-центри), які спрямовані на транситуаційне оцінювання пізнавальної активності та комунікативних якостей членів. Проблемою визначення основ теорії та практики вивчення рівня пізнавальної активності та особистісних якостей членів управлінської команди методами психодіагностики займаються О. Понамарьов, О. Романовський, Л. Бурлачук, С. Морозов, Б. Кулагин та ін. [1; 4; 10]. Сучасні технології групової роботи наведені в роботах В. Большакова, М. Кляйманн, К. Рудестама тощо [3; 7; 11]. Однак, проблема формування команди в навчальній діяльності розглядається недостатньо широко.

Традиційними методами формування управлінської команди є методи психологічного діагностування. Проте їх застосування має бути всебічно обґрунтованим, ретельно підготовленим та професійно здійснюваним. Це перш за все означає дотримання принципу системності, згідно з яким психодіагностування повинно застосовуватися не як самоціль, а як один з компонентів цілісної системи формування команди. Цей підхід має включати також ретельне вивчення можливостей і особистісного потенціалу кожного суб'єкта команди, створення належних умов для успішної його реалізації. Водночас вона повинна враховувати якість підготовки учасників команди, рівень розвитку особистості членів команди, їх характеристики та їх відповідність вимогам та функцій, які йому доводиться виконувати в команді.

Важливо підкреслити, що розглянута сукупність принципів (системність, цілісність, цільове призначення, функціональність, комплексність), на яких має здійснюватися психологічне діагностування, може забезпечити бажану його ефективність тільки за умови прагнення цілісного застосування всієї множини цих принципів. Крім того, практика психодіагностування повинна базуватися на положеннях певної психологічної концепції особистості, яка завчасно обирається і послідовно використовується при здійсненні діагностичних процедур, при обробці та інтерпретації отриманих результатів. До основних засобів психологічного діагностування належить цілий арсенал спеціалізованого інструментарію, різних методів і методик. Належне використання потенціалу цього арсеналу може істотно

посилювати наукову обґрунтованість і забезпечувати можливості прийняття раціональних рішень в навчальній діяльності.

Як засоби вирішення завдань діагностики та підбору команди нетрадиційним способом відносять методи асесмент-центру (оціночного центру). Основна ідея асесмент-центру дуже проста. Оцінюються кандидати команди, їм пропонують виконати завдання (вправи), що відповідають даній діяльності, що її імітують. За поведінкою учасників при виконанні завдань спостерігають спеціально підготовлені експерти. За підсумками спостереження робляться висновки про те, наскільки поведіння учасників відповідає вимогам навчальної діяльності. Мова йде саме про поведінку, а не про знання.

Позитивною стороною діагностичного методу в запропонованому центрі є суб'єктивне прийняття процесу й результатів оцінки, яке забезпечується, насамперед, «прозорістю» («транспарентністю») самої оцінки в асесмент-центрі, коли учасникам зрозуміла суть вправ і те, як оцінюються результати виконання вправ. Однак автор не залишає без уваги й відому проблему у використанні даного методу діагностики ефективності діяльності як окремих учасників команди, так і команди в цілому. Асесмент-центр має відносно невисоку конструктивну валідність, ця вимірjuвальна процедура відносно погано «розрізняє» між собою окремі характеристики оцінюваних учасників («конструкти»). Добре диференціюються успіхи учасника й різних вправ, а оцінки учасника за окремими показниками корелюють між собою, «склеюються». У підсумку виходить, що ми можемо оцінити в основному загальну успішність учасника, при цьому сильні й слабкі сторони учасника виявляються менш точно. Результати аналізу розглянутої сукупності проблем дозволяють дійти висновку, що при визначенні ролі психологічного діагностування чи асесмент-центру у процесі добору та формування команди слід вважати їх лише одним із допоміжних засобів практичної реалізації цієї проблеми.

Дослідження юнацького віку доводять, що тут відбувається стимуляція та актуалізація творчої потенції особистості при вирішенні багатьох нових, суперечливих ситуацій. Однак, за ствердженнями І. Кона, щоб стати творчим та продуктивним, старшокласнику потрібна інтелектуальна дисципліна. Звідси випливає, що старший шкільний вік є етапом, на якому завершується розвиток загальних пізнавальних здібностей і відбувається процес активної спеціалізації пізнавальних здібностей. Поряд зі спеціалізацією пізнавальних здібностей у юнацькому віці відбувається розвиток їх продуктивності, що проявляється у формуванні творчого мислення і індивідуального стилю пізнавальної діяльності в цілому. Це створює, у співвідношенні з готовністю до діалогу та взаємодії юнаків, потенціал до формування діалогічності, як інтелектуальної, так і особистісної якості, що є найбільш ефективним в спеціально організованих умовах командної взаємодії.

Висновки та пропозиції. Виходячи з вище зазначеного, слід підкреслити необхідність комплексного підходу до проблеми підбору та діагностики ефективності діяльності команди в навчальній діяльності юнаків, а саме

творче поєднання методів традиційної психодіагностики та нетрадиційних сучасних методів, які побудовані на принципах оцінювання поведінки та діяльності учасника навчальної команди. В основі таких методів, як відомо, полягає трансситуаційне оцінювання та навчання (оцінювання та навчання досвідом) учасників команди. Створення психологічних центрів, які поєднують в собі як традиційні, так і нетрадиційні методи, є вирішенням проблеми комплексної діагностики психолого-акмеологічних детермінантів команди в навчальній діяльності.

Література

1. Бабаєв В. М., Пономарьов О. С., Романовський О. Г. Психодіагностика у системі державного управління і місцевого самоврядування. — Х.: Фоліо, 2006. — 416 с.
2. Бодалев А. А., Руткевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися. — М.: КВАНТ, 1997. — 380 с.
3. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения, Игры. Социально-психологический центр. — СПб., 1996. — 379 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наукова думка, 1989. — 200 с.
5. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие (Методолого — прикладные основы акмеологических исследований). — М.: РАГС, 1999. — 278 с.
6. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиеведа // Психологический журнал. — 1994. — № 4. — С. 130–136.
7. Кляйманн М. Ассесмент-центр: Пер. с нем. — Х.: Гуманитарный центр, 2004. — 128 с.
8. Кон И. С. Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 1979. — 175 с.
9. Крутий О. М. Діалогова взаємодія органів державної влади та громадськості : [монографія] / О. М. Крутий. — Х.: Магістр, 2008. — 236 с.
10. Кулагин Б. Ф. Основы профессиональной диагностики. — Л.: Медицина, 1984. — 216 с.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер, 2000. — 384 с.

Е. Н. Крутий

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОМАНДЫ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

Робота посвящается изучению психолого-акмеологических детерминант команды в учебной деятельности. Констатируются преимущества командного подхода в развитии познавательной активности в юношеском возрасте. Определено, что существуют традиционные (психодиагностические) и нетрадиционные (ассесмент-центры) методы диагностики и подбора команды в учебной деятельности.

Ключевые слова: команда, юношеский возраст, познавательная активность, учебная деятельность.

O. M. Krutiy

PSYCHOLOGY-ACMELOGICAL DETERMINANTS OF A TEAM IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY

Summary

Work is devoted to studying psychological-acmeologic determinants of a team in the educational activity. Benefits of team approach in the development of cognitive activity in adolescence are stated. It is defined that there are traditional (psychodiagnostic) and unconventional (assessment centers) methods of diagnosis and selection of the team in training activities.

Key words: team, adolescence, cognitive activity, educational activity.

М. Г. Лаврова

соискатель,

старший преподаватель кафедры клинической психологии,
заместитель директора ИИПО,

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ЛОКУСА КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОСТОЯНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ

В статье проведена систематизация и обобщение теоретических и методологических подходов к изучению взаимосвязи субъективного локуса контроля и стрессоустойчивости личности в состоянии психологического напряжения. Определяется стрессоустойчивость личности как интегративное психологическое свойство, включающее в себя личностный и поведенческий компоненты. Предполагается необходимость рассмотрения субъективного локуса контроля как детерминант формирования способности личности адаптироваться к стрессогенным факторам и экстремальным условиям, а также ориентироваться в них.

Ключевые слова: субъективный локус контроля, психологическое напряжение, стрессоустойчивость личности, психологический стресс.

Постановка проблемы. В настоящее время среди большого количества психологических исследований отечественных и зарубежных авторов проблема психологического напряжения и его влияния на личность приобретает все большую популярность. Под напряжением понимается эмоциональное состояние индивида или группы, характеризующееся нарушенным внутренним равновесием, тревогой, беспокойством, возбужденностью или невозможностью действовать адекватным для данной ситуации образом. В работах современных исследователей проблема влияния психологического напряжения, возникающего в процессе учебной деятельности у студентов, на его личность и процесс обучения приобретает все большую популярность. Такой период учебного процесса, как экзаменационная сессия, сопровождается значительным нервно-психическим напряжением, вызванным интенсивной умственной деятельностью, крайним ограничением двигательной активности, эмоциональными переживаниями, что неизменно сказывается на результатах экзаменов. В состоянии психологического напряжения в первую очередь страдают сложные действия и интеллектуальные функции: сокращается объем внимания, нарушаются процессы восприятия и мышления, появляются лишние ненаправленные действия, снижается объем памяти и элементарных мыслительных операций. Очень часто экзамен становится психотравмирующим фактором. Поэтому современные исследователи все больше внимания уделяют выявлению детерминант устойчивости личности студента к стрессогенным факторам в учебной

деятельности, а также их роли в профессиональном становлении молодого специалиста. Это отражено в работах многих отечественных и зарубежных авторов, таких как Л. М. Аболин, А. П. Акимова, А. Ю. Малинова, А. А. Баранов, Л. В. Куликов, К. К. Платонов, О. Я. Черникова, В. Л. Марищук, Л. А. Китаев-Смык, В. А. Бодров, Л. И. Анцыферова, А. Либина, А. А. Реан, R. Lazarus, S. Folkman, L. Pearlin, S. Kobasa и др. Несмотря на это, специфика развития стрессоустойчивости студентов в учебной деятельности ещё недостаточно изучена, не избраны концепции образовательного процесса, способствующие формированию стрессоустойчивости.

Цель статьи — углубленное изучение теоретических и методологических подходов к изучению взаимосвязи субъективного локуса контроля и стрессоустойчивости личности в состоянии психологического напряжения.

Стрессоустойчивость — напряжение — стресс

Стрессоустойчивость является важнейшим компонентом психического здоровья личности, это способность противостоять стрессу, самостоятельно преодолевать проблемы, возникающие на пути ее духовного роста и физического самосовершенствования. Работы многих ведущих отечественных психологов акцентируют на то, что устойчивость личности связана с умением человека ориентироваться на определенные цели, с характером временной перспективы, организацией своей деятельности. Как интегративное психологическое свойство личности, стрессоустойчивость включает в себя личностный компонент, определяющий развитие когнитивной, мотивационной, эмоционально-регулятивной функций, и поведенческий компонент, включающий актуализацию и применение антистрессовых стратегий [7].

Несмотря на то, что специфика развития стрессоустойчивости студентов раскрывается в работах многих авторов, в настоящее время феномен стрессоустойчивости в учебной деятельности ещё недостаточно изучен, не избраны концепции образовательного процесса, способствующие формированию стрессоустойчивости студентов. В связи с этим возникают противоречия: между важностью проблемы стрессоустойчивости студентов и ее недостаточной теоретической разработкой. От влияния стресса у студента в условиях интеллектуальных испытаний снижается мотивация к учению и уровень самореализации, что создаёт угрозу его психологическому здоровью, возникают предпосылки для его будущей профессиональной стагнации.

Напряжение (психологическое и физиологическое) — это главный механизм развития всех симптомов стресса. Существует множество теорий, изучающих стресс как особый тип психологического затруднения. О типичности стресса в жизни современной личности из-за ее насыщенности такими стрессагентами, как социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина, говорят многие зарубежные исследователи (Г. Селье, Ulrich, M. Arnold, R. S. Lazarus, R. S. Launier, A. Lehtonen, E. Hubbard, M. Seligman, J. Rosenstock, N. P. Rizvi, Д. Гринберг и др.). Проблеме стресса посвящено также большое количество работ отечественных иссле-

дователей, таких как А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Ф. Е. Васильюк, В. А. Бодров, Д. М. Аболин, Д. П. Исаев и др.

Стресс — это прежде всего эмоциональное состояние, которое характеризуется повышенной физиологической и психической активностью. При этом одной из главных характеристик стресса является его крайняя неустойчивость. При благоприятных условиях это состояние может трансформироваться в оптимальное состояние, а при неблагоприятных условиях — в состояние нервно-эмоциональной напряженности, для которого характерно снижение работоспособности и эффективности функционирования систем и органов, истощение энергетических ресурсов, что ведет к дезадаптации человека в социуме [1].

Различные аспекты стресса являются предметом исследований в области психологии, физиологии, медицины, социологии и других наук [5]. Но по сей день в литературе не всегда четко разграничиваются понятия стресса, дистресса, напряжения, напряженности, эмоционального стресса и т. д., что еще больше затрудняет изучение этой и без того довольно сложной проблемы.

Стресс как особое психическое состояние связан с зарождением и проявлением эмоций, но он не сводится только к эмоциональным феноменам, а детерминируется и отражается в мотивационных, когнитивных, волевых, характерологических и других компонентах личности. Именно поэтому феномен стресса требует специального психологического изучения.

Анализ литературы по изучению психологического стресса свидетельствует о том, что основное внимание авторов уделялось организационным факторам и внешним условиям деятельности как стрессовым воздействиям и в меньшей степени — влиянию личностных особенностей на стрессорную реакцию. Исследования проблемы психологического стресса в значительной степени основываются на положениях ее когнитивной теории [9; 10; 11; 12]. Основное содержание этой теории сводится к положению о том, что когнитивные процессы определяют качество и интенсивность эмоциональных реакций за счет включения механизмов оценки значимости реального и антиципирующего взаимодействия человека со средой, а также личностной обусловленности этой оценки.

Обзор теоретико-эмпирической литературы свидетельствует, что исследователи проблемы стресса в своих работах мало уделяют внимания человеку как личности, его отношению к жизни, его самоопределению в окружающем мире, в том числе и в стрессовых ситуациях. На отношение человека к стрессогенным событиям влияет множество факторов, среди которых различные индивидуальные личностные характеристики, жизненный опыт, значимость проблемы, нюансы ситуации и т. д. Ситуация становится для человека источником стресса только в том случае, если субъективно оценивается им как стрессовая [2]. Индивидуальная реакция человека на стрессовое воздействие в значительной степени предопределена его личностными характеристиками, среди которых особое место занимает уровень субъективного контроля или локус контроля, который определяют жизненную позицию человека и, на наш взгляд, в определенной степени

влияет на способность человека адаптироваться к экстремальным условиям и ориентироваться в них. В. И. Ковальчук (2000) в своих работах отмечал, что такие личностные особенности, как самооценка и локус контроля, оказывают важную роль в формировании стрессоустойчивости личности. Например, людям с низким уровнем самооценки и экстернальным локусом контроля больше угрожает напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены «выгоранию» [3].

Локус контроля — психологический фактор, определяющий направленность личности

Понятие «локус контроля» введено в социальную психологию и психологию личности в середине 60-х гг. XX в. американским психологом Д. Роттером. Локус контроля (от лат. *locus* — место, местоположение и фр. *controle* — проверка) — это личностная характеристика, отражающая предрасположенность и склонность индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности либо внешним обстоятельствам, условиям и силам, либо самому себе, своим усилиям, своим недочетам, рассматривать их в качестве собственных достижений или результатов собственных просчетов, а также попросту отсутствия соответствующих способностей или недоработок [8]. Таким образом, локус контроля, как черта личности, выражает склонность человека принимать на себя ответственность за происходящие события либо отрицать свою ответственность и приписывать ее внешним обстоятельствам, существенно определяет, как человек ведет себя в стрессовых ситуациях и насколько он способен адаптироваться в стрессе и контролировать свое поведение. Зная направленность субъективного локуса контроля, можно в определенной степени предвидеть поведение человека и той или иной стрессовой ситуации и по возможности управлять им, что является важным аспектом в различных сферах деятельности, особенно в экстремальных условиях, которые требуют особой ответственности и высокой нервно-психической устойчивости. Самоконтроль поведения, выраженный через субъективный локус контроля позволяет человеку выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации и наиболее эффективно достигать поставленных целей, что существенно снижает риск дезадаптации в стрессе.

По мнению Д. Роттера, интернальность и экстернальность являются достаточно устойчивыми свойствами личности, которые слабо поддаются влиянию под воздействием личностных качеств, несмотря на то, что окончательно формируется в процессе социализации [4]. Во многом стабильность локуса контроля обусловлена тем, что он практически напрямую связан с таким показателем социальной ориентации личности, как экстернальность (экстернальный, или внешний локус контроля) и интернальность (интернальный, или внутренний локус контроля).

В современной отечественной психологии насчитывается незначительное число работ, посвященных изучению взаимосвязи стрессоустойчивости и субъективного локуса контроля. Анализ существующих эксперименталь-

ных исследований достаточно однозначно показывают, что индивиды, демонстрирующие свою приверженность к внутреннему локусу контроля, как правило, обладают адекватной самооценкой, у них чаще всего не проявляются неоправданные тревога, чувство вины и страха, они склонны к достаточно последовательному решению поставленных задач, умеют постоять за себя, оправданно доброжелательны к окружающим, коммуникабельны и испытывают готовность к взаимодействию на партнерских началах. Что касается тех личностей, которых характеризует внешний локус контроля, то они нередко избыточно тревожны и подвержены неоправданной фрустрации, неуверены как в своих способностях в целом, так и в отдельных своих возможностях и потому чаще всего не готовы решать стоящие перед ними задачи в логике «сегодня и здесь», а склонны скорее подходить к их решению по схеме «завтра и где-нибудь». Помимо этого они, как правило, не способны на личностное самоопределение в группе, адекватную атрибуцию ответственности в условиях совместной деятельности, демонстрируют отсутствие действенной групповой идентификации.

Также зафиксирована взаимосвязь типа локуса контроля с психическим здоровьем индивида. В частности, «исследования показывают, что у людей с экстернальным локусом контроля чаще бывают психические проблемы, чем у людей с интернальным локусом контроля. Например, Фарес сообщает, что тревога и депрессия у экстерналов выше, а самоуважение ниже, чем у интерналов. Вероятность проявления психических заболеваний у интерналов ниже, чем у экстерналов. Было даже показано, что уровень самоубийств связан со средним уровнем экстернальности населения» [8].

Анализ теоретически-концептуальных основ субъективного локуса контроля и стрессоустойчивости личности указывает, что люди с промежуточным локусом контроля являются более стрессоустойчивыми, чем люди с экстернальным и интернальным локусом контроля. Локализация личностных черт на крайних полюсах локуса контроля, т. е. выраженная экстернальность или интернальность личности, отрицательно влияет на способность человека адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, что существенно ослабляет их нервно-психическую устойчивость. У ярко выраженных экстерналов и интерналов в силу их психологических особенностей существуют определенные относительно устойчивые способы реагирования на различные жизненные ситуации, в том числе и стрессовые, что препятствует успешной адаптации и усиливает риск дезадаптации в стрессе. Люди с промежуточным локусом контроля обладают в равной (или близкой к тому) степени чертами как экстерналов, так и интерналов. В связи с этим они более лабильны и соответственно обладают более широкими возможностями менять свое поведение в зависимости от требований ситуации и сохранять самообладание в экстремальных условиях.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития отечественной системы высшего образования главной его задачей является формирование активной, успешной, здоровой и конкурентоспособной личности профессионала. Поэтому дальнейшее исследование взаимосвязи стрессоустойчивости личности и субъективного

локуса контроля является значимым методом решения этой важной социальной задачи, так как способствует созданию методов редуцирования психических напряжений и развития устойчивости личности к стрессогенным факторам.

Литература

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф. Б. — Л., 1988. — С.13—21.
2. Психология экстремальных ситуаций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Гуренкова Т. Н., Елисеева И. Н., Кузнецова Т. и др.]. — М.: Смысл; Академия, 2009. — 320 с.
3. Ковальчук В. И. Психическое выгорание тренеров / Ковальчук В. И. // Ананьевские чтения-2000: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2000. — С. 97–98.
4. Крылов А. А. Психология / Крылов А. А. — М.: Проспект, 1998. — 320 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. — Л.: Наука, 1983. — 235 с.
6. Реан А. А. Психология адаптации личности: учебно-научное издание / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: Медицинская пресса, 2002. — 352 с.
7. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / Реан А. А., Баранов А. А. // *Вопр. психологии.* — 1997. — [1] — С. 45–54.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб., 2004. — С. 420–421.
9. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R. S. Cognitive processes as mediators of stress and coping / V. Hamilton, D. M. Warburton (Eds.). *Human stress and cognition: An information processing approach.* N. Y.: Wiley, 1979. P. 265–298.
10. Lay C. H. et al. An assessment of appraisal, anxiety, coping and procrastination during an examination period / Lay C. H. et al. // *Europ. J. Pers.* 1989.
11. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion / Lazarus R. S. // *Stress and coping.* N. Y. Columbia Univ. press, 1977. — P. 144–157.
12. Rosenham D. L., Seligman M. E. *Abnormal psychology* / Rosenham D. L., Seligman M. E. (2nd ed.). — New York: Norton, 1989.

М. Г. Лаврова

здобувач,
старший викладач кафедри клінічної психології,
заступник директора ІПО,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СТАНІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАПРУГИ

Резюме

У статті наведена систематизація і узагальнення теоретичних та методологічних підходів до вивчення взаємозв'язку суб'єктивного локусу контролю і стресостійкості особистості у стані психологічної напруги. Визначається стресостійкість особистості як інтегративний психологічний стан, який включає до себе особистісний та поведінковий компонент. Обґрунтовується необхідність розглянути суб'єктивний локус контроль як детермінант формування здібності особистості до адаптації к стресогенним факторам та екстремальним умовам, а також орієнтуватися в них.

Ключові слова: суб'єктивний локус контролю, психологічне напруження, стресостійкість особистості, психологічний стрес.

M. G. Lavrova

PhD student,
Assistant Director of the IPE
Senior Lecture, Department of clinical psychology
Odessa National Mechnikov University

FEATURES OF A SUBJECTIVE LOCUS OF THE CONTROL AS A DETERMINANT OF THE PERSON STRESS RESISTANCE IN A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL VOLTAGE

Summary

The article ordering and the theoretical and methodological campaigns generalization to studying of interrelation of a subjective locus of control and the person stress resistance in the psychological stress. The personal stress resistance is defined as integrated psychological property including both personal and behavioural components. The necessity of consideration of a subjective locus of control is intended as a determinant of ability person formation to adapt the stressful factors and extreme conditions, and to be guided by them.

Key words: The subjective locus of control, the psychological voltage, the person stress resistance, the psychological stress.

О. Д. Литвиненко

кандидат психологічних наук,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра диференціальної і експериментальної психології

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБАЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ВІРШОВАНОГО РИТМУ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню співвідношення між перцептивною підструктурою ритмічної організації психіки у вигляді п'яти віршованих розмірів у російському віршуванні (хореєм, ямбом, дактилем, амфібрахієм, анапестом) та психічною підструктурою у вигляді п'яти топологічних груп (холероїдної, сангвіноїдної, рівноважної, меланхолічної, флегматоїдної).

Ключові слова: ритмічна структура психіки, психічні ритми, перцептивні ритми, віршовані ритми.

Психіка людини існує в часі, що переживається, і всі психічні процеси включають його метричні і топологічні властивості [10]. Однією з метричних характеристик часу є його ритмічна структура. Питанням вивчення ритмічної організації психіки приділялося багато уваги в роботах учених одеської школи психології часу. Дотримуючись традицій дослідження психології часу, створених Д. Г. Елькіним [14] і Б. Й. Цукановим [13], ми вивчаємо психологічний аспект біологічно обумовленої ритмічної структури психіки як віддзеркалення власної суб'єктивної одиниці часу. У нашому дослідженні зроблена спроба вивчення ритмічної організації психіки індивіда через призму сприйняття віршованих ритмів як найбільш стародавніх і свідомо продукованих аспектів людської діяльності.

Розгляд віршованого ритму — спроба вивчення руху в особливих формах, властивих свідомості, зокрема, створений людиною віршований ритм організовує дуже вузьку сферу руху — мову, яка у своїй матеріальній субстанції фіксує всю діяльність людської свідомості. Ритм в поезії створюється закономірним чергуванням в часі сильних і слабких звуків (або рухів). Закон чергування сильних і слабких звуків може бути виражений в ідеальній схемі (метр). Проте мовний матеріал має свої природні фонетичні властивості, від метричного закону незалежні, і чинить опір композиційному впорядкуванню. Так виникає віршований ритм, як результат взаємодії метричного завдання з природними властивостями мовного матеріалу (М. Л. Гаспаров [6], К. Д. Вишневський [4], Л. І. Тимофеев [12], С. М. Бонді [3], С. В. Калачова [8]).

Основу сприймання віршованих текстів (ми називаємо цей феномен індивідуальною перцептивною ритмічністю) становить здібність до схоплювання і усвідомлення послідовних елементів як єдиного цілого, яку називають психічним сьогоднім, оскільки воно відповідає сприйняттю,

в якому існують одночасно наступні один за одним елементи. На наш погляд, вірш — це цілісна, ритмічна, незамкнена та динамічна система, яка виражає потік інформації від комунікатора (поета) до реципієнта (читача). Ця система сприяє не тільки отриманню певної інформації, але й формуванню особистісного та когнітивного тезаурусу (М. Д. Волькенштейн [5]), адекватного кожному етапу онтогенезу, а інтернальність цих процесів забезпечується підструктурою перцептивних ритмів психіки.

Досліджуючи ритмічну структуру організації психіки індивіда, нами було проведено емпіричне дослідження, в якому ми розглядали співвідношення між перцептивною підструктурою ритмічної організації психіки у вигляді п'яти віршованих розмірів у російському віршуванні (хореем, ямбом, дактилем, амфібрахієм, анапестом) та психічною підструктурою у вигляді п'яти типологічних груп (холероїдної, сангвіноїдної, рівноважної, меланхолідної, флегматоїдної).

При організації емпіричного дослідження ми спиралися на основні методологічні підходи, сформульовані в концепції Б. Й. Цуканова, згідно з якою індивіди належать до тієї або іншої типологічної групи залежно від того, яка у них суб'єктивна одиниця часу [13]. Б. Й. Цуканов указує на те, що суб'єктивна одиниця часу представників холероїдної групи дорівнює 0,7–0,79 с, сангвіноїдної — 0,8–0,89 с, рівноважної — 0,9 с, меланхолідної — 0,91–1,0 с, флегматоїдної — 1,0–1,1 с [13].

Ґрунтуючись на даних теоретичних передумовах, ми поставили перед собою емпіричне завдання виявити співвідношення між підструктурою психічних та перцептивних ритмів, висунувши робочу гіпотезу про те, що психічні та перцептивні підструктури психіки певним чином сполучаються між собою, кожен віршований розмір відповідає певному типу ритмічних структур. Основне дослідницьке припущення полягало у тому, що, знаходячись в ситуації вільного вибору, індивід надає перевагу тому віршованому варіанту, який найбільш відповідає його індивідуальній ритмічній підструктурі психіки.

Це дослідження було проведено за допомогою **методики Цуканова — Литвиненко. Методика визначення віршованих ритмів, яким надається перевага**. Першим кроком емпіричної роботи нами було здійснене вивчення особливостей переваги певного віршованого тексту.

Процедура тестування проводилася індивідуально. Досліджуваному була запропонована ситуація вільного вибору. Пропонувалося уважно прочитати п'ять чотиривіршів на тему кохання і проранжувати їх у порядку від найбільш вподобаного до найменш вподобаного: «Уважно прочитайте п'ять чотиривіршів на тему кохання. А тепер, будь ласка, поставте їх в порядку від найбільш вподобаного до найменш вподобаного».

- «А» Ты всегда и всюду странно
Очаровываешь взоры.
Я люблю твой взгляд туманный,
Я люблю твои укоры... (Блок А. А.)[2].
- «Б» Ты так же сбрасываешь платье,
Как роцца сбрасывает листья,

- Когда ты падаешь в объятия
В халате с шелковою кистью (Пастернак Б. Л.)[10].
- «В» Пленник чужой! Мне чужого не надо,
Я и своих-то устала считать,
Так отчего же такая отрада
Эти вишневые видеть уста? (Ахматова А. А.)[1].
- «Г» Я в гости поеду, мне весело будет,
А милая станет скучать,
Смеяться я буду с толпой молодежи,
А будет она тосковать (Некрасов А. Н.)[9].
- «Д» Как я трогал тебя даже губ моих медью
Трогал так, как трагедией трогают зал,
Поцелуй был как лето. Он медлил и медлил,
Лишь потом разразилась гроза (Пастернак Б. Л.)[11].

Чотиривірші були поставлені в ряд від двоскладових (хорей, ямбу), до трискладових (дактилю, амфібрахію, анапесту). Імена авторів навмисно не вказувалися, щоб не загострювати увагу «улюблених», «відомих». Тематика кохання була нами обрана навмисно, оскільки вона (на відміну від суспільно-політичної) акцентує увагу не на змісті твору, а саме на його ритмічній структурі.

Після ранжування мала місце наступна інструкція дослідника щодо мотивування вибору першого (того, якому надавалася перевага) чотиривірша. Потім досліджуваним було запропоновано прочитати чотиривірш, якому надавалася перевага, вголос, «так, як він його відчуває», засікаючи при цьому час прочитання за секундоміром. Другого разу досліджуваний самостійно вимірював час прочитання даного чотиривірша про себе.

В емпіричному дослідженні брало участь 100 осіб — чоловіки і жінки у віці від 20 до 35 років різного соціального статусу.

Отже, як видно з рис.1, розподіл індивідуальних виборів віршованих ритмів є нерівномірним, а саме, віршований ритм хорей обрали 29 % досліджуваних, ямб обрали 20 % досліджуваних, дактиль — 15 % досліджуваних, амфібрахій — 7 % (найменша кількість виборів), анапест — 29 %.

Після проведення емпіричного дослідження нами були зроблені відповідні розрахунки. Виходячи з конкретного часу прочитання вірша (T), було встановлено Σ — загальну суму часу всіх прочитань окремо вголос і про себе, а також ' T ' — середній час прочитання для всіх учасників емпіричного дослідження. Аналогічно були проведені розрахунки усередині кожної групи виборів і з'ясовані такі дані: Σ_1 — сума прочитань у даній групі вголос; Σ_2 — сума прочитань у даній групі про себе; $\langle T_1 \rangle$ — середній час прочитання вголос; $\langle T_2 \rangle$ — середній час прочитання вірша про себе.

Потім за формулою $t = T / \text{кількість стоп}$ було знайдено час прочитання однієї стопи кожним з досліджуваних. Знаючи t , можна знайти $\langle t_1 \rangle$ — середній час прочитання однієї стопи усередині кожної групи вголос і $\langle t_2 \rangle$ — середній час прочитання стопи в даній групі про себе.

Ці дані дозволяють обчислити ритм (R) кожного досліджуваного, тобто те, при якій кількості ударів на хвилину відбувається читання вірша у кожної конкретної людини: $R = 1 \text{ хвилина} / \text{час} \cdot 1 \text{ стопи} = 60 / t$.

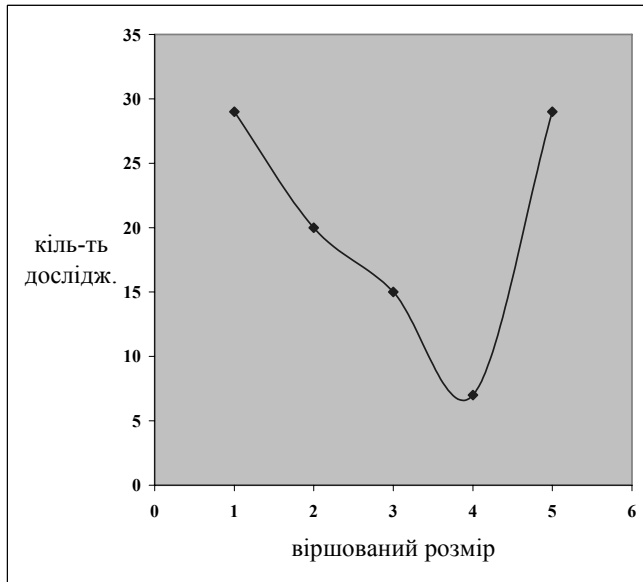


Рис.1. Вибір досліджуваними віршованих розмірів

Примітка: 1 — хорей; 2 — ямб; 3 — дактиль; 4 — амфібрахій; 5 — анапест

Відповідно знаходимо $\langle R_1 \rangle$ — середній ритм прочитання усередині кожної групи вголос і $\langle R_2 \rangle$ — середній ритм прочитання усередині кожної групи про себе.

Для аналізу співвідношення між суб'єктивною одиницею часу індивіда та середнім внутрішньогруповим часом прочитання нами були зроблені відповідні розрахунки. Узнявши «чистих» представників типологічних груп, які виділені Б. Й. Цукановим [13], ми розділили суб'єктивну одиницю часу, відповідну даній типологічній групі, на $\langle t_1 \rangle$ — середнє прочитання однієї стопи вголос і $\langle t_2 \rangle$ — середній час прочитання однієї стопи про себе. Отримані при цьому коефіцієнти k_1 і k_2 (вголос і про себе відповідно) були проаналізовані.

В процесі постдіагностичної бесіди ми з'ясували, що 42 % досліджуваних не змогли конкретно пояснити причину свого вибору («сподобалося», «просто так», «не знаю»); 10 % — вказували як мотивування вибору побудови вірша вподобану риму, приємний ритм; 21 % досліджуваних говорили про зв'язок з відчуттями («захоплює», «хвилює», «відверте»); 27 % намагалися пояснити вибір особистісними асоціаціями, спогадами.

Цей факт ще раз підтверджує фундаментальне загальнопсихологічне припущення стосовно того, що перевага, яку індивід надає тому чи іншому ритму (ритму вірша, спілкування, чергування подій, емоційної насиченості життя тощо), є несвідомою проекцією його внутрішнього часового механізму на весь стиль життєдіяльності. Цей феномен, на наш погляд, не залежить ані від статі, ані від віку, ані від соціального статусу індивіда.

В результаті проведеного психодіагностичного обстеження вся вибірка досліджуваних була об'єднана у п'ять умовних груп «А», «Б», «В», «Г» і «Д».

Отримані в результаті емпіричного дослідження і розрахунку дані були об'єднані в таблицю 1:

Таблиця 1

Середні часові і ритмічні показники прочитання

Гр.	Кільк. досл. (%)	$\langle T_1 \rangle$ (в с)	$\langle T_2 \rangle$ (в с)	$\langle t_1 \rangle$ (в с)	$\langle t_2 \rangle$ (в с)	$\langle R_1 \rangle$ (уд/хв)	$\langle R_2 \rangle$ (уд/хв)
«А»	29	5,972	4,931	0,3739	0,308	215,467	208,288
«Б»	20	7,505	6,23	0,3752	0,312	166,325	215,260
«В»	15	9,026	7,94	0,5641	0,496	115,042	145,282
«Г»	7	8,129	5,9428	0,5806	0,424	104,147	145,868
«Д»	29	11,444	9,789	0,7153	0,618	85,666	106,79
Заг.	100	8,435	7,122	0,522	0,431	137,329	164,297

Примітка: $\langle T_1 \rangle$ — середній час прочитання вголос; $\langle T_2 \rangle$ — середній час прочитання вірша про себе; $\langle R_1 \rangle$ — середній ритм прочитання всередині кожної групи вголос; $\langle R_2 \rangle$ — середній ритм прочитання всередині кожної групи про себе; $\langle t_1 \rangle$ — середній час прочитання однієї стопи всередині кожної групи вголос; $\langle t_2 \rangle$ — середній час прочитання стопи в даній групі про себе.

Основним критерієм об'єднання досліджуваних у виділені групи був розподіл досліджуваних за принципом вибору віршованих ритмів. Як видно з таблиці, показники $\langle T_1 \rangle$ і $\langle T_2 \rangle$ збільшуються від групи «А» до групи «Д», тобто середній час прочитання сповільнюється від групи до групи; $\langle t_1 \rangle$ і $\langle t_2 \rangle$ відповідно збільшуються від групи «А» до групи «Д», тобто час прочитання однієї стопи поступово сповільнюється від групи до групи. І, навпаки, показники $\langle R_1 \rangle$ і $\langle R_2 \rangle$ зменшуються від групи «А» до групи «Д» — ритм прочитання сповільнюється, від частішого в групі «А» стає рідшим у міру наближення до групи «Д». При цьому прочитання про себе, зазвичай, швидше, ніж вголос.

Аналіз таблиці 1 дозволяє нам констатувати таке:

– індивіди, які надають перевагу чотиривіршу варіанта «А», швидші (за термінологією, пропонованою Б. Й. Цукановим), ніж індивіди, що надають перевагу віршам варіантів «Б», «В», «Г», «Д»;

– індивіди, які надають перевагу віршу варіанта «Б», швидші, ніж індивіди, що надають перевагу віршам «В», «Г» і «Д», але повільніші, ніж індивіди, що надають перевагу віршу варіанта «А»;

– індивіди, які надають перевагу віршу варіанта «В», швидші, ніж індивіди, що надають перевагу віршам «Г» і «Д», але повільніші, ніж індивіди, що надають перевагу віршам варіантів «А» і «Б»;

– індивіди, які надають перевагу віршу варіанта «Г», швидші, ніж індивіди, що надають перевагу віршу «Д», але повільніші, ніж індивіди, що надають перевагу віршам варіантів «А», «Б» і «В»;

– індивіди, які надають перевагу чотиривіршу варіанта «Д», — найповільніші в порівнянні з іншими досліджуваними.

Отримані нами дані співвідносяться з суб'єктивною одиницею часу τ . При цьому хорейчний розмір відповідає холероїдній ритмічній структурі, ямб — сангвіноїдній, дактиль — рівноважній, амфібрахій — флегматоїдній, анапест — меланхолоїдній типологічним групам, виділеним Б. Й. Цукановим. Отже, емпіричним шляхом нами була отримана можливість використання окремого віршованого ритму, якому надається індивідуальна перевага, як самостійної одиниці діагностики типологічної групи. Інакше кажучи, індивідуальний ритм, якому індивід постійно надає перевагу, є не тільки найбільш оптимальним з точки зору внутрішнього комфорту, але й гіпотетично може виступати окремим діагностичним еквівалентом типологічної групи, до якої належить досліджуваний. Це має практичне значення у випадках, коли психодіагностичне обстеження проводиться з дітьми дошкільного віку, які не володіють грамотою, або у будь-яких випадках, коли діагностичне завдання передбачає не самооцінкові опитувальники, а такого роду природну процедуру тестування. Але ця теза є гіпотетичною та потребує подальшого емпіричного підтвердження та розробки відповідних психодіагностичних комплексів.

Тобто, визначення Б. Й. Цукановим часових особливостей індивідів з власною швидкістю ходу часу є справедливим і для обраної власної ритмічної одиниці. Він наводив п'ять основних профілів для кожної з п'яти типологічних груп — холероїдів, сангвіноїдів, врівноважених, меланхолоїдів та флегматоїдів [13].

Так, представники холероїдної групи є «поспішаючими», живуть у постійному суб'єктивному дефіциті часу, сангвіноїди є такими, що поспішають, також живуть у суб'єктивному дефіциті часу, для представників врівноваженого типу час плине не дуже швидко, меланхолоїди не відчувають суб'єктивного дефіциту часу, вони зорієнтовані у минуле, представники флегматоїдної групи не відчувають суб'єктивного дефіциту часу, мають його «надлишок», для них він плине повільно. Ці виділені профілі є стійкими утвореннями й можуть накладати свій відбиток на всю життєдіяльність суб'єктів, фактично формувати індивідуальний стиль діяльності та міжособистісних стосунків з широким колом оточуючих.

Для аналізу цього співвідношення нами були проведені відповідні розрахунки. Узявши «чистих» представників типологічних груп, які були нами виділені вище, ми розділили суб'єктивну одиницю часу, відповідну даній типологічній групі, на $\langle t_1 \rangle$ — середнє прочитання однієї стопи вголос, і $\langle t_2 \rangle$ — середній час прочитання однієї стопи про себе.

Отримані при цьому коефіцієнти k_1 і k_2 (вголос і про себе відповідно) наведені в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, коефіцієнт k_1 у всіх групах коливається від 1,55 до 2,13, з різницею в 0,58; k_2 (прочитання однієї стопи про себе) коливається від 1,78 до 2,56, з різницею в 0,78.

Отже, k_1 (вголос) у всіх групах приблизно однаковий; k_2 (про себе) — також. Незначна розбіжність пояснюється вираженою індивідуальністю суб'єктивної одиниці часу у кожного суб'єкта, що передбачає наявність певних похибок. Приблизна тотожність коефіцієнтів дозволяє стверджу-

вати про вірність гіпотези стосовно співвідношення психічних ритмів у структурі психіки з перцептивними (п'яти типологічних груп з п'ятьма віршованими розмірами).

Таблиця 2

Співвідношення між суб'єктивною одиницею часу й середнім внутрішньогруповим часом прочитання

№	τ	$\langle t_1 \rangle$, с	$\langle t_2 \rangle$, с	k_1	k_2
«А»	0,7	0,3739	0,308	1,89	2,27
«Б»	0,8	0,3752	0,312	2,13	2,56
«В»	0,9	0,5641	0,496	1,59	1,81
«Г»	1,0	0,5806	0,424	1,72	2,36
«Д»	1,1	0,7153	0,618	1,55	1,78

Примітка: $\langle t_1 \rangle$ — середнє прочитання однієї стопи вголос; $\langle t_2 \rangle$ — середній час прочитання однієї стопи про себе; k_1 — коефіцієнт прочитання однієї стопи вголос; k_2 — коефіцієнт прочитання однієї стопи про себе; τ — власна одиниця часу.

Одним з прикладів такого співвідношення є те, що поети мають свій віршований розмір, якому надається перевага. Так, багато дослідників-літературознавців (М. Л. Гаспаров [6]; К. Д. Вишневський [4]; Л. І. Тимофеев [12]; С. М. Бонді [3]; М. О. Гуляев [7]; С. В. Калачова [8]) вказують на те, що О. С. Пушкін надавав перевагу в своїх творах хорей і ямбу, в той час як всі біографи і сучасники поета описують його як дуже жваву, імпульсивну людину, тобто, скоріш за все, холерика. Подібні приклади можна знайти, якщо детально досліджувати біографії поетів та їхні вірші. Але не тільки поети мають розмір вірша, якому надається перевага, кожен індивід відповідно до своєї ритмічної структури психіки має «свій» розмір улюблених віршів, свій переважний ритм праці, обирає партнерів з відповідними індивідуальними ритмами (тут йдеться про інтерактивні ритми у структурі психіки) і так далі.

Тобто на даному етапі емпіричного дослідження ми виявили той факт, що ритмічна структура організації психіки певним чином впливає на вибір досліджуваних. При цьому можна припустити, що хорейчний розмір буде відповідати холероїдній ритмічній структурі, ямб — сангвіноїдній, дактиль — рівноважній, амфібрахій — флегматоїдній, анапест — меланхолоїдній. Це припущення становить матеріал для подальших теоретико-емпіричних розробок.

Можливі, звичайно, і зміни усередині двоскладових (холерик може обрати ямб, сангвінік — хорей); усередині трискладових — аналогічно. Це походить від того, що чистих типів темпераменту в природі не існує, індивід за своєю ритмічною структурою може лише тяжіти, більшою чи меншою мірою, до якої-небудь групи. Але, безумовно, залишається загальна тенденція ділення на «швидких» і «повільних», а отже, і принципове співвідношення: «швидкі» — вибір двоскладових розмірів, «повільні» — вибір трискладових розмірів.

Отже, отриманий емпіричний матеріал дозволяє нам стверджувати, що, знаходячись в ситуації вільного вибору, несвідомо індивід надає перевагу

тому віршованому розміру, ритмічна структура якого відповідає ритмічній структурі його психіки. Оскільки підструктура перцептивних ритмів є найбільш давньою, акцентуємо увагу, що саме ця описана нами закономірність може бути використана як підґрунтя до створення свідомих маніпулятивних впливів на індивіда (спектр її використання широкий — від основних прийомів НЛП у тренінгових та корекційних групах до технологій використання в судових та правоохоронних органах).

Таким чином, отримані емпіричні дані не тільки розширюють загальнопсихологічні фундаментальні уявлення про специфіку ритмічної організації психіки, але й можуть сприяти надаванню психологічних прогнозів щодо навчання, професійного зростання, гармонізації власного життя, відносин з оточуючими для індивідів з особливим відчуттям ритму. Гіпотетично можемо припустити, що на підставі отриманих даних можна побудувати розвивальну програму, оскільки отримані дані співвідносяться з суб'єктивною одиницею часу τ , яка стійко характеризує індивідний рівень. При цьому хореїчний розмір відповідає холероїдній ритмічній структурі, ямб — сангвіноїдній, дактиль — рівноважній, амфібрахій — флегматоїдній, анапест — меланхолідній типологічній групам, виділеним Б. Й. Цукановим.

Література

1. Ахматова А. А. Пленник чужой! Мне чужого не надо... / А. А. Ахматова // Песнь о любви. Сборник стихотворений. — Кишинев: Мерцишор, 1985. — С.138.
2. Блок А. А. Ты всегда и всюду странно... / А. А. Блок // Песнь о любви. Сборник стихотворений. — Кишинев: Мерцишор, 1985. — С. 146.
3. Бонди С. М. О ритме / С. М. Бонди // Контекст. — М.: Наука, 1976. — С. 106–112.
4. Вишневский К. Д. К вопросу об использовании количественных методов в стиховедении / К. Д. Вишневский // Контекст. — М.:Наука, 1976. — С. 113–123.
5. Волькенштейн М. Д. Стихи как сложная информационная система / М. Д. Волькенштейн // Наука и жизнь. — 1970. — № 1. — С. 35–42.
6. Гаспаров М. Л. Современный русский стих. Метрика и ритмика / М. Л. Гаспаров. — М.: Искусство, 1974. — 254 с. — (Першотвір).
7. Гуляев Н. А. Теория литературы / Н. А. Гуляев. — М.: Высшая школа, 1985. — 347 с. — (Першотвір).
8. Калачева С. В. Эволюция русского стиха / С. В. Калачева. — М.: МГУ, 1986. — 235 с. — (Першотвір).
9. Некрасов А. Н. Я в гости поеду... / А. Н. Некрасов // Песнь о любви. Сборник стихотворений. — Кишинев: Мерцишор, 1985. — 345 с.
10. Пастернак Б. Л. Здесь прошелся загадки таинственный коготь / Б. Л. Пастернак // Песнь о любви. Сборник стихотворений. — Кишинев: Мерцишор, 1985. — С. 203.
11. Пастернак Б. Л. Осень / Л. В. Пастернак // Песнь о любви. Сборник стихотворений. — Кишинев: Мерцишор, 1985. — С. 206.
12. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. — М.: Просвещение, 1976.
13. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 245 с.
14. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 234 с. — (Першотвір).

О. Д. Литвиненко

кандидат психологических наук

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,

кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ВОСПРИЯТИЯ СТИХОТВОРНОГО РИТМА**

Резюме

Статья посвящена эмпирическому исследованию соотношения между перцептивной подструктурой ритмической организации психики в виде пяти стихотворных размеров в русском стихосложении (хореем, ямбом, дактилем, амфибрахием, анапестом) и психической подструктурой в виде пяти типологических групп (холероидной, сангвиноидной, равновесной, меланхолидной, флегматоидной).

Ключевые слова: ритмическая структура психики, психические ритмы, перцептивные ритмы, стихотворные ритмы.

O. D. Lytvynenko

candidate of psychological sciences,

I. I. Mechnikov Odessa national university,

Department of differential and experimental psychology

**INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERCEPTION
POETIC RHYTHM**

Summary

The article is devoted to the empirical research of relation between the perceptive substructure of rhythmical organization in the form of the five verse sizes in russian versification (trochee, yamb, dactyl, amphibrach, anapaest) and the psychical substructure in the form on the five typical groups (choleric, sanguine, equilibrium, melancholic, phlegmatic).

Key words: the rhythmical structure of a psyche, the psyche rhythms, the perceptive rhythms, the poetic rhythms.

І. В. Ніколаєва

аспірант кафедри диференціальної і експериментальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РИГІДНОСТІ

У статті здійснений диференціальний підхід до вивчення проблеми ригідності мислення. Показано, що ригідність як риса особистості впливає на пізнавальні процеси — мислення й мову, а ригідність мислення впливає на раціональні способи вирішення завдань.

Ключеві слова: ригідність, мислення.

Проблема мислення в різноманітних психолого-педагогічних аспектах завжди привертала увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Насамперед мислення є вищим пізнавальним процесом. Воно являє породження нового знання, активну форму творчого перетворення людиною дійсності. Тобто мислення — це особливого роду теоретична й практична діяльність, що припускає систему включених у неї дій й операцій орієнтовно-дослідницького, перетворювального й пізнавального характеру. Усякий розумовий процес є по своїй внутрішній будові дією або актом діяльності, спрямованим на вирішення певного завдання. Завдання містить у собі ціль для розумової діяльності індивіда, співвіднесену з умовами, якими вона задана. Направляючись на ту або іншу мету, на рішення певного завдання, усякий реальний розумовий акт суб'єкта виходить із тих або інших мотивів. Початковим моментом розумового процесу звичайно є проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення звичайно починається із проблеми або питання, з подиву або здивування, із суперечностей. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості в розумовий процес.

На практиці мислення як окремий психічний процес не існує, воно незримо є присутнім у всіх інших пізнавальних процесах: у сприйнятті, увазі, уяві, пам'яті, мові. Вищі форми цих процесів обов'язково пов'язані з мисленням, і ступінь його участі в цих пізнавальних процесах визначає їхній рівень розвитку. С. Л. Рубінштейн [5] розумів мислення як процес виявлення в об'єкті все нових і нових властивостей шляхом включення його в нові зв'язки і відносини. О. Р. Лурія [3], Л. С. Виготський [1], О. Н. Леонтьєв [2] та інші займалися вивченням цього вищого психічного процесу і встановили, що існує єдиний процес пізнання, що починається з почуття й виходить за його межі — в абстрактне мислення.

В психолого-педагогічній літературі є праці, присвячені: розвитку мислення в онтогенезі (С. Д. Максименко[4], Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов та ін.); творчому мисленню, теоретико-методологічне обґрунтування якого йде від робіт Г. С. Костюка, продовжується дослідженнями Г. О. Балла, Ю. І. Машбіца, В. В. Андрієвської,

В. О. Моляко, А. В. Фурмана та ін.; візуальному мисленню у межах концептуальних основ діяльнісного підходу: в інженерній психології (Н. Ю. Вергілес, В. М. Гордон, Д. Н. Завалішина, В. П. Зінченко, В. М. Муніпов, Ю. К. Стрелков), творчих стратегій суб'єкта конструкторської діяльності (В. О. Моляко), на рівні просторового мислення (І. Я. Каплунович, І. С. Якиманська); розвитку дивергентного продуктивного мислення (Дж. Гілфорд, М. Карне, П. Торренс та ін), теоретичні та експериментальні дослідження характеристик дивергентного мислення здійснені О. Єрмаковою (гнучкість мислення), Н. Шумаковою, О. Щеплановою та Н. Щербо (творча обдарованість), М. Карне (прийоми розвитку уяви та дивергентного мислення). Останнім часом з'являються публікації, в яких наведений вплив комп'ютерно орієнтованих засобів навчання на розвиток наочно-образного мислення дошкільників (Г. П. Лаврентьєва).

Існує не велика кількість експериментальних досліджень, присвячених різним проявам ригідності мислення. Найбільш інтенсивне вивчення ригідності проводилося при вирішенні розумових завдань. У класичній роботі Дункера описаний феномен, названий автором «функціональна фіксованість»; Лачинсом виявлений «ефект настанови»; гештальтпсихолог М. Вертгеймер вважав навіть, що минулий досвід негативно впливає на творче продуктивне мислення, що і може розцінюватися як щире мислення. Справа в тому, що коли людина в процесі навчання й практичної діяльності засвоює лише обмежене число способів вирішення різних по складності завдань, у неї й можна виявити дуже небажану якість мислення — ригідність. Під ригідністю в психології розуміється утрудненість перемикавання мислення на нові способи й правила, аж до повної нездатності суб'єкта змінити раніше вироблену програму діяльності. Із трьох видів ригідності — когнітивної (пізнавальної), афективної (емоційної) і мотиваційної — для дослідження мислення особливе значення має когнітивна ригідність.

В умовах сучасного суспільства особливо зростає значення практичного інтелекту. У структуру практичного інтелекту входять такі якості розуму, як діловитість, ощадливість, обачність, уміння швидко вирішувати завдання, які виникають. Діловитість виявляється в тім, що людина може відшукати оптимальне рішення в будь-якій складній ситуації. Ощадливість виявляється тому, що людина здатна знайти спосіб дії з найменшими витратами, що веде до потрібного результату. Обачність, як якість практичного мислення, виступає, як уміння передбачити наслідки тих або інших рішень. Уміння оперативно вирішувати завдання проявляється в кількості часу, що мине з моменту виникнення завдання до його практичного вирішення. Але, психологам відомо, що в людини в проблемній ситуації, у ситуації ухвалення рішення, або обмірковування можливих варіантів може виявитися небажана якість мислення — ригідність.

Оскільки, вивчення ригідності мислення висвітлено не достатньо у сучасній вітчизняній психології, а ригідність мислення часто зустрічається у всіляких сферах повсякденного життя, недостатня розробленість даної проблеми викликала потребу в науковому обґрунтуванні та розробленні технології подолання ригідності мислення.

Наше дослідження ригідності мислення ми проводили зі студентами біологами ОНУ ім.І. І. Мечникова і студентами-соціологами ОНПУ. Для діагностики ригідності мислення нами були підбрані такі методики: «Посудини Лачинса», методика Еббінгауза, «Словесний лабіринт» і методика Айзенка.

Проаналізуємо отримані нами дані. Виконання студентами методики «Словесний лабіринт» відрізнялося від виконання інших методик. Практично кожному випробуваному після прочитання завдання на індивідуальному бланку необхідно було повторити інструкцію. Студенти задавали багато питань. У деяких з них нічого не виходило. Більшість із них довго «включалося» у завдання. Деякі студенти виявили властивий їм дух змагання, наполегливість і знайшли правильні слова.

За результатами методики «Словесний лабіринт» всіх студентів можна розділити на 3 групи (див. табл. 1):

- 1) студенти, які досить швидко й легко впоралися із завданням у них представлено лабільний тип мислення;
- 2) студенти, які частково впоралися із завданням, темп їхньої роботи був середнім;
- 3) студенти, які із завданням не впоралися, у них представлений ригідний тип мислення.

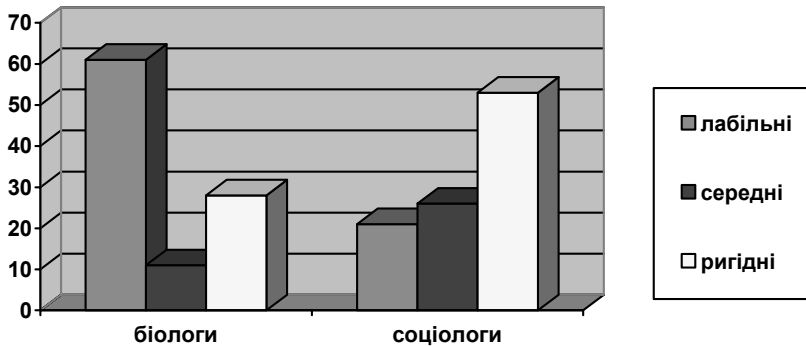
Таблиця 1

Результати виконання методики «Словесний лабіринт» студентами

Кількість балів	8–10	4–7	0–3
Рівень лабільності — ригідності мислення	Лабильне	Середній рівень	Ригідне
В % (біологи)	61	11	28
В % (соціологи)	21	26	53

Таким чином, за результатами цієї частини дослідження можна сказати, що 61 % студентів-біологів і 21 % студентів -соціологів, які належать до першої групи (див. табл.1), мають протилежну якість ригідності — рухливість розумових процесів. У випробуваних другої групи розумові процеси частково лабільні, частково ригідні, у них відзначається збільшення часових показників й їхня нерівномірність по відношенню один до одного, що свідчить про труднощі перемикавання з одного способу рішення на іншій (типова картина для ригідності). У випробуваних третьої групи (28 % біологів і 53 % соціологів) виражена ригідність мислення, тому що вони не змогли знайти слів у лабіринті й затратили на це багато часу. Ці випробувані, як стало відомо з індивідуальної бесіди, спочатку намагалися знайти 1 слово, у них не вийшло, вони перескочили до 5 або 6 слова — результат був аналогічний, потім знову повернулися до першого слова й не змогли його знайти. При цьому вони зауважували, що інші випробувані справляються із завданням. Ми спостерігали, що поведження цієї групи студентів змінювалося, вони просили підійти дослідника до них і ще раз пояснити завдання, у них підвищувалася тривожність й, імовірно, знижувався рівень самооцінки.

Таким чином, порівняння за методикою «Словесний лабіринт» студентів різних спеціальностей, різних вузів можна зобразити у діаграмі 1.



Розглянемо результати дослідження з методики Еббінгауза. У цілому із цієї методикою більшість студентів-біологів упоралося за невеликий проміжок часу. Всіх студентів можна розділити на три групи:

1) студенти, які швидко й точно підібрали слова, вони розуміють текст, рівень розвитку мови — високий, їхню роботу можна оцінити в 4–5 балів;

2) студенти, які зазнавали труднощів, вставили не всі слова, у них відзначається часткове розуміння значеннєвих зв'язків, рівень розвитку мови — середній, їхню роботу можна оцінити 2–3 бали;

3) студенти, які не впоралися із завданням.

Наведемо уривки з робіт випробуваних — студентів 2 групи:

випробувана Б. Н.: «Один раз Генріх, французький король, втратив свого собаку(*) і був змушений один їхати в Париж»;

випробувана А. А.: «Один раз Генріх, французький король, втратив свою карету(*) і був змушений один їхати в Париж»;

випробувана О. О.: «Один раз Генріх, французький король, втратив свого коня(*) і був змушений один їхати(*) у Париж»;

випробувана Т. И.: «Один раз Генріх, французький письменник(*), втратив свого собаку(*) і був змушений один їхати в Париж».

Як видно з наведених нами уривків, ці випробувані не вловлюють всі значеннєві зв'язки, тому допускають помилки при вставлянні слів. Помилки відзначені: (*).

Наведемо уривок з роботи випробуваного 3 групи (Ц. С): «Один раз Генріх, французький король, утратив свій видобуток(*) і був змушений один повертатися в Париж. На великий (*) він побачив простого жebraка, що їхав(*) також у столицю...»

Видно, що в маленькому уривку випробуваний допускає 4 помилки, включаючи не зрозумілі їм значеннєві зв'язки.

Результати виконання методики Еббінгауза відбиті в таблиці 2.

Таким чином, більшість студентів-біологів (67 %) і 31 % студентів-соціологів змогли швидко підібрати слова, необхідні за змістом, що свідчить про розвиток логічного мислення, уміння розрізняти типи зв'язків,

критично співвідносити їх між собою, а також про високий рівень розвитку мови, великий активний словник й про лабільність розумових процесів. Більшість студентів-соціологів — 69 % не змогли правильно підібрати слова, необхідні за змістом на початку розповіді, вони не виправляють своїх помилок, дійшовши до кінця розповіді, що говорить про низький рівень розвитку аналітичної й синтетичної функції мислення, про низький рівень логічного мислення, невміння розрізняти типи зв'язків, критично співвідносити їх між собою, про середньо-низький розвиток мови й про ригідність розумових процесів.

Таблиця 2

Виконання методики Еббінгауза студентами

Кількість балів	4–5	3	0–2
Рівень розвитку	високий	середній	низький
В % (біологи)	67	22	11
В % (соціологи)	31	0	69

Наступна методика, що була використана в нашому дослідженні, — методика Лачинса. Як видно з таблиці 3, більшість випробуваних впоралися із цією методикою. У більшості студентів-біологів високий рівень у вирішенні завдань. Так, вони використовують раціональне рішення завдань, тобто завдання 1–5 мають у них тільки одне рішення, а практично у всіх завданнях № 6–10 вони використовують мінімальну кількість арифметичних дій. Тобто у них практично не спрацьовує «ефект настанови» або вплив минулого досвіду на спосіб рішення завдань й, як наслідок, не проявляється ригідність мислення.

В 17 % випробуваних студентів-біологів і 47 % студентів-соціологів має місце «ефект Лачинса», у них більшість критичних завдань № 6–10 вирішувалася нераціонально, способом рішення завдань № 1–5. Ці випробувані виявили пізнавальну ригідність розумових процесів.

Таблиця 3

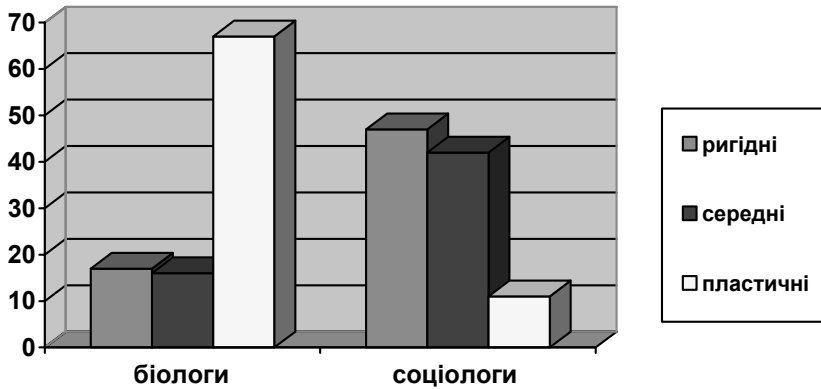
Рівень ригідності в студентів за методикою «Посудини Лачинса»

Кількість балів	0–1	2–3	4–5
Рівень ригідності	високий	середній	низький
В % (біологи)	17	16	67
В % (соціологи)	47	42	11

Порівнюючи результати дослідження в студентів-біологів і студентів-соціологів, можна відзначити, що біологи менше попадають під «ефект Лачинса» у них лабільні процеси мислення. Порівняльна картина наведена в діаграмі 2.

Оскільки відомо, що ригідність — це одна з найважливіших рис особистості, що являє собою утрудненість у зміні наміченої людиною програми діяльності в умовах, що вимагає її перебудови, то вимір ригідності, як риси особистості в нашій роботі необхідні. Дослідження ригідності за методикою Айзенка показало, що випробуваних можна розділити на 3 групи:

- 1) мобільні індивіди;
- 2) студенти, що проявляють ознаки ригідності й мобільності;
- 3) ригідні індивіди.



Мобільні індивіди показують високі результати по всіх методиках, спрямованих на вивчення ригідності мислення і навпаки. Так, випробуваний Ц. С. — ригідний і по всіх методиках показує ригідність розумових процесів і низький рівень розвитку логічного мислення. Випробувані, які належать до другої групи, проявляють риси ригідності й мобільності, в більшості демонструють рухливість розумових процесів, риси мобільності й ригідності (більшість студентів-соціологів). Вочевидь, що в проблемних ситуаціях у них більшою мірою проявляється мобільність, як риса особистості, а в настановах, звичках, імовірно, має місце ригідність. Мобільність, як їхня риса характеру, включається в цих випробуванних у критичні моменти, впливаючи на пізнавальну активність розумових процесів, що у сукупності з розвиненим логічним мисленням і здатністю встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дозволяє уникати ригідності мислення й раціонально вирішувати проблему. Студенти-соціологи не відрізняються сталістю в проходженні всіх методик. Так, наприклад, деякі студенти справляються з методиками «Словесний лабіринт» і методикою Еббінгауза, але за методикою Лачинса мають незадовільні результати. Випробувана Д. В. справляється з методикою Лачинса, демонструючи лабільність мислення, з методикою Еббінгауза, демонструючи розвиток мови й логічних зв'язків, але на середньо-низькому рівні справляється з методикою «Словесний лабіринт».

Порівнюючи результати дослідження з методик, проведених зі студентами різних спеціальностей можна відзначити, що більшість (68 %) студентів-біологів мають рухливість розумових процесів, а 78 % студентів-соціологів відрізняються ригідністю мислення, в проблемних ситуаціях у них більшою мірою проявляється ригідність як риса особистості, що впливає на пізнавальні процеси, у цьому випадку на мислення й мову. На наш погляд, це може бути зв'язано, як з різними причинами, наприклад з рівнем інтелекту, рівнем освіти, з малим індивідуальним досві-

дом студентів-соціологів до адаптації в проблемній ситуації, з перевагою ригідності, як риси особистості, що впливає в проблемних ситуаціях на розумові процеси.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: [В 6 т.] / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2: Мышление и речь. — С. 5–361.
2. Леонтьев А. Н. Розумовий розвиток дитини / А. Н. Леонтьев: [стеногр. публ. лекції]. — К., 1950. — 35 с.
3. Лурия А. Р. Курс общей психологии. Мышление и речь /А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1970. — 315 с.
4. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. — К.: Форум, 2002. — Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 319 с. — (Першотвір).
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).

І. В. Николаева

аспірант кафедри дифференціальної та експериментальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РИГИДНОСТИ

Резюме

В статье осуществлен дифференциальный подход к изучению проблемы ригидности. Показано, что ригидность, как черта личности, влияет на познавательные процессы — мышление и язык, а ригидность мышления оказывает воздействие на рациональные способы решения задач.

Ключевые слова: ригидность, мышление.

I. V. Nikolaeva

post graduate student,
I. I. Mechnikov Odessa national university

DIFFERENTIAL APPROACH TO THE STUDY OF RIGIDITY

Summary

The article carried out a differential approach to the study of rigidity. It is shown that rigidity as a feature of personality influences cognitive processes like thinking and speech, and rigidity of thinking has an impact on the rational ways of solving problems.

Key words: rigidity, thinking.

О. В. Пучина

канд. психол. наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології
Маріупольського державного університету

ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

Стаття висвітлює аспекти та недоліки системи навчання управлінського персоналу на підприємстві. Визначені критерії оцінки ефективності навчання управлінського персоналу на підприємстві.

Ключові слова: система навчання, управлінський персонал, критерії ефективності навчання, професійний розвиток, підприємство.

Постановка проблеми. Сьогодні українські підприємства характеризуються гарячковим інтересом до питань управління персоналом. Кількість персоналу, його вартість та якість, а саме професійні знання, уміння та навички, є чи не основними чинниками, що впливають на ефективність та конкурентоспроможність компанії на вітчизняному та світовому ринках. Науково-технічний прогрес — один із основоположних факторів сучасного економічного розвитку — передбачає навчання та професійний розвиток персоналу як найважливішу умову кардинального вдосконалення робочої сили, покращення її характеристик на ринку праці. Все більше місцевий менеджмент усвідомлює потребу в кадровому плануванні, тобто плануються кількість та вартість персоналу, що його потрібно залучити в ту чи іншу сферу управління. Але процеси планування розвитку людських ресурсів, себто знання та вміння, що їх працівники мають демонструвати на робочих місцях, все ще в зародковому стані на українських підприємствах. Єдиним засобом поліпшення кадрового потенціалу компанії є навчання співробітників на підприємстві.

Актуальність даної роботи зумовлюють такі обставини: по-перше, гостра необхідність підприємств в управлінцях — фахівцях високого класу, здатних ефективно керувати як підлеглими, так і, власне, всіма процесами на підприємстві. По-друге, існує необхідність такої професійної підготовки управлінського персоналу, в результаті якої фахівець не тільки володіє професійними знаннями, вміннями та навичками, але й має високий рівень психологічної готовності до праці у системі «людина — людина». Потреба суспільства у фахівцях такого роду передбачає гарантію якості їх професійної підготовки та професійного розвитку. Особлива роль надається навчанню як невід'ємної частини процесу професійного становлення управлінського персоналу підприємства, який має бути системним і пролонгованим. Професійне навчання — це процес цілеспрямованого формування у співробітників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок й умінь, які дозволяють підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-економічні перетворення в житті країни потребують нової системи поглядів стосовно професійного розвитку фахівців в цілому та управлінців зокрема. Цей факт обумовлює інтерес сучасних дослідників до проблеми професійного становлення фахівців (Ж. П. Вірна, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Н. В. Копилова, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. Г. Панок, В. О. Толочек), ефективності діяльності управлінського персоналу (Г. Х. Бакірова, Л. В. Васильченко, Дж. Гордон, О. А. Закаблуцька, Л. М. Карамушка, Е. Шейн, О. П. Щотка) та психологічного забезпечення професійної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, О. О. Конопкін, М. С. Корольчук, П. П. Криворучко, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Орлов, А. В. Титаренко, О. В. Шевяков). Завдяки даним дослідженням достатньою мірою розроблені змістовні орієнтири професійної підготовки фахівців різних професійних груп. Але в цілому ще відчувається дефіцит досліджень з концептуальних питань професійного становлення, професійного розвитку, професійної спрямованості та професійної діяльності управлінського персоналу на підприємстві.

Метою статті є психологічна оцінка процесу навчання управлінського персоналу на підприємстві.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до підготовки управлінських кадрів пов'язані з переосмисленням управлінської діяльності з позицій соціально-економічної та морально-психологічної ситуацій у країні; із забезпеченням оптимального співвідношення в роботі керівника знань, умінь, навичок міжособистісних взаємин; із посиленням самостійності в реалізації управлінських рішень; з демократизацією та гуманізацією відносин у системі управління й бізнесу; актуалізацією особистісного чинника в управлінській діяльності; урахуванням при прийнятті управлінських рішень інтелектуального і практичного потенціалу колег по роботі, партнерів, підлеглих. Сучасна система професійної підготовки управлінських кадрів зорієнтована на розвиток у них здібностей, пов'язаних із розробленням стратегічних планів, виробленням узгоджених стратегічних рішень, уміння адаптуватися до швидкоплинних зовнішніх умов. Перевагу у зв'язку з цим надають аналізу ситуацій, навчанню в професійній діяльності, комплексним навчальним програмам. Засвоєння теорії управління, оволодіння спеціальними вміннями та навичками триває протягом усього управлінського шляху, що свідчить про єдність навчальної та професійної управлінської діяльності. Складна економічна ситуація на світовому ринку вимагає застосування новітніх засобів й методів навчання та професійної діяльності у кожній ланці виробництва. Підвищення якості підготовки фахівців передбачає покращення їх загальноосвітнього, загальнокультурного, спеціального професійного рівня, психологічної готовності до професійної діяльності, результатом якої є ефективна управлінська діяльність.

Сьогодні до професіоналів пред'являються високі вимоги, пов'язані з необхідністю формувати не просто процеси функціонування, але і розвитку діяльності. Професіонал зобов'язаний вміти самостійно будувати і розвивати власну професійну діяльність в умовах постійно змінюваних об'єктивних

обставин. Поняття «професіоналізм» визначається як висока мотивованість суб'єкта праці на пошук завдань, які вирішуються в його професійній сфері, здатність до їх бачення і вирішення в контексті ширшому, ніж його професійна діяльність. Коли мається на увазі високий рівень професіоналізму людини, то з ним пов'язують не тільки яскравий розвиток здібностей, але й глибокі знання у конкретній галузі професійної діяльності, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для найбільш успішного та ефективного виконання зазначеної діяльності. Справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильним та стійким мотиваційно-емоційним зарядом на здійснення саме даної діяльності і досягнення в ній унікального, неординарного результату. Важливою умовою досягнення професіоналізму, окрім розвитку спеціальних здібностей, що вироботані в умовах конкретної професійної діяльності, і відповідних знань і вмінь, є потужний розвиток у індивіда загальних здібностей, вміння виходити з нестандартних ситуацій, а також перетворення загальнолюдських цінностей у його власні, що визначають, власне, компетентність фахівця. Компетентність — це здатність суб'єкта вирішувати певне коло нестандартних професійних завдань. Завданням є дана у певних умовах ціль професійної діяльності. У склад завдання входять такі компоненти: вимоги (цілі управлінської діяльності), умови (професійні обставини) та невідоме (рішення ситуації). Поміж цих елементів є зв'язки та залежності, завдяки яким здійснюється пошук невідомих елементів. Завдання стає професійною управлінською складовою лише за умови прийняття її управлінським персоналом до рішення. Рішення нестандартних завдань є демонстрацією всього спектра мислення, креативності та репродуктивності аналітико-синтетичної діяльності психіки людини, а також можливостей змінити погляд на сталі події та ситуації. Рішення нестандартних професійних завдань дозволяє ефективно адаптуватися до швидкозмінних виробничих умов підприємства, комунікативних процесів, професійних обставин тощо.

Процес формування сучасного керівника пов'язаний із використанням евристичних методів навчання, що активізує процес мислення під час розв'язання проблемних та нестандартних завдань, пошук нових ідей, активного соціального навчання, орієнтованого на охоплення різноманітних сфер соціальної практики, використання різних форм і методів активної психологічної та соціально-психологічної дії з метою розвитку знань, умінь і навичок ефективного соціально-професійного функціонування, підвищення психологічної культури, оптимізації комунікативної компетентності індивідів як учасників взаємодії. Доволі привабливим та ефективним методом навчання управлінського персоналу на підприємстві є тренінг, що дає можливість за допомогою рольових ігор, групових дискусій, рішення нестандартних завдань змінити поведінку, набути нових професійних навичок. Тренінг належить до активних методів навчання та дає змогу розширити власний потенціал та відкрити нові професійні можливості кожного фахівця. Дякуючи цьому, ефективність активних методів навчання значно вища у порівнянні з традиційними. У тренінгові програми для управлінського персоналу слід включати такі складові, які

потребують нестандартного, інноваційного та креативного осмислення та рішення, а саме: суфійські притчі, рішення психологічних ситуацій і завдань, філософські казки, головоломки, завершення фраз, продовження анекдотів, тлумачення афоризмів, метафоричні ділові ігри тощо.

Зростання ролі навчання, а особливо системи професійного навчання управлінського персоналу, в процесах підвищення конкурентоспроможності підприємства і організаційного розвитку обумовлено такими трьома чинниками:

1) навчання управлінського персоналу є найважливішим засобом досягнення стратегічної мети підприємства;

2) навчання є найважливішим засобом підвищення цінності людських ресурсів організації;

3) без своєчасного навчання управлінського персоналу проведення організаційних змін щодо оптимізації діяльності та підвищення конкурентоспроможності підприємства на вітчизняному та світовому ринках стає неможливим.

Процес навчання персоналу на підприємстві має свої особливості. Це серйозний додатковий ресурс, який допомагає підприємству рухатися вперед, бути успішним у бізнесі як на вітчизняному, так і на світовому ринках. В основу цього процесу покладено два ґрунтовних принципи.

Принцип 1. Наявність навчання управлінського персоналу як системи. Система в даному випадку розуміється як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: виявлення потреби у навчанні, планування навчання, розробка програм, забезпечення навчання, впровадження навчальної програми, оцінка ефективності навчання.

Принцип 2. Підпорядкованість навчання управлінського персоналу потребам підприємства. Цілі підприємства первинні і визначають напрямок навчання і професійного розвитку управлінського персоналу.

Системний підхід до навчання на підприємстві дозволяє врахувати як стратегічні, так і поточні плани розвитку бізнесу, прогнозувати перспективи розвитку персоналу і формувати кадрові резерви. Схему навчання управлінського персоналу слід вважати системою тільки тоді, коли на підприємстві втримується чітка послідовність дій:

– планування — включає аналіз, визначення потреб і мети навчання, детальну розробку критеріїв оцінки навчання;

– реалізація — безпосередня підготовка, організація і проведення навчання;

– оцінка — моніторинг ефективності навчання.

Основне завдання оцінки — зрозуміти, в якому ступені управлінський персонал використовує набуті професійні знання і навички. Критерії оцінки ефективності навчання управлінського персоналу на підприємстві будуть різнитися залежно від компанії і навіть від конкретної діяльності. Виділимо критерії оцінки ефективності навчання, універсальні для всіх видів управлінської діяльності на підприємствах різних типів.

1. Професійні навички і знання — знання процесів, процедур, правил та стандартів підприємства. Наявність умінь та навичок, необхідних

для ефективної та результативної роботи. Знання посадових завдань та обов'язків.

2. Продуктивність та кількість роботи, яка виконується, ефективність використання часу та інших ресурсів.

3. Здатність до роботи в команді та співробітництва — рівень взаємодії з іншими співробітниками, прагнення до досягнення спільного результату, направленість на групову роботу, здатність узгоджувати особистісні інтереси з інтересами групи, інших робочих груп та компанії в цілому.

4. Зусилля і старанність — старанність бути кращим, ефективним. Прагнення виконати роботу найкращим чином, орієнтація на досягнення результату.

5. Мобільність та гнучкість — орієнтація на зміни, здатність швидко та ефективно адаптуватися в умовах, що змінюються, здатність ефективно працювати в ситуації невизначеності.

6. Прийняття рішень — спосіб, якість та результативність рішень, які приймаються, готовність прийняти відповідальність за своє рішення.

7. Орієнтація на фінансові результати — орієнтація управлінців на досягнення фінансових результатів (підвищення обсягу поступлень (доходів), прибутків чи зниження обсягу затрат).

8. Виконавча і трудова дисципліна — своєчасність виконання розпоряджень керівництва, наявність чи відсутність зауважень по трудовому розпорядку дня.

Вимірюваними показниками ефективності навчання управлінського персоналу на підприємстві можуть бути на матеріальному рівні: збільшення продуктивності, збільшення об'єму продукції, збільшення об'єму продаж та наданих послуг, зменшення кількості браку, покращення якості продукції, зменшення собівартості тощо. На професійному рівні: зорієнтованість управлінського персоналу на роботу в системі «людина — людина», усвідомлення себе як невід'ємної частини колективу, усвідомлення цілей підприємства, покращення взаємин у трудовому колективі, вміння працювати як самостійно, так і в команді, орієнтація на високі досягнення підприємства, позитивна мотивація, задоволеність власною професійною діяльністю тощо. Завдання кожного виробничого підрозділу підприємства можуть бути різними, але основна управлінська мета залишається однією і тією ж для кожного з них: безумовне виконання заданої виробничої програми випуску продукції або надання послуг і досягнення при цьому мінімальних витрат матеріалів, праці, часу, грошових коштів і людських ресурсів.

За умови використання системи навчання управлінського персоналу на підприємстві прогнозований позитивний ефект досягається:

– за рахунок коротких термінів підготовки управлінців при мінімальному відриві від основної діяльності, оскільки навчання є безперервним процесом і немає необхідності виділяти час на «звикання» до нового виду діяльності (вчитися);

– шляхом збільшення практичної віддачі, тому що навчання на підприємстві максимально наближене до виробничої, організаційної практики,

особливо якщо це безперервна система заходів щодо розвитку управлінського персоналу, що містить різні форми і методи;

– управлінський персонал, що пройшов навчання за запропонованими навчальними програмами на підприємстві, оперативно реагує і добре пристосовується до умов швидкозмінного професійного середовища, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності підприємства в цілому.

Отже, ефективна система навчання управлінського персоналу на підприємстві має бути інтегрована, «вбудована» в загальну систему управління персоналом і управління підприємством в цілому. Навчання управлінського персоналу підприємства покликане виявити та розвинути професійну компетентність, сформувані пізнавальну активність, зацікавленість, готовність до управлінської діяльності, ліквідувати прогалину в уявленні керівників про значення навчання та практичне використання отриманих знань у професійній управлінській діяльності.

Слід зазначити, що процес навчання управлінського персоналу на підприємстві має певні вади, а саме: низька відповідальність роботодавців за рівень професіоналізму і кваліфікації працівників, небажання виділяти на це кошти; фінансування професійного навчання покладається тільки на роботодавця, тому значна кількість підприємств (особливо малих і середніх) не мають можливості підвищувати кваліфікацію управлінського персоналу відповідно до вимог сучасного виробництва; низька мотивація працівників до підвищення власного професійного рівня, відсутність ефективною системи стимулювання просування службовими сходами. В умовах підвищення конкуренції, серйозних змін у соціальних відносинах між працівниками, роботодавцями і державою необхідно радикально переглянути механізм партнерства у сфері професійного навчання в умовах підприємств та організацій. Узагальнюючи раніше зазначені недоліки і способи розбудови системи безперервної професійної освіти й підготовки кадрів в Україні, необхідно зазначити, що сама ця система в умовах розбудови соціально орієнтованої економіки має бути не самоціллю, а передусім засобом підвищення як матеріального, так і духовного добробуту населення. Її особливості мають визначатися насамперед не завданнями розвитку господарського комплексу країни загалом чи окремих підприємств зокрема, а формуванням конкурентоспроможної національної робочої сили і здатністю кваліфікованих спеціалістів мати право на гідну працю і заробітну плату, а також на отримання відповідного соціального статусу в суспільстві. Також необхідно відзначити виділення і розподіл організаційних ресурсів — часу, матеріальних і грошових засобів, інтелектуального капіталу на систему безперервного навчання. Зазначимо, що все ще поширена точка зору, ніби витрати на навчання управлінського персоналу на підприємстві — це неминучі витрати. Такий підхід слід переглянути, оскільки в даний час розвиток людських ресурсів із статті витрат перетворився на об'єкт інвестицій, і як будь-які інвестиції вони вимагають їх ефективного використання.

Висновки та перспективи. Система навчання може бути досить ефективною для підвищення професійної компетентності управлінського персона-

лу та результативності їх діяльності. Окрім того, вважаємо, що доцільним і перспективним є системний підхід:

- робота з молодими спеціалістами;
- відбір до резерву управлінських кадрів;
- робота з резервом;
- робота з управлінським персоналом середньої ланки;
- робота з вищим керівним складом підприємства.

Система навчання управлінського персоналу на підприємстві є ефективною, якщо містить у собі соціальний, психологічний та інформаційний компоненти і спрямована на формування професійно важливих якостей особистості, що забезпечують виявлення, створення, розвиток і корекцію оптимальних людських ресурсів, необхідних для ефективного вирішення нестандартних управлінських і виробничих завдань на підприємстві. Оцінка ефективності навчання управлінського персоналу на підприємстві є засобом, що допомагає визначити та оцінити в достатньо конкретному значенні якість системи навчання управлінського персоналу в цілому, а також ті недоліки в професійній підготовці, які стримують розвиток підприємства.

Література

1. Бакирова Г. Х. Управление человеческими ресурсами / Г. Х. Бакирова. — СПб. : Речь, 2003. — 152 с.
2. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. — Х. : Основа, 2007. — 176 с. — (Б-ка журн. «Управління школою» ; вип. 3 (51)).
3. Воротынцева Т. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалистов по обучению / Т. Воротынцева, Е. Неделин. — СПб. : Речь, 2008. — 128 с.
4. Гузеев В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. Гузеев // Директор школы. — 1995. — № 6. — С. 39–47.
5. Драккер П. Управление, нацеленное на результат : пер. с англ. / П. Драккер. — М. : Технолог, школа бизнеса, 1994. — 200 с.
6. Иванова Е. В. Тренинг управления изменениями в организации / Е. В. Иванова. — СПб. : Речь, 2007. — 297 с.
7. Карпухина А. М. Психологические и психофизиологические пути повышения эффективности деятельности / А. М. Карпухина. — К. : РДЭНТП, 1991. — 190 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. — М. : Университет, 1996. — 381с.
9. Метафорическая деловая игра / под ред. Ж. Завьяловой. — СПб. : Речь, 2010. — 128 с.
10. Пучина О. В. Аспекти якості освіти та професійного становлення управлінського персоналу / О. В. Пучина // Вища освіта України. — Додаток 3, том III (10). — 2008. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 620 с. — С. 421–425.
11. Пучина О. В. Рішення нестандартних задач: нові компоненти навчання управлінського персоналу підприємств / О. В. Пучина // Вища освіта України. — Додаток 4, том VI (24). — 2010. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 518 с. — С. 440–446.
12. Сонин В. А. Психология решения нестандартных задач / В. А. Сонин. — СПб. : Речь, 2009. — 384 с.
13. Титаренко А. В. Оцінка психологічного забезпечення професійної підготовки курсантів до діяльності пожежно-рятувальних підрозділів МНС / А. В. Титаренко // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія Психологія. — Харків, 2009. — Випуск 41, № 842. — 399с. — С.334–339.

О. В. Пучина

Мариупольский государственный университет

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИИ**

Резюме

Статья освещает аспекты и недостатки системы обучения управленческого персонала на предприятии. Определены критерии оценки эффективности обучения управленческого персонала на предприятии.

Ключевые слова: система обучения, управленческий персонал, критерии эффективности обучения, профессиональное развитие, предприятие.

O. V. Puchina

Mariupol state university

**PSYCHOLOGICAL ESTIMATION OF QUALITY OF STUDIES
OF MANAGERIAL STAFF IS ON ENTERPRISE**

Summary

The article lights up aspects and lacks of the system of teaching of managerial staff on an enterprise. The criteria of estimation of efficiency of teaching of managerial staff on an enterprise are certain.

Key words: system of teaching, managerial staff, criteria of teaching efficiency, professional development, enterprise.

О. О. Сокиржинская

аспирант,

кафедра экспериментальной и дифференциальной психологии,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ВРЕМЕННОГО ПРОМЕЖУТКА У СПОРТСМЕНОВ В ПРЕДСТАРТОВОМ И ПОСТСТАРТОВОМ СОСТОЯНИЯХ

Изучались индивидуальные особенности воспроизведения временного промежутка на предстартовое состояние спортсмена. Установлено, что в предстартовом и постстартовом состоянии у профессиональных спортсменов воспроизведение временного промежутка достаточно точное. У начинающих — в постстартовом состоянии повышается количество испытуемых с «среднеточным» воспроизведением.

Ключевые слова: психическое состояние, предстартовое состояние, боевая готовность, предстартовая лихорадка, предстартовая апатия, воспроизведение временного промежутка.

На современном этапе развития психологии особое внимание уделяется изучению психических состояний человека. Психические состояния являлись предметом исследования Н. Д. Левитова, В. А. Ганзена, Е. П. Ильина, В. И. Бочелюка, А. Б. Леонова, Т. С. Кириленко, С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки, Ю. М. Швалба, О. М. Кокун, В. Н. Юрченко и др. Исследованием психических состояний в психологии спорта занимались Г. М. Гагаева, Ф. Генов, Ю. Я. Киселев, Ю. Ю. Палайма, А. Ц. Пуни, П. А. Рудик, О. А. Черникова, Г. В. Коробейников и др. Однако, несмотря на большой объем теоретических и эмпирических знаний, которые касаются разных аспектов природы психических состояний, вопрос влияния индивидуальных особенностей на психические состояния спортсмена остается открытым.

В психологической науке существуют различные подходы к определению понятия психического состояния. К часто цитируемым формулировкам относят определение, предложенное Н. Д. Левитовым. Так, психическое состояние — это «целостная характеристика психической деятельности за определённый период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [7, 18–21].

Психические состояния классифицируют по доминирующему в структуре уровню состояния: по величине возбуждения ЦНС (психическая напряженность, стресс, предстартовое возбуждение, монотония); по характеру переживания отношения к значимому событию (депрессия, тревога, сосредоточенность, восторг); по характеру реализуемой двигательной деятельно-

сти (болевого финишный синдром, психосоматический срыв, оптимальное боевое состояние) [9].

Н. Д. Левитов разделяет психические состояния: по характеру причин возникновения (личностные и ситуативные); по уровню развития (глубокие и поверхностные); по направленности реакций (положительные и отрицательные); по уровню осознанности (сознательные и неосознаваемые); по длительности проявления: длительные и текущие, оперативные; по допустимости или недопустимости с точки зрения достижения результата [7].

Т. С. Кириленко в свою очередь выделяет психические состояния сниженной трудоспособности, к которым относятся: состояние утомления, переутомления, состояние монотонии, психического перенасыщения, сонливости, тревоги, стресса [13].

Спортивная деятельность протекает в сложных, напряженных и экстремальных условиях. Нагрузки на психическую сферу спортсменов большие, и победить может тот, у кого лучшая эмоционально-волевая подготовка, кто способен более качественно восстанавливать свою психическую трудоспособность, отстранять чрезмерное нервное напряжение. В психологии спорта принято выделять: предстартовое (синоним стартовое) и постстартовое состояния.

Предстартовое психическое состояние является условным рефлексом, раздражителями которого могут быть обстановка, встреча с противником и другие факторы. Его функция заключается в так называемой настройке и подготовке организма к предстоящей соревновательной деятельности. Различают раннее предстартовое состояние, возникающее за несколько дней до соревнований, предстартовое состояние — с момента попадания в атмосферу спортивных состязаний и стартовое состояние, возникающее за несколько минут или секунд до старта. Физиологически предстартовое состояние характеризуется повышением артериального давления крови, усилением дыхания, учащением пульса и т. д. Спортсмены воспринимают предстартовое состояние как обычное волнение при выходе на старт [11].

Ретроспективный анализ показывает различные подходы к пониманию форм предстартовых состояний. А. Ц. Пуни выделил следующие: стартовая лихорадка, боевая готовность и стартовая апатия [11]. Польский психолог В. Навроцка различает пять форм: легкое предстартовое возбуждение, среднее предстартовое возбуждение, сильное предстартовое возбуждение, предстартовая апатия и сильная предстартовая апатия. А. В. Родионов указывает на особенности свойств нервной системы спортсменов как на причину количественных и качественных функциональных сдвигов и специфики предстартовых состояний. Данное утверждение находит свое экспериментальное подтверждение в исследованиях Ф. П. Генова [2].

Е. П. Ильин рассматривает следующие виды предстартовых состояний: боевая готовность, предстартовая лихорадка, стартовая апатия. Боевая готовность характеризуется оптимальным уровнем эмоционального возбуждения. Ей соответствуют выраженные, но умеренные вегетативные сдвиги. У спортсмена наблюдается напряженное ожидание старта, возрастающее

нетерпение, легкое, а иногда значительное эмоциональное возбуждение, трезвая уверенность, своих силах (реальная оценка своих сил и возможностей противника), достаточно высокая мотивация деятельности, способность сознательно регулировать свои мысли, чувства, поведение и управлять ими, личная заинтересованность спортсмена в участии в данных соревнованиях, хорошая концентрация внимания на предстоящей деятельности, обострение восприятия и мышления, высокая помехоустойчивость по отношению к неблагоприятным факторам. Боевая готовность положительно сказывается на деятельности спортсмена в соревнованиях, позволяя ему максимально реализовать свои двигательные, волевые, интеллектуальные возможности [5]. Предстартовая лихорадка характеризуется чрезмерно высоким уровнем эмоционального возбуждения. Ей соответствуют резко выраженные вегетативные сдвиги (значительное учащение пульса и дыхания, повышенная потливость подмышечных впадин и ладоней, повышенное кровяное давление, значительное увеличение тремора конечностей, и т.д.) и следующие проявления психологического синдрома: чрезмерное волнение, тревога, повышенная нервозность (раздражительность), неустойчивость настроения (резкий переход от бурного веселья к слезам), беспричинная суетливость, рассеянность, ослабление памяти, снижение остроты восприятия, повышенная отвлекаемость внимания, понижение гибкости и логичности мышления, неадекватные реакции на обычные раздражители, капризность, переоценка своих сил и недооценка возможностей противника (излишняя самоуверенность), неспособность полностью контролировать свои мысли, чувства, настроение и поведение, неоправданная торопливость. Высокое нервно-психическое напряжение понижает работоспособность мышц и притупляет мышечно-двигательное чувство, ухудшает способность к расслаблению, нарушает координацию движения. Предстартовая лихорадка мешает спортсмену максимально мобилизоваться и не позволяет ему реализовать все свои возможности в условиях соревнований. Отрицательное влияние предстартовой лихорадки проявляется и в том, что спортсмен долго не может уснуть накануне соревнований, спит с мучительными сновидениями, утром встает несвежий, неотдохнувший [5].

Стартовой апатии, наоборот, свойствен низкий уровень эмоционального возбуждения из-за возникновения охранительного торможения и ослабления возбуждения. Ей соответствуют незначительные сдвиги вегетативных функций. У спортсмена проявляется вялость, сонливость, отсутствие желания соревноваться, угнетенное настроение, неуверенность в своих силах, страх перед противником, отсутствие интереса к соревнованиям, малая помехоустойчивость к неблагоприятно действующим факторам, ослабление внимания, притупление остроты восприятия, снижение продуктивности памяти и мышления, ухудшение координации привычных действий, неспособность «собраться» к моменту старта, резкое снижение волевой активности. Стартовая апатия не позволяет спортсмену мобилизоваться, деятельность его осуществляется на пониженном функциональном уровне, спортсмен при стартовой апатии не в состоянии «выложить» [5].

Постсоревновательные психические состояния в значительной мере зависят от исхода соревнования. Победа, доставшаяся в трудной спортивной борьбе, а также достигнутый запланированный результат приводят к положительным эмоциональным реакциям: устойчивому чувству удовлетворенности собой, жизнерадостному настроению, уверенности в своих силах, желанию тренироваться. Если победа или относительный успех достигнуты легко, без особых усилий, то могут возникнуть переоценка своих спортивных способностей, излишняя самоуверенность, беспечность, пренебрежение тренировочной работой. Поражение или относительная неудача может вызвать депрессию, неуверенность в своих силах, разочарование, зависть, нежелание тренироваться, а иногда и привести к отказу от занятий спортом. Эмоциональная реакция на поражение может быть и положительной: возникают стенические эмоции, критическое отношение к своим недостаткам, повышается работоспособность на тренировках, увеличивается число волевых проявлений, растет настойчивость в достижении цели. Формирование спортивного характера всегда сопряжено со стеническими эмоциями в ответ на неуспех в соревновании.

Исследование индивидуальных особенностей воспроизведения временного промежутка спортсменами проводилось в пять этапов. Первый этап — 30 дней (месяц) до начала соревнования, второй — 14 дней (2 недели) до начала соревнования, третий — 7 дней (1 неделя) до начала соревнования, четвертый — 1 день до начала соревнования, пятый — 1 день после соревнования. Исследование проводилось с помощью экспериментального метода воспроизведения длительности. Стимулами являлись промежутки времени, ограниченные двумя короткими световыми сигналами, в количестве 20 проб. Временная ошибка была представлена как относительная величина

$$E = \frac{t_0 - t_s}{t_0},$$

где t_0 — заданная длительность,
 t_s — субъективный ответ.

Тогда средняя относительная ошибка для каждого спортсмена вычислялась по формуле:

$$E_{\text{ср.}} = \Sigma (E_{\text{ср.}}) / 20,$$

где $\Sigma (E_{\text{ср.}})$ — сумма относительных ошибок.

Статистическая обработка полученных результатов позволила разделить спортсменов на три группы: «точную», «среднеточную» и «неточную» в зависимости от точности воспроизведения времени.

Как видно из таблицы 1, ошибка воспроизведения длительности по группам «точных», «среднеточных» и «неточных» осталась практически неизменной с первого по четвертый этапы, а именно в предсоревновательный период. Это, вероятно, свидетельствует о том, что спортсмены находятся в состоянии боевой готовности, и ожидание наступления стрессового события не оказывает существенного влияния на спортсмена, заставляя

его нервную систему работать ритмично, что отражается в воспроизведении заданных промежутков времени. Известно, что в основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения (И. П. Павлов, Д. Г. Элькин, П. Фресс).

Таблица 1

Показатели точности воспроизведения длительности у спортсменов

Этапы исследования	Группы по ошибке воспроизведения, в %		
	«точная»	«среднеточная»	«неточная»
I	62	27	11
II	65	27	8
III	59	30	11
IV	62	27	11
V	70,3	24,3	5,4

На пятом этапе (первый день после соревнования) происходят изменения. В группе «точных» увеличивается количество испытуемых с малой ошибкой воспроизведения. В группе «среднеточных» и «неточных» количество испытуемых уменьшается. Оказалось, что в постсоревновательный период повышается точность воспроизведения длительности у испытуемых «среднеточных» и «неточных» групп, т.е. нервная система начинает работать ритмично и более точно, что связано со снижением уровня нервного напряжения, тревожности. Последнее согласуется с исследованиями Дж. Б. Кретти о том, что уровень беспокойства и нервного напряжения изменяется во времени: до, во время и после наступления стрессовой ситуации [6].

Известно, что время возникновения предстартового возбуждения зависит от многих факторов: специфики деятельности, мотивации, пола, развития интеллекта, стажа в данном виде деятельности [5]. Учитывая последний фактор, рассмотрим показатели точности воспроизведения длительности с учетом соревновательного опыта спортсмена. Условно мы разделили каждую из трех основных групп на две подгруппы: профессионалы и начинающие.

Таблица 2

Показатели точности воспроизведения длительности, с учетом соревновательного опыта спортсменов

Этапы исследования	Группы по воспроизведению, %					
	«точная»		«среднеточная»		«неточная»	
	проф.	начин.	проф.	начин.	проф.	начин.
I	68	53	32	20	-	27
II	68	60	32	20	-	20
III	59	60	41	13	-	27
IV	64	60	36	13	-	27
V	91	40	9	47	-	13

При анализе полученных результатов (табл.2) с учетом соревновательного опыта спортсменов было выявлено, что в обоих выделенных нами подгруппах на предстартовых этапах (I — IV) отмечается стабильность. У

профессиональных спортсменов не выявлено показателей «неточного» воспроизведения длительности и наиболее многочисленной является «точная» группа. В подгруппе начинающих — большинство составляет также группа «точного» воспроизведения, но нами выделена и группа «неточного» воспроизведения, что свидетельствует об аритмичности работы процессов возбуждения — торможения, которое, вероятно, связано с состояниями предстартовой лихорадки и стартовой апатии, а также с недостаточным соревновательным опытом. В постсоревновательный период (V этап) происходят изменения: у профессионалов увеличивается количество «точного» воспроизведения длительности, а у начинающих — снижается количество испытуемых в «точной» группе, возрастает количество показателей в «среднеточной» группе и снижается в группе «неточных» спортсменов (т.е. воспроизведение длительности становится у большинства среднеточным, что свидетельствует о недостаточно ритмичной работе нервной системы). Вероятно, что «среднеточное» воспроизведение у начинающих спортсменов обусловлено снижением эмоционального напряжения в постсоревновательный период.

Таким образом, спортсмены, длительное время занимающиеся спортом, достаточно точно воспроизводят временные промежутки времени, их нервная система работает ритмично в предстартовом и постстартовом состояниях, начинающие спортсмены сохраняют разные степени воспроизведения в предстартовом состоянии и увеличивают «среднеточное» воспроизведение в постстартовом состоянии.

Литература

1. Аверин В. А. Психологическая структура личности // Психология личности: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. — С. 89.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Генов Ф. П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. — М.: Физкультура и спорт, 1971. — С. 148–150.
4. Геселевич В. А. Предстартовое состояние спортсмена. — М.: Владос, 2001.
5. Ильин Е. П. Психология спорта. — СПб.: Питер, 2008.
6. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте / Пер. с англ. Ханина Ю. Я. — М., ФиС, 1978.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М., 1964.
8. Психические состояния. Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Куликова Л. В. — СПб.: Питер, 2000. — С. 11–42.
9. Психические состояния / Под ред. А. А. Крылова. — Л., 1980.
10. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте — М.: ФиС, 1969.
11. Пуни А. Ц. К психологической характеристике предстартового состояния спортсмена. — М.: Инфра — М., 2001.
12. Цуканов Б. И. Время в психике человека. — О.: Астропринт, 2000.
13. Кириленко Т. С. Психология спорту. Регуляція психічних станів. — К., 2002.

О. О. Сокиржинська

аспірант кафедри експериментальної і диференціальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ПРОМІЖКУ ЧАСУ У СПОРТСМЕНІВ
У ПЕРЕДСТАРТОВОМУ ТА ПОСТСТАРТОВОМУ СТАНАХ**

Резюме

Вивчалися індивідуальні особливості відтворення проміжку часу на передстартовий стан спортсмена. Встановлено, що в передстартовому і постстартовому стані у професійних спортсменів відтворення проміжку часу достатньо точне. У початківців — в постстартовому стані підвищується кількість випробовуваних з «середньоточним» відтворенням.

Ключові слова: психічний стан, передстартовий стан, бойова готовність, передстартова лихоманка, передстартова апатія, відтворення проміжку часу.

O. O. Sokirzhinskaya

postgraduate student,
I. I. Mechnikov Odessa national university

**FEATURES OF REPRODUCING OF TEMPORAL INTERVAL
FOR SPORTSMEN IN PRESTARTING AND POSTSTARTING STATES**

Summary

Specific features of reproduction of a time interval on a prestarting condition of the sportsman were studied. It is established that in a prestarting and poststarting condition at professional sportsmen reproduction of a time interval exact enough. At beginners — in a poststarting condition the quantity of examinees with middle exact reproduction raises.

Key words: mental state, prestarting state, combat readiness, prestarting fever, prestarting apathy, reproduction of a time interval.

Л. К. Спиридонова

кандидат психологічних наук, старший викладач
Одеського державного економічного університету,
кафедра мовної і психолого-педагогічної підготовки
e-mail: lidiyaps@mail.ru

СОЦІАЛЬНІ АКсіОМИ ЯК РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОБРАЗУ СВІТУ

У статті розглядається концепція соціальних аксіом, запропонована К. Leung і М. Bond. Доводиться, що соціальні аксіоми як своєрідні вербальні знаки, в яких втілюються переконання (вірування) про саму людину, соціальний і фізичний світ або духовний світ, і методика їх дослідження SAS («Соціальні аксіоми» К. Leung, М. Bond) можуть слугувати інструментарієм дослідження образу світу.

Ключові слова: образ світу, переконання (вірування), соціальні аксіоми.

Поняття образу світу, концепція якого запропонована О. М. Леонтєвим, вважається достатньо розробленою психологічною категорією. Вона розглядається з різних позицій у працях С. Д. Смирнова, Д. О. Леонтєва, О. Ю. Артем'євої, Ф. Ю. Василюка, В. П. Зінченка, В. Ф. Петренка, С. М. Симоненко, Т. М. Титаренко та інших учених. Однак ряд питань, пов'язаних з даною проблемою, залишається відкритим. Зокрема, це стосується такої суто практичної проблеми, як пошук інструментарію дослідження образу світу в контексті впливу на його формування культури.

Аналіз наукових праць, які стосуються проблеми дослідження образу світу, показав, що більшість науковців, зокрема В. Ф. Петренко, О. Г. Шмельов та інші, у своїх роботах спираються на основну тезу концепції О. М. Леонтєва про те, що образ світу відкривається людині через значення і особистісні смисли, які, у свою чергу, виявляються у вербальних і невербальних знаках.

У контексті даної тези особливої важливості щодо подальшого аналізу набувають, по-перше, ідеї Л. С. Виготського про те, що саме в знаках втілюється своєрідність тієї чи іншої культури. По-друге, роздуми Д. О. Леонтєва про соціальний статус смислу і С. Л. Рубінштейна про те, що семантичний зміст індивідуальної свідомості є суспільним утворенням. На нашу думку, вербальними знаками, які, з одного боку, можуть виявляти культурну специфіку, а з іншого — містять у собі імпліцитно представлений в індивідуальній свідомості «соціальний смисл», тобто у семантичному змісті індивідуальній свідомості виражають, експлікують суспільну свідомість, належать соціальні аксіоми, концепція яких розроблена М. Bond і К. Leung [9; 10].

Концепція соціальних аксіом, яку пропонують М. Bond, американський учений канадського походження, який мешкає в китайському Гонконзі, і

китайський дослідник К. Leung, була сформульована в рамках кроскультурної психології. У ній розглядається така малодосліджена сфера психологічного знання, як (від англійського «believes») вірування, переконання, соціальне мислення тощо.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема вірувань (переконань, установок, соціального мислення) розглядається лише в окремих роботах. До них, наприклад, можна віднести досить відоме дослідження Р. Ділтса, одного з теоретиків НЛП, «Фокуси мови. Зміна переконань за допомогою НЛП». Проводяться дослідження ідеологічних вірувань, зокрема дослідження етноцентризму, проведене М. Роковічем. Широко відоме дослідження М. Ленера так званої «віри в справедливий світ», яке увійшло в багато підручників з соціальної психології. Можна відзначити ще деякі роботи, які представлені в аналізі даної проблеми в статті Ж.-П. Деконши [8, с.342–371]. Проте робіт, що стосуються «загальних вірувань», фактично немає. Цей факт наголошується і в оглядовій статті Ж.-П. Деконши, про це пише і М. Bond.

За визначенням авторів концепції — М. Bond, К. Leung і їх колег соціальні аксіоми — генералізовані переконання (вірування) про саму людину, соціальний і фізичний світ або духовний світ у формі твердження про відношення між двома сутностями або концепціями. «Найбільш загальні» вірування визначаються як узагальнене чекання, вищий рівень абстракції, який виявляється в багатьох контекстах і незалежно від часу. Вони є загальними для всіх людей, у них маніфестуються культурні значення і репрезентується картина світу. На думку авторів, соціальні аксіоми є центральними для людського мислення і забезпечують виживання і діяльність особистості у фізичному і соціальному світі.

Автори підкреслюють, що соціальні аксіоми не є цінностями, оскільки цінності містять компонент «добре / погано». Вони не є і так званими нормативними оцінними віруваннями, такими як «війни — це погано» або «здоров'я — це добре». Переконання людини спираються на відмічені нею взаємини між об'єктами. Тому типова соціальна аксіома має структуру «А пов'язано з Б», де А і Б можуть бути будь-якими сутностями, зв'язок між якими може бути причинним або кореляційним. Наприклад, «війни призведуть до загибелі цивілізації» або «здоров'я сприяє успіхам у роботі». Такі взаємини є характерними для суспільної свідомості і можуть трансформуватися в індивідуальній свідомості залежно від особливостей образу світу індивіда [9].

Зупинимось детальніше на описаних положеннях концепції соціальних аксіом.

Отже, соціальні аксіоми — це вірування. У них виявляється вищий рівень абстракції, вони існують у багатьох контекстах і поза часом. «За межі тимчасових вимірів» виходить і міф. У міфах виявляються духовні координати часу як первинні коди символів, смислів, світоглядних уявлень, чи, за термінологією К. Г. Юнга, архетипів. Проведена аналогія наводить на думку про те, що соціальні аксіоми є стислою, концентрованою формою, за якою ховається міфологічний зміст.

Архаїчне світосприймання, схильність до міфотворчості, як наголошується в роботах багатьох дослідників, властиві і буденній свідомості сучасної людини незалежно від того, чи є вона мешканцем сільської місцевості або міста.

Міфи як «форми колективної пам'яті», в яких закріпилося уявлення архаїчної людини про навколишній світ, дозволяють пізнавати глибинні, первинні властивості психіки людини. Видатний французький етнограф К. Леві-Строс відзначає, що міф належить одночасно і до явищ мови і до явищ, які знаходяться поза сферою мови. Незалежно від мови, на якій створений міф, він розуміється у всьому світі саме як міф. К. Леві-Строс бачить причину цього не в особливостях мови, а в особливостях тієї історії, яка розповідається в міфі. Розглядаючи міф як мову, він відзначає, що це мова, яка працює на дуже високому рівні, де суті вдається відірватися від словесної основи, яка служить їй опорою [4, с. 198–199].

Соціальні аксіоми є загальними для всіх людей, і в них так само, як в міфах, маніфестуються культурні значення і репрезентується картина світу. Можна сказати, що будь-яке вірування несе в собі міфічний зміст.

М. Bond і К. Leung проводять чітку грань між соціальними аксіомами, цінностями і нормативними переконаннями і пропонують чітко визначену структуру соціальних аксіом: «А пов'язано з Б», де А і Б можуть бути будь-якими сутностями, зв'язок між якими може бути причинним або кореляційним.

У зв'язку з цим відзначимо, що подібні конструкції були описані ще Арістотелем. Аналізуючи способи, за допомогою яких можна впливати на людей, геніальний грек разом з силогізмами, прикладами, притчами виділяє таку форму переконання, як ентимеми (вірування).

Ентимема, за визначенням Арістотеля, — це твердження, яке відноситься не до окремих випадків життя, а «має загальне значення» [1, с. 902]. У ній втілено знання, яке, можливо, не усвідомлюється, але присутнє у свідомості людей як загально визнаний факт. Ентимема — це силогізм, який *здається* силогізмом, але не є ним. У такому «якби силогізмі» «з наявності будь-якого факту виводять, що завжди або здебільше наслідком наявності цього факту буває наявність іншого» [1, с. 755]. Арістотель наводить такий приклад ентимеми: «Благородний муж гідний пошани». Порівняємо: «А» — «наявність якогось факту» («благородний муж»); «наслідком наявності цього факту буває наявність іншого» — «пов'язано з Б» («гідний пошани»). Арістотель вважає ентимеми одним з найбільш дієвих способів впливу на людей, оскільки вони «містять у собі суть доказу» [1, с. 745].

Можна помітити, що ентимеми Арістотеля і соціальні аксіоми близькі за своїм змістом, за формою і за силою впливу на людей.

Як вказувалося вище, значення знаходять своє вираження у вербальних і невербальних знаках, але мова залишається тією знаковою системою, в якій значення і смисли проявляють себе в найбільш експліцитній формі. Саме вербальні значення і знаки як носії культурно-історичного досвіду людей, розглядаються в працях Л. С. Виготського і як «складна система кодів» вони аналізуються в роботах О. Р. Лурії.

У своїх роботах О. Р. Лурія розглядає фактично всі елементи, що входять до складу мови. Важливим уявляється те, що О. Р. Лурія звертається до аналізу не лише слова як «основного елемента мови», яка «кодує наш досвід» [6, с. 32], але і до більш складно організованих її компонентів, таких як фраза, речення.

Окреме слово, як вказує О. Р. Лурія, не виражає цілісної думки. Фраза ж «не просто позначає якийсь предмет або явище, але і виражає певну думку, повідомляє про певну подію» [6, с. 184]. Цей факт дозволяє говорити про первинність вислову щодо слова, про що пишуть і такі авторитетні у сфері мовознавства вчені, як В. А. Звегінцев, Ф. де Соссюр, Т. П. Ломтєв і деякі інші. Думка, яка лежить в основі породження фрази, визначає її будову і цілісність. У свою чергу «смислова єдність» речення дозволяє говорити про таке синтаксичне утворення в контексті знаку і значення. Про знаковість висловів пишуть у своїх роботах Ф. де Соссюр, О. О. Леонтєв і Т. П. Ломтєв. Останній з них, звертаючись до проблеми лінгвістичних явищ, писав, що їхня сутність «полягає в конвенціональності між знаком і значенням», і далі вказував, що в реченні, так само як і в слові, виявляється єдність знаку і значення [5, с. 126–127]. Якщо слово має характерну форму слова, то формальне виявлення речення — модель. Спираючись на дані положення, відзначимо, що вербальна форма соціальних аксіом — речення, яке має чітко визначену модель: «А пов'язано з Б». Тобто соціальні аксіоми можуть розглядатися як своєрідні вербальні знаки.

Знаки, в яких вони знайшли своє вербальне втілення, відіграють не останню роль у тому впливі на людей, про яке пишуть і автори концепції соціальних аксіом, і Арістотель. Соціальні аксіоми — це своєрідний знак, про який можна сказати, перефразовуючи слова М. М. Бахтіна, що його форма є вираженням активного ціннісного відношення автора-творця і того, хто сприймає (і тому є співавтором форми) до змісту. Соціальні аксіоми імпліцитно представлені у свідомості (точніше у несвідомому) людини. Під час їх актуалізації у свідомості (при звучанні мови кого-небудь, у написаному тексті, у результаті дії будь-якого стимулу, тобто — «автора») і відбувається це єднання ціннісних орієнтацій автора, у ролі якого виступає в даному випадку колективний суб'єкт, і того, хто сприймає, про яких писав М. М. Бахтін [3, с. 314].

Нарешті, зупинимось безпосередньо на визначенні, яке дають соціальним аксіомам автори концепції: соціальні аксіоми — це генералізовані переконання (вірування) про саму людину, соціальний і фізичний світ чи духовний світ у формі твердження про стосунки між двома сутностями або концепціями.

У зв'язку з даною тезою помітимо, що узагальнений аналіз поглядів на проблему образу світу С. Д. Смирнова, В. В. Петухова, О. Ю. Артем'євої, С. М. Симоненко, Т. М. Титаренко, В. П. Зінченка, Ф. Ю. Василюка і багатьох інших учених, дозволив нам пропонувати своє визначення даної категорії. Це визначення ґрунтується на основному положенні концепції О. М. Леонтєва про те, що образ світу у свідомості людини виступає як «означений», тобто відкривається через систему значень, а також на три-

шаровій моделі образу світу, пропонуваній О. Ю. Артем'євою. Образ світу розуміється як представленість у психіці людини цілісного, багатовимірного світу — фізичного, предметного, соціального, природного і надприродного — у всіх його взаємозв'язках, включаючи і саму людину як «річ серед речей» (її внутрішній, духовний світ), який відкривається людині через систему значень і смислів. Поняттям «багатовимірність» у даному визначенні ми позначаємо, з одного боку, складну категоріальну організацію значень у поверхневих шарах образу світу, які можуть змінюватися під впливом обставин життя. З іншого боку, цим поняттям ми визначаємо складну ієрархію смислів і значень у глибинних ядерних структурах образу світу, яких набувають уявлення, переконання, вірування, архетипи, міфи тощо й які слабко піддаються усвідомленню і змінам і містять культурно-історичний досвід, який має загальнолюдський зміст, і зміст, закладений своєрідністю розвитку того чи іншого народу.

Як бачимо, семантичний зміст такого досить широкого визначення містить уявлення про саму людину, оскільки людина як «річ серед речей» включена до образу світу, уявлення про соціальний і фізичний світ і духовний світ людини. Тобто наше визначення образу світу і визначення соціальних аксіом у роботі М. Bond і К. Leung збігаються своїм семантичним змістом.

Крім того, самі автори концепції неодноразово вказують, що соціальні аксіомы — це вірування, закріплені в «картині», в «образі світу» як окремої людини, так і колективного суб'єкта, які представляють ту чи іншу культуру.

Численні кроскультурні дослідження з вивчення соціальних аксіом дозволили авторам концепції скласти опитувальник «Соціальні аксіомы» (SAS) і виділити п'ять типів соціальних аксіом, які, на їхню думку, існують в індивідуальній і суспільній свідомості:

- соціальний цинізм (Social Cynicism) — негативний погляд на людську природу і соціальний світ;
- нагорода зусиль (Reward for Application) — зусилля приведуть до позитивних результатів;
- соціальна гнучкість (Social Complexity) — множинність вирішень проблем і невизначених ситуацій;
- духовність або релігійність (Spirituality) — віра в існування надприродних сил і функціонування релігійних вірувань;
- контроль долі (Fate Control) — погляд на соціальні ситуації як контрольовані фатумом.

К. Leung і М. Bond описують зміст виділених факторів таким чином:

1. Соціальний цинізм (Social Cynicism) — негативний погляд на природу людини, недовіра до соціальних інститутів, уявлення про те, що люди живуть у жорстокому світі, в якому виживає сильний, що одні люди експлуатують інших, що найбільш ефективним засобом досягнення успіху є маніпулювання тими, хто їх оточує. До психологічних характеристик націй, в яких даний фактор має більшу міру вираженості, К. Leung і М. Bond і їх колеги відносять розчарованість життям, замкнутість, ненадійність,

прагнення до суперництва, агресивність і в той же час пасивність. Як показали дослідження авторів концепції і їхніх колег, цей фактор виявився найбільш потужним як показник, що характеризує особливості стану культур.

2. Соціальна гнучкість (Social Complexity) — припущення про те, що не існує суворих правил, а є багато варіантів досягнення результатів і що непослідовність (суперечність) людської поведінки, залежність її від ситуації — звичайне явище. Важливість цього фактора, на думку К. Leung і М. Bond, полягає в тому, що людина повинна знати, чи може вона будувати свою поведінку в тій чи іншій ситуації за вже знайомими зразками, чи їй необхідно виробляти нову стратегію поведінки.

3. Нагорода зусиль (Reward for Application) — загальні вірування про те, що зусилля, знання і ретельне планування приведуть до позитивних результатів. Цей фактор, крім того, включає тему справедливого світу.

4. Духовність (Spirituality) — фактор, пізніше перейменований у «релігійність», припускає існування надприродних сил і позитивний вплив релігії на поведінку людини.

5. Контроль долі (Fate Control) — включає переконання, що життєві події зумовлені, але у людей є деякі способи впливати на прояви законів долі.

К. Leung, М. Bond припустили, що соціальні аксіоми є універсальними (панкультурними) внаслідок їх функціональності й універсальності проблем, що вирішуються людьми в процесі виживання [9]. Іншими словами, люди, які є носіями тієї чи іншої культури, часто вирішують схожі проблеми, важливі для їхнього виживання і діяльності. Спільність цих проблем повинна привести до появи схожих соціальних аксіом в буденній свідомості представників різних культур. Проте міра прихильності цим соціальним аксіомам у різних культурах може бути різною, що визначається особливостями культури того чи іншого етносу. Крім того, особливості образу світу в різних культурних групах можуть привести до існування в буденній свідомості представників цих груп власних соціальних аксіом, в яких виражається унікальність даної культури в порівнянні з іншими культурами.

В останніх публікаціях К. Leung і М. Bond висловлюють припущення про те, що соціальні аксіоми відповідають універсальним потребам розвитку компетентності в соціальній і практичній сферах. Вимір «Цинізм» є відповіддю на варіанти людської здібності до шахрайства і обману; вимір «Контроль долі» — когнітивний спосіб, що дозволяє упоратися з різними рівнями негативних подій; «Нагорода зусиль» — припущення про подяку за вклад у фізичний і соціальний навколишній світ; «Соціальна гнучкість» — навчання орієнтації щодо проблем адаптації, яка зазвичай встає перед суспільством і підкріплюється (або не підкріплюється) використанням рішень, досягнутих за допомогою дивергентного мислення; «Релігійність» — відповідь на питання про космологічний порядок, значення і сенс існування людини у світі.

Таким чином, виявлено:

1. Соціальні аксіоми, концепція яких пропонує К. Leung і М. Bond, являють собою своєрідні складноорганізовані вербальні знаки, в яких маніфестується культура того чи іншого народу і семантичний зміст яких співвідноситься з семантичним змістом образу світу, оскільки включає вірування про фізичний, надприродний, соціальний світи і про внутрішній (духовний) світ людини.

2. Соціальні аксіоми можуть розглядатися як операціональний аналог семантичного змісту образу світу, а методика їх дослідження (SAS) може використовуватися для визначення особливостей образу.

Література

1. Аристотель. Риторика // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. — Мн.: Литература, 1998. — С. 739–1012.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
3. Бахтин М. М. Собр. соч. / М. М. Бахтин — М.: Русские словари, 2003. — Т. 1: К вопросам методологии эстетики словесного творчества. Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве. — С. 265–325.
4. Леви-Строс. Структурна антропология / Леви-Строс, Клод; [пер. з фр. З. Борисюк]. — К.: Основи, 2000. — 387 с.: [ил.]. — [Бібліогр.: С. 361–375].
5. Ломтев Т. П. Об абсолютных и реляционных свойствах синтаксических единиц: (о понятии позиции в теории синтаксиса) / Т. П. Ломтев // Общее и русское языкознание: изб. работы. — М.: Наука, 1976. — С. 124–140.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия — [Под ред. Е. Д. Хомской]. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 416 с. — [Бібліогр.: с. 394–412].
7. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: уч. пособ. / В. Ф. Петренко. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1997. — 400 с. — [Бібліогр.: с. 377–397].
8. Социальная психология. / под ред. С. Московичи. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 592 с.: [ил.]. — (Серия : «Мастера психологии»).
9. Social Axioms: The Search for Universal Dimensions of General Beliefs About How the World Functions/K. Leung, M. Bond [and others]// Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2002. — Vol. 33: [Number 3, May]. — P. 286–302.
10. Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures / K. Leung, M. Bond [and other.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2004. — Vol. 35: [Number 5, September]. — P. 548–576.

Л. К. Спиридонова

кандидат психологических наук, старший преподаватель,
Одесского государственного экономического университета,
кафедра языковой и психолого-педагогической подготовки

СОЦИАЛЬНЫЕ АКСИОМЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА МИРА

Резюме

В статье рассматривается концепция социальных аксиом, предложенная К. Leung и М. Bond. Показывается, что социальные аксиомы как своеобразные вербальные знаки, в которых воплощаются убеждения (верования) о самом человеке, социальном и физическом мире или духовном мире, и методика их исследования SAS («Социальные аксиомы» К. Leung, М. Bond) могут служить инструментарием исследования образа мира.

Ключевые слова: образ мира, убеждения (верования), социальные аксиомы.

L. K. Spiridonova

senior teacher, Cand. of Sc.
Odessa State Economics University

**SOCIAL AXIOMS AS REPRESENTATION OF THE IMAGE
OF THE WORLD**

Summary

The concept of social axioms offered K. Leung i M. Bond is considered in the article. It is shown that social axioms, as peculiar verbal signs in which beliefs about the person, the social and physical world or an inner world are embodied, and a technique of their research SAS («Social axioms» K. Leung, M. Bond) can serve as toolkit of research of an image of the world.

Key words: an image of the world, beliefs, social axioms.

Т. В. Ткач

доктор психологічних наук,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розроблено психолого-педагогічну технологію проектування освітнього простору особистості з метою забезпечення розвитку й самореалізації особистості у різних типах освітніх інституцій. Проектування освітнього простору передбачає побудову освітньої практики, яка розвивається разом з освітніми технологіями, формами і засобами освітньої діяльності, розвиваючих освітніх процесів, які створюють оптимальні умови становлення людини як суб'єкта освітньої діяльності.

Ключові слова: освітній простір особистості, освітні технології, освітня діяльність, освітні процеси, суб'єкт освітньої діяльності.

Вступ. Освітній простір є багаторівневим соціокультурним об'єктом різних рівнів складності та взаємодії, тому процес проектування потребує залучення певних технологій. Поняття технології ми асоціюємо з алгоритмізацією певної діяльності, у результаті якої здійснюється конструювання певного процесу відповідно до поставленої мети, а саме алгоритмічна організація проектування освітнього простору. Така організація є активним цілеспрямованим процесом, що характеризується узгодженням цілей і потреб суб'єктів і об'єктів освіти з їхніми можливостями, з реальними умовами і тенденціями розвитку. Психологічна технологізація проектування освітнього простору реалізується різними способами вираження ідей, мовою конкретних цілей, завдань, засобів, шляхів їх досягнення, визначення необхідних ресурсів для практичної реалізації.

Постановка проблеми. Зростання науково-технічного прогресу, динамізму, взаємозалежності та взаємодії окремих частин світу, глобальна інформаційна сфера докорінно змінюють характер суспільних і виробничих відносин. Змінюються і внутрішні умови функціонування відповідних структур. І всі вони пов'язані з розвитком освітнього простору. Але на сьогодні відсутні дослідження, які б розкривали психологічні чи психолого-педагогічні можливості управління розвитком і становленням освітнього простору. Одним із можливих засобів управління освітою є проектування освітнього простору.

Виклад основних результатів теоретичного дослідження. Розрізняють кілька відтінків поняття освітнього простору: розвиток педагогічних технологій; власний простір суб'єкта освіти; дидактичний простір; концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти; єдиний освітній простір людської цивілізації; синонім понять «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховний простір» тощо. Таким чином,

освітній простір виступає як динамічне поєднання суб'єктів освітнього процесу та системи їхніх взаємовідносин.

Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Проектна парадигма в освіті набула інтенсивного розвитку на початку 80-х рр. XX ст. і знайшла відображення у дослідженнях учених-методологів М. Алексєєва, О. Асмолова, Ю. Громико, В. Давидова, В. Рубцова, В. Слободчикова, Г. Щедровицького та ін. [1; 2; 6; 7; 9; 11; 14]. Розповсюдження проектного підходу привело до виникнення в освіті проектно-технологічного руху, в руслі якого особливу увагу здобули наукові праці, присвячені конкретним проблемам проектування в межах системомислєдьяльнісної методології (О. Генісаретський, Ю. Громико, В. Розін, Г. Щедровицький) та реалізації проектування як управлінської процедури (І. Бестужев-Лада, В. Ляудіс, І. Ляхов, Б. Сазонов) [1; 2; 6; 7; 9; 11; 14]. Завдання методологічного забезпечення психолого-педагогічного проектування освітнього простору як умови розвитку особистості набувають пріоритетного значення, а переорієнтація освіти з формування особистості на проектування її розвитку й саморозвитку вже частково реалізується в особистісно орієнтованих, гуманістичних наукових парадигмах, що знаходять відображення у психолого-педагогічних дослідженнях учених (В. Сухомлинський, Г. Балл, В. Семиченко, В. Слободчиков, Ю. Швалб) [2; 12; 10; 11; 13]. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні настанови і орієнтації, як це зображено на рис.1. Така позиція сприяє надбанню особистісного досвіду, що передбачає формування у людини відповідного досвіду у вирішенні життєвих проблем, виконанні основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодінні способами діяльності.

Отже, психолого-педагогічне проектування передбачає особистісне залучення до проекту всіх учасників педагогічного процесу, а це не директивне розроблення детальних планів, що наперед регламентують навчальну дію, а детальне формулювання цілей навчання й забезпечення дидактичних ресурсів для їх досягнення.

Проектування освітнього простору особистості є мотивованою, цілеспрямованою діяльністю особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування. При цьому важливим є відчуття ефекту саморозвитку, потреби участі в тих подіях, які він сам спроектував. Такий підхід впливає на форми поведінки, мотивацію, на впевненість у тому, що людина здатна до вирішення життєво важливих проблем, що вона володіє необхідними здібностями, знаннями, вміннями. Методологія проектування освітнього простору особистості передбачає створення системи психолого-педагогічних умов, спрямованих на включення людини у нову для неї сферу мислення та діяльності, що й забезпечує їй більш цілісну і творчу життєдіяльність. У процесі проектування освітнього простору особистість формує власне субстанціональне (сутнісне) уявлення про освіту як форму буття (взаємодії) у ній і як про процес, діяльність, явище, пов'язане з освітою.



Рис.1. Проектування освітнього простору особистості

Зважаючи на ці напрями розвитку проектної парадигми в освіті, ми розробили психолого-педагогічну технологію проектування освітнього простору особистості, в якій виділяємо три блоки: блок психолого-педагогічних, організаційно-діяльнісних та індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору. До блоку психолого-педагогічних компонентів проектування освітнього простору ми включили концептуальні засади побудови об'єкта (прогностичної модельної уяви), цілепокладання – формування цільових настанов (мети, змісту, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб), завдання проектування та опис бажаних результатів у цій моделі (див. рис. 2). Продукт, отриманий на цьому етапі, має універсальний характер і може слугувати методологічною основою для створення аналогічних продуктів різних рівнів проектування освітнього простору. Далі ми вважали за доцільне визначити стадії проектування прогнозування, розроблення, комбінування ідей та ухвалення рішень щодо реалізації проекту, який здійснюється завдяки системі запланованих дій, моделюванню, технологічному забезпеченню, що становить основу блоку організаційно-діяльнісних компонентів проектування. Призначення діяльнісних компонентів пов'язане з організацією діяльності безпосередньо самих студентів, які здійснюють проектування освітнього простору.

Індивідуально-особистісні результати освітньої діяльності особистості, що сприяють її самозмінам. До цього блоку входять також компоненти, які забезпечують взаємодію і перехід цільових конструктів у конкретні результати проектування освітнього простору, розроблення організаційних форм проектування, прогнозування способів досягнення мети, застосуван-

ня певних засобів, як це було показано в моделі компонентної структури проектування в соціальних системах. У цей блок входить також і забезпечення процедур проектування, опис необхідних ресурсів для його практичної реалізації, а також визначаються етапи проектної діяльності, окремі конкретні програми в її заданому контексті. У цьому блоці відображені засоби, процесуальні та діяльнісні характеристики процесу проектування. Таким чином, важливим є виховання в суб'єктів освіти позитивного ставлення до діяльнісних процесів, що актуалізує діяльнісний підхід в освітньому просторі. Це зумовлює, по-перше, підвищення значущості сприйняття творчої діяльності як цінності. По-друге, цінності як основні аксіологічні орієнтири мають діяльнісну, динамічну природу, і їхня проекція на комунікативні, пізнавальні й розумові види діяльності створює психологічні засади освітнього простору.

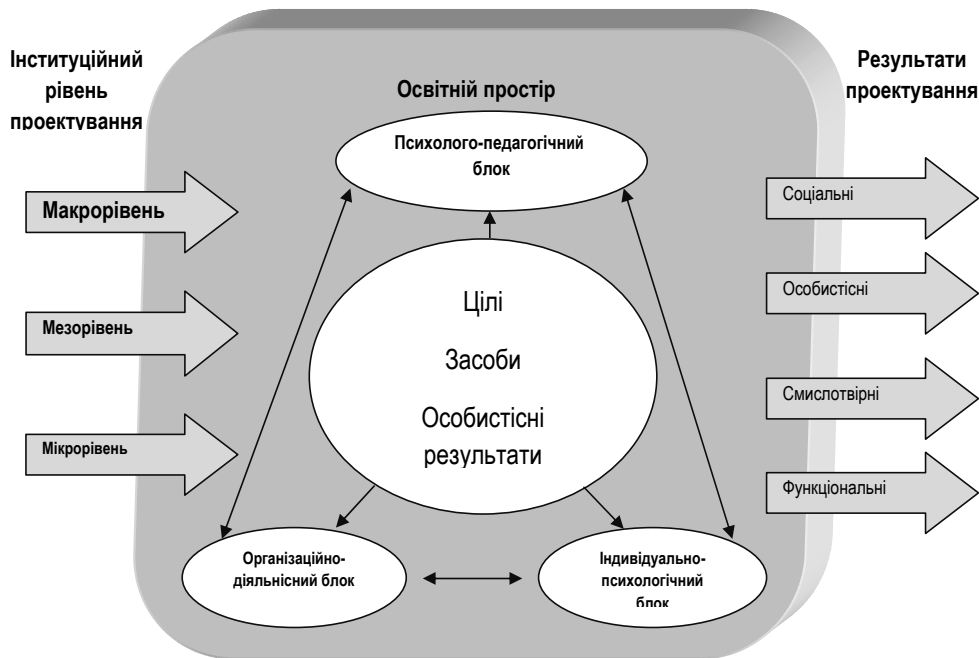


Рис. 2. Модель психологічної технології проектування освітнього простору

Третій блок індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору ми сформуваємо на основі індивідуальних результатів особистості, які фіксуються у його процесі. Це стосується формування суб'єктної позиції особистості, її перетворення на суб'єкт проектування. У результаті проектування освітнього простору визначаються перспективи розвитку особистості (цілепокладання, рівень відповідальності, прояви потенційних можливостей), які характеризують ставлення до навколишнього світу, до інших людей. У процесі багаторазової рефлексії цілей проектування відбувається усвідомлення можливих перспектив, які можуть

бути реалізовані у процесі освіти кожним учасником. Зміст проектування освітнього простору на психолого-індивідуальному рівні полягає у визначенні таких властивостей людини, завдяки яким вона здатна виходити за установлені межі свого буття і свідомості у формі цілепокладання, а це спричинює конструювання нових способів життєдільності.

Побудована нами технологія проектної діяльності може бути застосована або до об'єкта в цілому, або до окремих структурних компонентів. У разі переходу від одного рівня складності об'єкта до іншого змінюється масштаб об'єкта проектування, збільшується конкретність вимог до проектування, його форми. Це стосується й освітнього простору. На інституційному рівні проектування освітнього простору може здійснюватися у вигляді трирівневої системи: макро-, мезо- і мікрорівнів. На макрорівні розглядаються особливості інституціалізації освітнього простору країни, регіону, певних спільнот. На думку У. Бронфенбреннера, макросистема відіграє вирішальну роль у формуванні способу життя людини й підпорядковує собі всі «внутрішні» системи. Тому на цьому рівні формуються закони, цінності, правила, традиції, які успадковує людина і які мають статус соціальних інститутів та забезпечують зв'язок між особистістю й соціумом. Така соціально-психологічна група, як регіон, виступає домінуючим фактором детермінації соціально-психологічних явищ регіону і потребує знань про загальні психологічні закономірності життя великих груп і спільнот, а також про функціонування й розвиток соціальних систем, однією з яких є освітній простір регіону. Стан регіонального освітнього простору, його функціонування й оцінка соціумом відіграють важливу роль у визначенні стану соціуму в цілому і виявленні проблемних зон у просторовій структурі життя регіону.

На мезорівні розглядається система міжособистісної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, в якій забезпечується інституціалізація взаємовідносин і комунікацій певних соціальних груп, які є провідниками конкретних цінностей і соціально-психологічних орієнтирів. Цей рівень може бути представлений освітнім простором навчальних структур (формальних, неформальних) – шкіл, вищого навчального закладу, об'єднань людей за інтересами, потребами тощо. Так, наприклад, умови діяльності вищого навчального закладу визначають частину реальності, у межах якої відбувається трансляція соціокультурного досвіду та розвиток її суб'єктів. У межах вищого навчального закладу моделюється цілісний систематичний процес, який пов'язаний з освітою й відтворює певні взаємовідносини між учасниками цього процесу. Зважаючи на те, що освітній простір – це динамічне поєднання суб'єктів освітнього процесу і систем їхніх відносин, вищий навчальний заклад ми розглядаємо як автономний освітній простір локального характеру, в якому створено систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей (внутрішніх, зовнішніх, динамічних, статичних) для особистісного розвитку. Освітній простір вищого навчального закладу є цілісним об'єктом, складним за структурою, в якому формуються оптимальні координати освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, ресурсному, результативному аспектах.

Окрім цього, він включає різноманітні компоненти, які мають такі психологічні чинники, як соціально-психологічна структура колективу, внутрішня спрямованість вищого навчального закладу, психологічний супровід і забезпечення навчально-виховного процесу, психологічні особливості студентів і професорсько-викладацького складу, специфічний соціально-психологічний мікроклімат тощо.

Мікрорівень відображує освітній простір особистості, в якому інституціоналізується індивідуальна освітня діяльність особистості, міжособистісна взаємодія з іншими, здійснюються значущі особистісні події з освітнім змістом. На мікрорівні освітнього простору визначаються індивідуально-особистісні результати освітньої діяльності особистості, що сприяють її самозмінам. Проектування освітнього простору на рівні особистості є специфічною діяльністю. Вона полягає у проектуванні її внутрішнього середовища (особистісні, психологічні якості) і здійснюється переважно (або тільки) у вигляді самопроектування як передумови самовдосконалення людини (самотворення, самопобудови, самодобудови). У процесі самопроектування освітнього простору особистістю в її індивідуальній свідомості актуалізуються певні психологічні механізми. Тому на особистісному рівні проектування освітнього простору зусилля суб'єкта проектування (самої особистості) спрямовані на свій внутрішній світ, на формування в собі затребуваних характеристик, рис, на власний розвиток, що становить зміст психолого-педагогічного блоку. Таким чином, індивід стає власне замовником своєї освіти, її активним споживачем, що доводить статус позиції суб'єкта самопроектування власного освітнього простору.

Власний освітній простір для особистості є концептуальним механізмом її включення у світ, який складається із сукупності об'єктів, які мають освітній зміст, але його прояви людина відчуває тільки у результаті сприйняття. Зовнішні прояви такого сприйняття полягають у самовиявленні психологічних механізмів, завдяки яким людина проявляє природне бажання до самовиявлення та самоактуалізації, здатність до самоорганізації, прагнення самореалізації. У ході такого становлення і розвитку особистості освіта набуває просторових вимірів.

Самовиявлення — це суб'єктне відчуття, прямо пов'язане з очікуваннями людини на успішне вирішення проблем, внаслідок чого у неї підвищується самоповага, особистісна незалежність, впевненість у можливій самореалізації. Самопроектування освітнього простору особистості засноване на вірі в її індивідуальний досвід, на здатності до саморозкриття, умінні виявити в собі унікальну і неповторну сутність, визначенні напрямів і засобів особистісного розвитку в межах можливостей освітнього простору. Самовиявлення спричиняє бажання до самоактуалізації особистістю власних індивідуальних рис, якостей, здатність до ухвалення рішень, мотиви і потреби розвитку. Здатність до самоорганізації освіти особистості залежить від її знань, вмінь, навичок, творчих здібностей, намірів дружньої взаємодії, незалежно від індивідуальних і колективних світоглядних і ментальних особливостей. Все це допомагає особистості найповніше реалізувати себе у професійній діяльності і різноманітних суспільних відносинах. Психоло-

логічним аспектом самореалізації особистості в освіті є розробка засобів і умов, які стимулюють процеси пізнання і самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив власної життєдіяльності за допомогою освіти. Тому в процесі самореалізації особистості актуалізується розкриття її внутрішніх ресурсів, особистісного потенціалу. Суттєві зміни в особистості можливі насамперед у тих випадках, коли суб'єкт змушений оволодівати чимось новим вперше або долати складності у взаємодії з навколишнім світом і самим собою. У процесі самопроектування особистість несе відповідальність за реалізацію проекту першочергово перед самою собою.

Таким чином, нами розроблено модель психологічної технології, відповідно до якої ми здійснювали проектування освітнього простору. На нашу думку, слід уточнити, що реально моделі не описують нічого точно, вони є тільки ілюстраціями процесу або окремих його проявів. Зокрема, модель психологічної технології проектування освітнього простору не ставить перед собою мету пояснити, яким чином функціонує освітній простір. Як зауважив О. І. Генісаретський, освітній процес – це процес занурення у віртуальний світ, актуалізація потенційних «можливостей» і освоєння Себе-майбутнього [5]. Тому психологічні технології проектування освітнього простору особистості ми розглядаємо в контексті презентації можливих форм буття та діяльності особистості в умовах освітнього простору, а їх модель пояснює взаємні впливи, які необхідно врахувати у процесі проектування освітнього простору на особистість (і навпаки) за допомогою формальних і неформальних структур, популяризації нових ідей, соціального схвалення або використання символів — як механізм, що викликає певні асоціації у свідомості, збуджує підсвідому діяльність. Наразі формування цільових і мотиваційних настанов, інтересу до освітньої діяльності певного виду і форми являє собою основу психологічної моделі проектування освітнього простору. Отже, у процесі проектування освітнього простору на особистісному рівні індивід як єдиний суб'єкт проектування самопроектуює власний освітній простір у вигляді певної уяви про можливу освітню діяльність, її результати в досить широкому, але доступному й реальному для особистості контексті. Як наслідок такого самопроектування особистість відчуває певною мірою особистісну належність до освітнього простору, до його окремих процесів, елементів, ситуацій. Таке відчуття є складовою важливого регулятивного механізму особистості, її самоідентифікації, а процес самопроектування освітнього простору є механізмом її розвитку та реалізації власної суб'єктності під час пізнання.

Висновки. Проектування є одним з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості шляхом поєднання соціокультурних та психологічних (особистісних) складових. Методологія такого проектування передбачає створення системи психолого-педагогічних умов, спрямованих на включення людини у нову сферу мислення та діяльності, що сприяє формуванню її суб'єктної позиції, розкриттю психологічних ресурсів, розвитку освітніх настанов і орієнтацій. Така діяльність формує та розширює особистісний та життєвий досвід людини у виконанні основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодіння способами діяльності

Література

1. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Электронный ресурс]. — Режим доступа: ww.circle.ru.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — Воронеж: МОДК, 1996. — 766 с.
3. Балл Г. О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г. О. Балл // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли наукового семінару 9–10 червня 1997 р. — К.: Ніка-Центр, 1997. — С. 28–32.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.
5. Генисаретский О. И. Социальное проектирование как средство актуальной культурной политики / О. И. Генисаретский // Социальное проектирование в сфере культуры: методологические проблемы. — М., 1986. — С. 29–42.
6. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. — Мн.: Технопринт, 2000. — 376 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
8. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
9. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 384 с.
10. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2003. — № 3. — С. 26–30.
11. Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школ. — М., 1997. — С. 177–185.
12. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: [в 3 т.] / В. А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — 560 с.
13. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. — К.: Миллениум, 2003. — 152 с.
14. Щедровицкий Г. П. Организация. Руководство. Управление / Г. П. Щедровицкий / Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: [курс лекций / из архива Г. П. Щедровицкого]. — М.: Путь, 2000. — Т. 4. — 384 с.

Т. В. Ткач

доктор психологических наук,
Классический частный университет, г. Запорожье

**ПСИХОЛОГО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ**

Резюме

В статье разработана психолого-педагогическая технология проектирования образовательного пространства личности с целью обеспечения развития и самореализации личности в разных типах образовательных институций. Проектирование образовательного пространства предусматривает построение образовательной практики, которая развивается вместе с образовательными технологиями, формами и средствами образовательной деятельности, развивающих образовательных процессов, которые создают оптимальные условия становления человека как субъекта образовательной деятельности.

Ключевые слова: образовательное пространство личности, образовательные технологии, образовательная деятельность, образовательные процессы, субъект образовательной деятельности.

T. V. Tkach

Classic private university, Zaporozhie

**PSYCHOLOGICAL-ORGANIZATIONAL TERMS OF PSYCHOLOGICAL
TECHNOLOGY OF PLANNING OF EDUCATIONAL SPACE
OF PERSONALITY**

Summary

In the article psychological technology of planning of educational space of personality is worked out with the purpose of providing of development and self-realization of personality in the different types of educational institutes. Planning of educational space foresees the construction of educational practice, which develops together with educational technologies, forms and facilities of educational activity, developing educational processes which create the optimal terms of becoming of man as subject educational.

Key words: educational space of personality, educational technologies, educational activity, educational processes, subject of educational activity.

Н. В. Ткаченко

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ЯВИЩА ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкрито програму системного підходу психокорекційної роботи з подолання явища педагогічної занедбаності в учнів молодшого шкільного віку; проаналізовано та систематизовано структурні компоненти та загальні характеристики психокорекційної роботи щодо проблеми педагогічної занедбаності.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, корекційна робота, ігрова діяльність, групові заняття, ситуації успіху, рольова гра, тренінгові заняття, тренінги-семінари, міні-лекції.

Система корекційної роботи з подолання явища педагогічної занедбаності молодшого школяра складається з таких структурних компонентів:

1) загальної характеристики корекційних програм для учнів молодшого шкільного віку;

2) загальної методологічної характеристики програми циклу тренінгових занять з корекції сімейних взаємовідносин;

3) загальна методологічна характеристика просвітницько-корекційної програми циклу тренінгових занять та тренінгів-семінарів для вчителів початкових класів.

Корекційна програма для учнів молодшого шкільного віку розрахована на роботу з групою дітей, які відчувають труднощі в навчальній діяльності.

Мета програми спрямована на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок, на нормалізацію самооцінки, уважності, просторових уявлень, формування розумового плану дій та мовленнєвих функцій, розвиток продуктивності психічної діяльності.

Групові заняття проводяться в ігровій формі та включають методики, що стимулюють розвиток дитини як у сфері взаємин, так і в пізнавальній (навчальній) діяльності [1, 45]. Ігрова діяльність навчає дитину керувати власною поведінкою та через взаємодію з іншими розширює її рольовий репертуар. Спілкування в групі розширює межі бачення дитиною власних можливостей через відбивання дій інших та з іншими [2, 108].

Створення ситуації успіху виявляє здатність дитини до самоактуалізації, до нормалізації самооцінки та ефективнішого засвоєння знань, вмінь та навичок.

Найбільш привабливі — рольові ігри. Але найслабшим ланцюжком у дітей, які відчувають труднощі у школі, є розвиток мовлення. Цим дітям важко висловлювати власні думки та почуття, звертатися до інших, отримувати зворотний зв'язок. Для розвитку мовлення зазвичай

використовують такі прийоми: розігрування відомих казок та створення власних із подальшим їх розігруванням, створення детективу, розігрування сценок із життя дитини. Вдосконалення спонтанного мовлення дитини сприяє формуванню мисленневих операцій, логічних умовиводів тощо.

Схема побудови корекційно-розвивального заняття:

1. Початковий етап: Привітання — Новини — Комунікативна гра.

2. Основний етап заняття: Розвиток довільності та Розвиток мовлення та Домашнє завдання просторових уявлень мислення.

3. Заклучний етап заняття: Рухова тематична гра або Комунікативна гра — Традиційне прощання.

Наступний етап корекційної програми — це загальна методологічна характеристика програми циклу тренінгових занять з корекції сімейних взаємовідносин.

Програма і методика проведення:

Мета тренінгу: покращити батьківську ефективність в стосунках з дітьми та один з одним.

Завдання тренінгу:

– поглибити пізнання батьками самих себе, своїх психологічних особливостей, усвідомлення своїх дій і думок, зміцнення позитивних якостей особистості, набуття навичок адекватної поведінки у певних соціальних ситуаціях;

– вивчити світ дитинства як такий, поглибити пізнання своєї дитини, її вчинків, емоцій, думок;

– на підставі вищезгаданого знайти оптимальні шляхи спілкування з дитиною; пошук та використання адекватних методів виховання й розвитку дитини на основі її повного прийняття;

– надати батькам можливість обговорювати певні конкретні проблеми і разом знаходити засоби їх вирішення;

– активізувати членів групи з метою допомогти самому собі.

Методичні прийоми, що використовуються під час тренінгу: рольова гра, дискусія, розгляд реальних проблемних ситуацій учасників тренінгу, аналіз власного життєвого досвіду, обговорення поданої інформації.

Наступний етап роботи — це загальна методологічна характеристика просвітницько-корекційної програми циклу тренінгових занять та тренінгів-семінарів для вчителів початкових класів.

В останні роки в роботі з підвищення педагогічної культури вчителів застосовуються найрізноманітніші форми, які базуються на активних та інтерактивних методах, сучасних технологіях і покликані сприяти не лише підвищенню виховної та навчальної функцій школи, а передусім поліпшенню внутрішньо-шкільної атмосфери [3, 54].

Ключові поняття: педагогічна культура вчителів, групове спілкування, співробітництво (кооперація), психотерапевтичні завдання, концепція особистісних змін.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми:

– методологічна основа тренінгів;

- мета та сукупність завдань тренінгових занять;
- загальні правила проведення тренінгових занять.

2. Орієнтовні сценарії тренінгових занять.

У ході тренінгу групове спілкування, співробітництво (кооперація) учасників спрямовуються на розв'язання різноманітних особистісних проблем, зміну внутрішніх (негативних, неадекватних) настанов, розширення знань і формування досвіду позитивного ставлення до самого себе та до оточуючих, насамперед дітей.

Під зміною внутрішніх настанов розуміється особистісний перехід до нових можливостей, нової ідентичності, що відбувається, коли індивід не може діяти на наявному в нього рівні і змушений відмовитись від колишніх цінностей і принципів, колишніх способів існування й шукати нових, раніше невідомих і незнаних, але таких, які дозволяють вижити у важкій ситуації та перейти до нового, більш ефективного способу функціонування.

Основною метою діяльності практичного психолога є не тільки психологічний супровід дитини, а й просвітницька, корекційна робота з педагогічним колективом для налагодження широкої конструктивної співпраці у педагогічному колективі; отримання педагогами знань з психології; орієнтування діяльності на гуманістичні принципи та гармонійний розвиток.

Найефективнішими формами роботи є: індивідуальні консультації (у разі запиту з боку самого педагога), психолого-педагогічні консиліуми з чітким розподілом функцій і обов'язків усередині групи учасників і загальною відповідальністю за реалізацію прийнятих рішень, а також проведення тренінгів.

Останім часом гостро постала проблема зростання конфліктності серед педагогів та учнів загальноосвітніх шкіл, спричинена умовами нашого сьогодення і специфічними проблемами педагогічного середовища.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки тощо. Падіння загальної культури спілкування вчителів впливає не тільки на їхні взаємини з учнями, а й на мікроклімат у педагогічному колективі, виникають непорозуміння з рідними й напруження у стосунках. Якщо суперечності загострюються, то виникає відкритий конфлікт.

Професійні конфлікти з'являються, коли не збігаються думки або вчинки членів колективу під час вирішення проблеми ділового характеру. Вирішуючи такі конфлікти, важливо не виходити за рамки ділових аргументів і стосунків. Утім більшість конфліктів у колективах — особисті й виникають унаслідок суб'єктивних причин, а саме:

- недостатньої обізнаності про особливості вчителя, чию поведінку оцінюють;
- неправильного розуміння його намірів;
- неправильного уявлення про його думки;
- помилкової інтерпретації мотивів поведінки;
- помилкового оцінювання ставлення одного вчителя до іншого.

Щоб гідно вийти самому з конфліктної ситуації, педагог має володіти рефлексією, здатністю адекватно оцінювати й бачити себе збоку. Саме неадекватне самооцінювання (завищене або занижене) нерідко стає причиною неправильних стосунків між колегами.

Якщо в людини завищене самооцінювання, вона зневажливо і зверхньо ставиться до інших, не бачить своїх вад, виправдовує свої помилки об'єктивними причинами. Людина із заниженим самооцінюванням — тривожна, невпевнена в собі, нерідко намагається її підвищити, применшуючи досягнення інших людей. У такої людини може сформуватися негативне сприйняття інших і водночас вона авторитарна стосовно них, немилосердна. Адекватне самооцінювання надає людині впевненості в собі, вона радіє успіхам інших, не пасує перед труднощами, спокійно ставиться до критики, бо сама в міру самокритична.

Педагог, який вірить в успіх справи, як правило, його досягає. Це допомагає і під час спілкування: учитель передає свої очікування іншим, чим дістає змогу одержати віддачу. З огляду на актуальність проблеми подолання конфліктності серед педагогів пропонуємо методичні засади проведення тренінгових занять, які допоможуть вирішити гострі індивідуальні проблеми.

Основними методами соціально-психологічного тренінгу із подолання конфліктності є:

- групова дискусія;
- рольова гра в різноманітних модифікаціях і поєднаннях.

Це активні методи групової психологічної допомоги, яких так бракує педагогові: учитель насамперед має вивчити, зрозуміти себе самого, навчитися розв'язувати свої конфлікти і вирішувати проблеми, а вже потім допомагати учню.

Соціально-психологічний тренінг суттєво полегшує процес оволодіння знаннями та навичками ефективної соціальної поведінки, сприяє оптимізації комунікативних можливостей людини, формуванню необхідних її якостей у взаємодії з іншими людьми, а у взаєминах — застосуванню цих умінь у конкретних ситуаціях соціуму.

В основі програми тренінгу лежить принцип поетапного розвитку учасників групи в розумінні кожным себе та інших людей.

Мета всіх занять:

- навчити учасників тренінгу розкривати своє сприймання та дії, які можна назвати «сприйманням самого себе»;
- розвивати комунікативні навички, почуття, активне слухання, опис поведінки.

Тренінг складається із занять, спрямованих на розвиток:

- адекватного самооцінювання;
- формування рефлексії, емпатії, педагогічної толерантності, вміння спілкуватися, конструктивно виражати свої думки й почуття, підтримувати з людьми добрі стосунки, розв'язувати конфлікти й допомагати іншим.

Кожне заняття складається з 3 частин:

– теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекції;
– практичних вправ, виконавши які учасники можуть оволодіти необхідними інтерперсональними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання;

– обговорення цих вправ, змісту заняття.

Головні завдання тренінгу:

1) підвищення компетентності педагогів у спілкуванні через упровадження інтерактивних методів у традиційну систему навчання;

2) зниження емоційного напруження;

3) розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини (колег, учнів батьків) й уміння адекватно висловлювати свій;

4) формування навичок позитивного впливу на інших (дітей, колег, батьків);

5) ігрова корекція поведінки: усунення надмірного напруження і тривожності; викоринювання бар'єрів, що заважають продуктивним конструктивним діям. Регуляція соціальних відносин.

Структура тренінгу:

I. Розминка.

Мета: розминка учасників, їхнє емоційне входження у тренінгові заняття.

II. Велика гра (основна частина).

Структура основної частини:

Психологічні вправи, етюди, пантоміма, рольові та рухливі ігри, криголами.

III. Розслаблення (розрядка).

Мета: вихід із психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття.

Отже, вище зазначена корекційна програма, щодо подолання явища педагогічної занедбаності має різні шляхи подолання педагогічної занедбаності в учнів молодшого шкільного віку. Кожен з цих шляхів є структурним компонентом цілої, єдиної системи навчального процесу. Власне, удосконалення навчального процесу, використання різних форм, методів і засобів, співпраця з сім'єю занедбаних учнів допомагає вчителю правильно методично та дидактично організувати роботу на уроці. Тому не слід покладати лише на педагога усю роботу з такими учнями, — при цьому необхідна допомога батьків та психологів.

Література

1. Андрущенко Т. Ю., Карабаева Н. В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 44–53.
2. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. — М.: Ось-89, 1998. — 224 с.
3. Бочелюк В. Й. Вчитель — створювач орієнтирів суспільного життя засобами особистісно орієнтованого навчання // Матеріали міжрегіонального науково-дослідницького семінару «Створення іміджу сучасного закладу освіти» 8–9 квітня 1997р. — Запоріжжя, 1997. — С. 53–56.

4. Гильбух Ю. З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся в общеобразовательной школе: Начальное и среднее звено. — К., 1994.
5. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 41. — Рівне: РДГУ, 2008. — 217 с.
6. Основы психологии: Практикум / Ред. Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 704 с.

Н. В. Ткаченко

Классический частный университет, г. Запорожье

**СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
ЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА**

Резюме

В статье раскрыто программу системного подхода психокоррекционной работы с преодоления явления педагогической запущенности у учеников младшего школьного возраста; проанализировано и систематизировано структурные компоненты и общие характеристики психокоррекционной работы к проблеме педагогической запущенности.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, коррекционная работа, игровая деятельность, групповые занятия, ситуации успеха, ролевая игра, тренинговые занятия, тренинги-семинары, мини-лекции.

T. V. Tkachenko

Classical private university in Zaporozhie

**SYSTEM OF CORRECTION WORK ON OVERCOMING
OF THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL NEGLECT OF JUNIOR
SCHOOLBOY**

Summary

In the article the program of approach of the systems of psychocorrections work is exposed from overcoming of the phenomenon of pedagogical neglect for the students of midchildhood; structural components and general descriptions of psychocorrections work are analyzed and systematized in relation to the problem of pedagogical neglect.

Key words: pedagogical neglect, corrections work, playing activity, group employments, situations of success, rolling game, training lessons, trainings-seminars, the mine-lecture.

О. В. Ткачук

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри теорії та методики практичної психології,
ПНПУ імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННІ ХУДОЖНЬОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті наведений аналіз основних підходів щодо проблеми пошуку визначення та вивчення свідомості особистості. Автор вважає, що теоретико-методологічне підґрунтя побудови логіки дослідження, а також окремих підходів у визначенні художньої свідомості особистості надає більш детальний абрис у розгляді запропонованої теми.

Ключові слова: онтологія, художня свідомість особистості, художній образ, метафоричне освоєння дійсності, «позахудожній» процес, методика «експериментальної деформації».

Актуальність проблеми — обумовлена необхідністю подальшого пошуку різних підходів у вивченні художньої свідомості особистості.

Предмет дослідження — художня свідомість особистості.

Мета дослідження: визначити специфіку різних підходів до вивчення художньої свідомості особистості при сприйнятті творів образотворчого мистецтва.

Вивченням проблеми художньої свідомості особистості в рамках психології мистецтва займалися вчені: Б. Г. Ананьєв, Е. Я. Басин, Д. И. Дубровський, О. О. Кривцун, М. Е. Марков, Р. Г. Натадзе, О. В. Расторгуєв, Н. В. Рождественська, П. В. Сімонов, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе й ін. Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень, присвячених проблемі художньої свідомості, дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності й структури даного феномена. Крім того, у сьогоденні роль художньої свідомості в процесі аналізу творів образотворчого мистецтва є недостатньо розкритою й має потребу в подальшому вивченні.

Як відомо, психологічний вплив образотворчого мистецтва на особистість — акт не односторонній, а двосторонній, оскільки він являє собою активну взаємодію художнього твору й особистості. Якщо характер потреб людини не відповідає соціальним функціям мистецтва, а сприйняття не адекватно його природі, то вплив мистецтва на достатньому рівні не відбувається, а його перетворююча роль у духовному розвитку суспільства й особистості виявляється нереалізованою. Спроба вирішити проблему впливу мистецтва на особистість «зверху» належить функціональній теорії мистецтва, що давно й активно розробляється в естетиці. Представники цього напрямку вирішували проблему соціального статусу мистецтва виявляючи всю різноманітність соціальних функцій художнього твору. При цьому

треба відмітити, що саме існування соціальних функцій мистецтва необхідно визначає й сам вплив мистецтва, тобто проблема впливу мистецтва розроблялася функціональною теорією лише в рамках «онтології самого мистецтва», де саме особистість є іншим (протилежним художньому твору) функціональним полюсом, що визначає характер впливу мистецтва. Однак соціально-психологічну природу особистості, взаємодіючої з мистецтвом с точки зору функціонування у цій взаємодії, представники функціональної теорії мистецтва не з'ясували до кінця.

У цілому, сьогодні можна відмітити, що у своїй переважній більшості вивчення особистості в її відношенні до мистецтва розглядається скоріше так званими «інструментальними», переважно конкретно-соціологічними й соціально-психологічними дослідженнями, які прагматичні у своїх настановах. У своїй більшості ці дослідження розглядали глядача й слухача ізольовано від специфіки самого мистецтва й здібностей його сприйняття, тобто в рамках «онтології споживача». Таким чином, у вивченні проблеми впливу образотворчого мистецтва на особистість створилася ситуація, у якій теоретико-філософські дослідження проблеми «зверху», що йдуть від мистецтва до споживача, не інтегрувалися з експериментальними дослідженнями «знизу», що йдуть від споживача до мистецтва.

Складність здійснення цілісного підходу до проблеми полягала і в тому, що позначені напрямки досліджень належали до різних по теорії й за методикою наукових галузей знання. Історичний аналіз соціологічних і психологічних робіт, що вивчають взаємодію мистецтва й особистості, показує, що дана проблема могла знайти своє рішення тільки на рівні більше загального філософсько-психологічного метапідходу, що розглядає особистість, яка взаємодіє з мистецтвом, у її відношенні до мистецтва, тобто в органічній й діалектично суперечливій єдності загальних, неспецифічних її проявів стосовно мистецтва й специфічних особливостей його сприйняття.

Основою такого підходу може бути «онтологія художньої свідомості особистості», що припускає зовсім особливий спосіб розгляду проблеми. Сприймаюче мистецтво повинно розглядатися психологічною естетикою не в самому мистецтві й не поза мистецтвом, оскільки воно є особливою психологічною реальністю, що має свої закономірності, що реалізуються в «практиці» його художньої свідомості. Саме в цій якості художня свідомість — це та внутрішня психологічна умова, що опосередковує вплив мистецтва на особистість.

Відомі, щонайменше, два підходи до вивчення художньої свідомості особистості: соціологічний, який вивчає «локальний шар» художньої свідомості, що реалізується в ціннісному орієнтуванні особистості, і естетико-філософський, що розглядає художню свідомість у таких категоріях, як естетичний смак, естетичне почуття, естетичний ідеал і т. п.

Якщо перший підхід, маючи потужний дослідницький потенціал, відчуває гострий дефіцит теоретичних посилок, то другий поки не в змозі вийти за межі філософських дефініцій, які сьогодні поки безпосередньо неперекладені на мову конкретно-експериментальних досліджень.

У зв'язку із цим необхідний підхід, що дає можливість переводити пояснюючу феноменологію художньої свідомості, теоретичні поняття на рейки експериментального дослідження, а саме структурно-функціональний аналіз категорій художньої свідомості. Цей підхід розглядає художню свідомість як цілісну структуру, для якої характерні рівневі будови за принципом ієрархічних зв'язків і взаємодій.

Дослідження співвідношення теоретичного, рефлектуючого рівня художньої свідомості й рівня повсякденного, утилітарного показало, що в його структурі навіть в абстракції важко провести границю між цими двома «стратами». Відношення повсякденного й теоретичного рівнів художньої свідомості носить безпосередньо-опосередкований характер. Воно є своєрідним ідеологічним рівнем стосовно повсякденного й повсякденним стосовно теоретичного. Ця його особливість найбільш повно проявляється в природі художнього образу.

Для з'ясування поняття про художній образ вважаємо за потрібне розкрити зміст тих понять, які так чи інакше пов'язані з художнім образом та доповнюють його. Щонайперше зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоціях, суб'єктивності, а також підкреслимо актуальність символу, видів символів у художньому образі, проблеми визначення і відокремлення типового факту тощо [5].

Поєднання загального і конкретного у їх взаємодії є невід'ємною властивістю — якістю художнього образу. І на відміну від науки, яка, скажімо, ідеалізує і деталізує закони дійсності, мистецтво прагне до цілісного відображення і пізнання світу в багатстві і красі його деталей та ознак. Якщо в наукових поняттях фіксується загальне, закономірне у його абстрагованому вигляді, то художній образ розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне. Відкриття в мистецтві — це новий типовий факт, творчо осмислений та охарактеризований у рамках можливостей даного виду і жанру мистецтва, в якому працює художник. Типовим фактом тут може бути людина, вчинок, подія, життєва ситуація, емоційний стан, тематичний чи сюжетний мотив. Зазвичай у пошуках такого факту, тобто певного образу, художник-митець збирає різнобарвний матеріал, що охоплює образи, переживання, життєвий досвід тощо, узагальнюючи і виділяючи з усього вищезазначеного конкретний типовий факт — здобутий художній образ. Пошук аналізованого факту завжди вимагає великої аналітичної розумової роботи, волі і наполегливості. Справа в тому, що типового факту майже не існує в житті у чистому вигляді. А це означає, що насправді надзвичайно важко знайти життєвий сценарій, мотив чи людський характер, який би сповна и адекватно втілював у собі типову закономірність. Натура не дає готових образів для художника, вона — це словник, у якому той шукає окремі слова.

Поняття «образ» змістовно обіймає досить широкий діапазон, що відображує увесь спектр людського сприймання. На нашу думку, воно має такий самий загальний зміст, як і поняття «віддзеркалення результату», а поняття «суб'єктивний образ» майже тотожне загальновідомому «психічне відображення». Суб'єктивність людини — це її індивідуальне бачення,

притаманне лише їй. Суб'єктивність художника вказує на розвинену, неповторну у сприйнятті світу індивідуальність. Звідси творчість за рахунок емпатійних проявів художника — це постійне заглиблення у власне «Я», актуалізація і переосмислення ним свого світогляду і життєвого досвіду [6–7].

Художній образ, маючи всі основні властивості художньої свідомості, може розглядатися як його структурна одиниця. Структурно-функціональний підхід до вивчення художньої свідомості полягає в аналізі саме такої одиниці, тому що вона моделює особливості, які властиві художній свідомості в цілому. У вивченні специфіки художньої свідомості важливо вибрати найбільш адекватний аспект дослідження художнього образу. Ми зупинилися на естетико-семантичному аспекті, який стверджує метафоричну природу художнього образу, його бінарну структуру, діалектично суперечливу подвійність, що обумовлює як амбівалентність, так і парадоксальність художньої свідомості.

Центральний механізм метафоричного бачення дійсності полягає в особливому переносі, що виникає в результаті перекладу означуваного за допомогою означаючого із практичного плану (денотація) в «міфічний» (конотація) план за допомогою експліцитного або імпліцитного порівняння. Отже, у значеннєвій структурі метафоричного бачення співіснують два плани: переносне значення й пряме значення. Переносне значення утворює схований, внутрішній, алегоричний план художньої свідомості, пряме являє собою його звичайний зміст. При об'єднанні, точніше — сполученні цих двох планів, відбувається «самозародження» художньої мікромоделі індивідуально-авторського бачення світу.

Метафоричне освоєння дійсності як центральний механізм художньої свідомості особистості, маючи необмежені можливості в зближенні, у несподіваному уподібненні всіляких предметів і явищ по-новому осмислювати світ, здатне розкрити, виявити його внутрішню природу творчої особистості.

Сполучення двох значень — прямого і переносного — відбувається не в їхній якісній роздільності, як у звичайному порівнянні, а відразу дається в новій, нерозчленованій єдності художнього образу. Механізм сполучення алегоричного й звичайного планів художньої свідомості й, отже, «самозародження» художнього бачення світу виникає за рахунок двох фундаментальних, протилежно спрямованих, динамічних процесів, що характеризують особистість, яка творить або сприймає мистецтво: «позахудожнього» і «художнього».

Позахудожній процес свідомості художника майже поєднується із щиросердечними переживаннями будь-якої особистості, не тільки художника. Це — співпереживання, співчуття прикростям і радостям людей, вихід за межі свого «Я» і занурення в навколишній світ іншої людини, яка розчинює всю себе в іншому.

Творчий процес художника — це «об'єктивація» себе через «інше», подолання замкнутості своєї особистості за допомогою іншої реальності, яка штучно створена, «перебудовування» того, що «любиш» і до чого маєш

пристрасть, за законами художньої дійсності, вживання в художні форми, у мову мистецтва, для якого характерна своя особлива специфіка, яка у значній мірі відрізняється від «натуральних» переживань художника.

У результаті першої, позахудожньої динамічної тенденції, художник проникає в найближче, що стоїть перед ним, як у своє рідне, виходить у сферу загального, універсального. У результаті другий — художник відокремлюється від свого «повсякденного «Я», його особистість узагальнюється, стає «споглядалною», «теоретичною». У цьому розумінні художник як би «відсторонюється» від дійсності, яку він створив, надаючи їй відому спонтанність розвитку й відчуваючи найчастіше її опір авторській волі.

Сприймаючий твір мистецтва повторює «у знятому виді» всю складність діалектики й динаміки художньої свідомості художника, яка реалізована й об'єктивована у творі мистецтва, і в той же час здобуває специфіку цінителя твору мистецтва, для якої значною мірою характерні споглядання й насолода його досконалістю. Діалектика художньої свідомості сприймаючого мистецтво полягає в тому, що процес співпереживання нерозривно зв'язаний і з'єднується з діаметрально протилежним процесом споглядання художньої форми в її гармонії, досконалості й завершеності. Динаміка художньої свідомості сприймаючого мистецтво полягає в тому, що ці два діалектично суперечливих процеси, опосередковуючи один одного, створюють те «стереоскопічне» або бінарне бачення твору мистецтва, що, по суті справи, і становить художнє відношення до твору мистецтва.

На думку В. Ф. Асмуса [1], який розглядає художню свідомість сприймаючого мистецтво, або «подвійного усвідомлення образів мистецтва», де перший план налаштовує сприймаючого на художній витвір як на безпосередню реальність, «відріз життя». І чим сильніше ця настанова свідомості, тим яскравіше емоційна чуйність «індивіда», тим активніше його співпереживання й співучасть у тій життєвій колізії, яку здійснив автор, тим очевидніше його «перенесення» у світ, який показаний художником. Другий план по своїй функції протилежний першому. У силу його дії сприймаючий повинен усвідомлювати, що показане автором за допомогою мистецтва життя не є все-таки безпосереднє життя, а є тільки його образ. Отже, повноцінна дія другого плану пов'язана насамперед зі здатністю відчувати художню форму й знанням специфіки мови твору мистецтва.

Умовою повноцінного сприйняття художнього твору можна вважати: коли перестає діяти перший план, при цьому сприйняття втрачає живе естетичне почуття й перетворюється в сурогат естетичної насолоди. Відсутність у художній свідомості індивіда другого плану робить його емпіричним, наївно-інфантильним, що позбавляє суб'єкта уявлення про особу й складну специфіку мистецтва. Повноцінне сприйняття художнього твору виникає лише за умови одночасної дії двох планів художньої свідомості сприймаючого мистецтво, у результаті якого з'являється ефект бачення художнього образу. Сприймаючий одночасно бачить, що рухаються у полі його зору образи — способи життя, і розуміє, що це не саме життя, а тільки його художнє відображення [2]. Як тільки ця стереоскопічність бачення

руйнується й настанова свідомості стає «монокулярною», сприйняття твору мистецтва втрачає свою специфіку.

Складна, діалектично суперечлива динаміка художньої свідомості особистості підводить до висновку, що нею управляють, щонайменше, три фундаментальних особистісних механізми: емпатія, рефлексія й механізм перетворення (метаморфози) як мета, механізм, що регулює співвіднесення й перетворення перших двох.

Найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і «цінителя» мистецтва є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відбивається в спогадах, мемуарах, щоденникових записах, відгуках і т.п.

В експериментальних дослідженнях психологи використовують методику «експериментальної деформації» у розгляді психологічних механізмів художньої свідомості, діагностичний принцип якої був підказаний Л. С. Виготським, що стверджував, що: «...усяка деформація матеріалу є разом з тим і деформація самої форми. І ми починаємо розуміти, чому саме художній твір безповоротно спотворюється, якщо ми його форму перенесемо на інший матеріал. Ця форма виявляється на іншому матеріалі вже іншою» [3]. І крім того: «...операція, яку треба зробити, щоб переконатися в значимості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконаємося в значимості форми. Там ми руйнуємо форму й переконаємося в знищенні художнього враження; якщо ми, зберігши форму, перенесемо її на зовсім інший матеріал, ми знову переконаємося в перекручуванні психологічної дії добутку» [3].

Методика «експериментальної деформації» «передбачає «ступінчате» скорочення «інтервалу подібності» між реальним і алегоричним планом художнього твору й, отже, зниження енергетичної напруженості художнього образу і його можливості впливу на сприймаючого. Суть її полягає в послідовній деформації художнього твору. При цьому досліджується зміна естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. У нашому дослідженні випробувані пропонувалися чорнові варіанти, ескізи, начерки партитур, по яких можна було простежити шлях художника до остаточної версії свого добутку. В інструкції від випробуваних було потрібно побудувати ієрархію варіантів з наростаючим художнім ефектом, що відповідала творчим пошукам художника.

Виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення, де воно є центральним механізмом художньої свідомості особистості, ми розглядали його значеннєву структуру як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту й утворює внутрішній, схований план значеннєвої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й утворює зовнішній, явний план. У розвинутій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція, або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість. «Реальний план» художньої свідомості, що сприймає мистецтво, відсилає його до самого предмета зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на

внутрішню форму добутку, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворить предмет, тобто створюючи художній образ предмета. Інтервал між тим і іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на сприймаючого.

Таким чином, повноцінним, істинно художнім продуктом сприйняття є такий об'єкт художньої свідомості, в якому сполучаються й опосередковується «реальне», «натуральне» почуття сприймаючого мистецтво і його споглядання, рефлексія із приводу художньої досконалості твору мистецтва. Тільки завдяки «співіснуванню» і діалектичній «антиномічності» цих двох процесів виникає бінарність, амбівалентність і парадоксальність художнього бачення твору мистецтва. У цьому зв'язку Л. С. Виготський відзначив, що: «...недостатньо просто щиро пережити те почуття, що володіло автором, недостатньо розібратися й у структурі самого добутку — необхідно ще творчо перебороти своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна».

Висновки

Художній твір викликає неодмінно протилежні почуття й приводить до їхнього короткого замикання й знищення. Це і є щирий ефект впливу художнього твору, що викликає катарсис і перетворює особистість сприймаючого. Саме про цю амбівалентність й парадоксальність переживання говорили випробувані, що віддали перевагу творам мистецтва. І саме в цьому випадку можна припустити, що потенційні можливості художнього твору стають реальним фактором виховної дії на особистість.

Література

1. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики (Сборник статей) / В. Ф. Асмус — М.: Искусство, 1968. — 654с.
2. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов — М., 1989. — 250с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский — М., 1968. — С. 83–84.
4. Кривцун О. А. Эстетика / О. А. Кривцун — М.: Аспект Пресс, 2000. — 434 с.
5. Максименко Ю. Б., Синенький Д. В. Теоретичні засади пізнання художнього образу // Психологія і суспільство. — Тернопіль, 2009. — № 4. — С. 181–186.
6. Ткачук О. В. До розгляду поняття «енергетичний потенціал художника» / О. В. Ткачук // Актуальні проблеми психології. — Т. 12, вип. 10. — Ч. 2. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010 р. — С. 369–374.
7. Ткачук О. В. До проблеми аналізу «художніх здібностей» / О. В. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. — Вип. 3–4. — Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. — С. 59–64.

О. В. Ткачук

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедры теории и методики практической психологии,
ЮНПУ имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

**К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Резюме

В статье приведен анализ основных подходов относительно проблемы поиска определения и изучения художественного сознания личности. Автор считает, что теоретико-методологическая основа построения логики исследования, а также отдельных подходов в изучении художественного сознания личности дает более детальный контур в рассмотрении предложенной темы.

Ключевые слова: онтология, художественное сознание личности, художественный образ, метафорическое освоение действительности, «внехудожественный» процесс, методика «экспериментальной деформации».

О. V. Tkachuk

candidate of pedagogical sciences, associate professor doctoral candidate of the Theory and Methodology of Practical Psychology sub-faculty, K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine

**TO PROBLEM OF SEARCH OF THE APPROACHES IN STUDY
ARTISTIC CONSCIOUSNESS OF A PERSONALITY**

Summary

In the article the resulted analysis of basic approaches is in relation to the problem of search in determination of artistic consciousness. The author considers the theoretical and the methodological grounds of the research logistic building and the independent approaches to the defining of the artistic consciousness of a personality and he gives more detailed contour to the outline in consideration of the offered theme.

Key words: ontology, artistic consciousness of a personality, artistic image, metaphorical mastering of reality, «outartistic» process, methodology of «experimental deformation».

Л. С. Федоренкова

викладач кафедри адміністративного, конституційного і фінансового права
Азовського регіонального інституту Запорізького національного технічного
університету

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗАСУДЖЕНИХ ЖІНОК

У статті проаналізовані особливості ціннісних орієнтацій засуджених жінок. Показано, що жінки, засуджені за різні види злочинів, істотно розрізняються в своїх цінностях-цілях і в цінностях-засобах досягнення цих цілей. Тобто вони ставлять наперед цілі, які часто діаметрально протилежні і відповідно вибирають якісно інші засоби для їх досягнення. Що ще раз підкреслює наявність істотних відмінностей в ціннісно-смысловій сфері різних категорій злочинниць.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, особистість.

Постановка проблеми. Згідно, сучасним уявленням ціннісними орієнтаціями є система оцінних відносин, яка безпосередньо пов'язана з інтересами, ідеалами, самовідношенням особистості і вищими змістоутворюючими мотивами, а саме, усвідомленими людиною сенсами її життя, які несуть в собі потенційну готовність стати спонукаючим мотивом. Але навіть не спонукаючи прямо до зовнішньої діяльності, вони служать впливовою детермінантою, що визначає функціонування особистості.

Система ціннісних орієнтацій і пов'язана з ними спрямованість особистості є центральною ланкою, що зрештою визначає законслухняність або протиправність поведінки людини [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці існує безліч визначень поняття «цінність», що мають як загальний, дуже широкий сенс, так і зводять це поняття до одного з явищ мотиваційного процесу.

У визначеннях поняттю «цінність» надається декілька значень, залежно від аспекту, що розглядається:

а) цінність — як суспільний ідеал, вироблений суспільною свідомістю, абстрактне уявлення. Це загальнолюдські і конкретно-історичні цінності;
б) цінності, що стають у вигляді творів матеріальної і духовної культури або людських вчинків;

в) соціальні цінності, які, заломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять в психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей [2].

Численні дефініції базових цінностей укладаються в дві основні парадигми. Мова йде або про достатньо абстрактно виражені концепції того, що найбільш бажано, емоційно привабливо здатне описати ідеальний стан буття людей («свобода», «безпека», «достаток», «сенс життя»), або про також глибоко емоційні модуси поведінки або дій, яким віддається перевага («чесний», «логічний», «акуратний»). Перші визначення включають

термінальні цінності, другі — цінності інструментальні, до числа яких входять, наприклад, моральні цінності («відповідальний») і цінності компетенції («логічний», «розумний»). З функціонального погляду інструментальні цінності активізуються як критерії (або стандарти) при оцінці і виборі тільки модусу поведінки, дій, а термінальні — при оцінці і виборі як цілей діяльності, так і допустимих способів їх досягнення. Інструментальні і термінальні цінності — модель ціннісних орієнтацій М. Рокича. В основі цієї моделі лежить припущення, що цінності можуть трансформуватися під впливом виховання і культури. Виділяється два класи цінностей: цінні самі по собі (термінальні) і використовувані для досягнення звичайних цілей (інструментальні) [2].

Мета статті — проаналізувати особливості ціннісних орієнтацій жінок, засуджених за різні види злочинів.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь жінки у віці від 25 до 35 років, засуджені по статтях 307, 317 КК України в кількості — 132 осіб (1 група); по статтях 115, 121 КК України — 100 осіб (2 група); по статтях 185, 186, 190 КК України — 150 осіб (3 група).

Для дослідження ціннісно-мотиваційної сфери засуджених жінок ми використовували методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Отримані нами в ході дослідження результати наведені в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Результати ранжирування термінальних цінностей засудженими жінками (середній ранг) (у балах)

Список А	1 група	2 група	3 група	t (1-2)	t (1-3)	t (2-3)
Активне життя	6,3	9,4	4,4	2,1*	1,7	2,7**
Життєва мудрість	9,8	8,9	7,3	1,1	1,7	1,2
Здоров'я	3,2	3,3	3,8	0,2	0,5	0,4
Цікава робота	10,1	6,3	10,4	2,5*	0,3	2,5*
Краса природи і мистецтва	15,7	16,3	16,7	0,9	1,2	0,3
Любов	1,9	7,7	2,2	2,9**	0,2	2,7**
Матеріальний добробут	2,7	4,2	3,5	1,4	0,7	0,6
Наявність друзів	7,1	2,7	5,7	2,5*	1,6	2,0*
Суспільне визнання	9,5	11,8	7,8	1,4	1,2	2,0*
Пізнання	14,2	10,6	15,2	2,4*	0,9	2,7**
Продуктивне життя	11,3	15,2	14,5	2,4*	2,1*	1,1
Розвиток	12,8	14,6	13,1	1,4	0,2	1,2
Розваги	5,5	8,2	6,3	1,7	0,7	1,3
Свобода	4,4	3,6	3,1	0,8	1,2	0,4
Щасливе сімейне життя	3,8	2,1	2,9	1,3	0,9	0,7
Щастя інших	13,7	4,8	11,6	3,2**	1,1	2,9**
Творчість	16,5	13,4	12,5	2,1*	2,7**	0,8
Упевненість в собі	8,4	5,6	8,9	2,1*	0,3	2,4*

Примітка: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

Отримані нами результати показують, що ієрархічна структура термінальних цінностей, тобто цінностей-цілей, у засуджених жінок різних категорій розрізняється. Для жінок, засуджених за розповсюдження нар-

котиків, найбільш значущими цінностями-цілями є: любов (1,9 бала), матеріальний добробут (2,7 бала), здоров'я (3,2 бала), щасливе сімейне життя (3,8 бала), свобода (4,4 бала), розваги (5,5 бала). А найменш значущими — розвиток (12,8 бала), щастя інших (13,7 бала), пізнання (14,2 бала), краса природи і мистецтва (15,7 бала), творчість (16,5 бала).

Для жінок, засуджених за злочини проти життя і здоров'я особистості, пріоритетними цінностями-цілями є: щасливе сімейне життя (2,1 бала), наявність хороших і вірних друзів (2,7 бала), здоров'я (3,3 бала), свобода (3,6 бала), матеріальний добробут (4,2 бала), щастя інших (4,8 бала), впевненість в собі (5,6 бала). Найменш пріоритетними — суспільне визнання (11,8 бала), творчість (13,4 бала), розвиток (14,6 бала), продуктивне життя (15,2 бала), краса природи і мистецтва (16,3 бала).

Для жінок, засуджених за злочини проти власності, найбільш значущими цінностями-цілями є: любов (2,2 бала), щасливе сімейне життя (2,9 бала), свобода (3,1 бала), матеріальний добробут (3,5 бала), здоров'я (3,8 бала), активне діяльне життя (4,4 бала), наявність хороших і вірних друзів (5,7 бала). Найменш значущими — творчість (12,5 бала), розвиток (13,1 бала), продуктивне життя (14,5 бала), пізнання (15,2 бала), краса природи і мистецтва (16,7 бала).

Так само нами виявлені значущі відмінності по t-критерію Стьюдента між ранговими показниками вибору термінальних цінностей досліджуваними жінками. Активне діяльне життя має значущо вищий ранг у досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ відповідно). Це означає, що для жінок, засуджених за злочини проти життя і здоров'я особистості, повне, емоційно насичене життя не є пріоритетною цінністю. Вони не прагнуть до будь-якої життєвої активності, ймовірно, їх зусилля більш виборчі і цілеспрямовані, ніж у досліджуваних інших груп. Можливо, це пов'язано із загальним пониженим фоном настрою, емоційною усунутістю, що є наслідком ситуації, яка склалася в їх житті.

Цікава робота є значущо пріоритетнішою цінністю для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$ відповідно). Ми вважаємо, що це пов'язано з особливостями особистого розвитку жінок, засуджених за насильницькі злочини. Мається на увазі, як правило, ситуативний характер даних злочинів. У досліджуваних даної групи, можливо, у меншій мірі сформована кримінальна спрямованість, ніж у досліджуваних двох інших груп, тому для них важливою є дана загальнолюдська цінність.

В той же час така цінність, як любов, є для досліджуваних 2-ї групи значущо менш важливою, ніж для досліджуваних 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Це так само, на наш погляд, пов'язано з особливостями особистості злочинниць даної групи. Оскільки велика їх частина засуджені за злочини, пов'язані з насильством по відношенню до свого чоловіка або партнера, цілком очевидне ставлення до даної цінності як непріоритетної і не дуже значущої.

Наявність хороших і вірних друзів є значно важливішою для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$ від-

повідно). Ми вважаємо, що це так само пов'язано з особливостями особистості засуджених жінок даної групи, оскільки наявність друзів належить до загальнолюдських цінностей-цілей, хоча і припускає декілька інфантильний розвиток особистості. Кримінальна спрямованість засуджених жінок двох інших груп не припускає наявність друзів, оскільки і в одному, і в іншому випадку специфіка складу злочину, ймовірно, сформуvalа недовіру до найближчого оточення і оцінку дружби як якихось конкурентних і навіть конфліктних відносин.

Прагнення до суспільного визнання є більш значущою метою для досліджуваних 3-ї групи в порівнянні з досліджуваними 2-ї групи ($p \leq 0,05$). Тобто жінки, засуджені за злочини проти власності, хотіли б і прагнуть завоювати пошану інших людей. Можливо, це пов'язано з низьким відчуттям провини за скоєні правопорушення і достатньо високим рівнем самооцінки і прийняття себе. Чого ніяк не можна сказати про жінок, засуджених за насильницькі злочини. В їх випадку все йде з «точністю до навпаки» — високе відчуття провини за скоєне і проблемне ставлення до себе, занижена самооцінка, «самобіччування».

Пізнання навколишнього світу більш значущо для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за злочини проти життя і здоров'я особистості, хотіли б мати можливість для розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку більшою мірою, чим засуджені жінки інших категорій. Ми вважаємо, що це пов'язано знову-таки з особливостями особистісного розвитку і кримінальною спрямованістю досліджуваних даних груп. Оскільки, засуджені за насильство жінки, в переважній більшості випадків, скоїли злочин у стані афекту, сильного душевного хвилювання або емоційного і фізичного виснаження, нам здається неправомірним оцінювати їх особистісну спрямованість як кримінально сформовану. Тому і особливості їх життєвих цілей не носять виражену протиправну орієнтацію, на відміну від засуджених жінок інших досліджених категорій.

Продуктивне життя є більш значущою цінністю для досліджуваних 1-ї групи в порівнянні з досліджуваними 2-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$ відповідно). Тобто для жінок, засуджених за розповсюдження наркотиків, важливіше максимально повно використовувати свої можливості, сили і здібності, ніж для засуджених жінок двох інших категорій. Ми вважаємо, що це пов'язано з більш позитивним ставленням до власної особистості, прийняттям себе, прагненням максимально повно виразити власну особистість через повноцінне життя в соціумі.

Така цінність, як щастя інших людей, дуже значуща для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за насильницькі злочини, насправді вважають важливим добробут, розвиток і вдосконалення інших людей і навіть людства в цілому. Це ще раз підтверджує, що у них не сформована кримінальна спрямованість особистості. Вони орієнтовані на ідеї гуманізму і їх злочин, можливо, пов'язаний саме з такою загальнолюдською орієнтацією,

тобто своїм правопорушенням вони позбавили інших людей від небезпеки, агресії і тому подібне.

Творчість як цінність більш значуща для досліджуваних 2-ї і 3-ї груп в порівнянні з досліджуваними 1-ї групи ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за злочини, пов'язані з розповсюдженням наркотиків, у меншій мірі цінують можливість творчої реалізації власної особистості в житті та діяльності.

Упевненість в собі важливіша для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$ відповідно). Жінки, засуджені за насильницькі злочини, прагнуть до отримання внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх суперечностей, сумнівів. Можливо, це пов'язано з самозвинуваченнями і відчуттям провини, від яких вони хотіли б позбавитися і знайти внутрішній спокій.

Таблиця 2

Результати ранжирування інструментальних цінностей засудженими жінками (середній ранг) (у балах)

Список Б	1 група	2 група	3 група	t (1-2)	t (1-3)	t (2-3)
Акуратність	6,9	2,5	12,5	2,3*	2,9**	3,6**
Вихованість	16,8	7,9	17,3	3,2**	1,2	3,5**
Високі запити	1,9	12,3	3,5	3,6**	1,3	3,3**
Життєрадісність	5,5	6,7	4,7	1,2	0,9	1,7
Старанність	15,4	11,2	10,3	2,0*	2,7**	1,1
Незалежність	2,6	5,8	5,1	2,1*	1,8	0,6
Непримиренність до недоліків	7,1	1,5	6,6	2,8**	0,5	2,8**
Освіченість	12,2	9,7	15,5	1,8	2,1*	2,7**
Відповідальність	8,8	3,3	11,4	2,7**	1,8	2,9**
Раціоналізм	4,1	8,4	7,2	2,3*	2,1*	1,1
Самоконтроль	9,2	4,7	1,5	2,5*	2,7**	2,3*
Сміливість в отстоюванні своєї думки	3,3	7,2	8,9	2,2*	2,7**	1,7
Тверда воля	10,5	10,0	9,3	0,6	1,1	0,8
Терпимість	14,9	13,1	2,5	1,6	3,3**	3,1**
Широта поглядів	13,7	15,1	11,7	1,7	1,9	2,4*
Чесність	17,2	4,4	13,2	3,6**	2,2*	2,9**
Ефективність у справах	11,4	14,8	9,6	2,1*	1,9	2,3*
Чуйність	16,1	12,7	13,5	2,1*	1,8	0,8

Примітка: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

Отримані нами результати показують, що ієрархічна структура інструментальних цінностей, тобто цінностей-засобів, у засуджених жінок різних категорій розрізняється. Для жінок, засуджених за розповсюдження наркотиків, найбільш значущими цінностями-засобами досягнення цілей є: високі запити (1,9 бала), незалежність (2,6 бала), сміливість в отстоюванні своєї думки (3,3 бала), раціоналізм (4,1 бала), життєрадісність (5,5 бала). Найменш значущими — освіченість (12,2 бала), широта поглядів (13,7 бала), терпимість (14,9 бала), старанність (15,4 бала), чуйність (16,1 бала), чесність (17,2 бала).

Для жінок, засуджених за злочини проти життя і здоров'я особистості, пріоритетними цінностями-засобами є: непримиренність до недоліків (1,5 бала), акуратність (2,5 бала), відповідальність (3,3 бала), чесність (4,4 бала), незалежність (5,8 бала). Найменш значущими — чуйність (12,7 бала), терпимість (13,1 бала), ефективність у справах (14,8 бала), широта поглядів (15,1 бала).

Для жінок, засуджених за злочини проти власності, найбільш значущими цінностями-засобами є: самоконтроль (1,5 бала), терпимість (2,5 бала), високі запити (3,5 бала), життєрадісність (4,7 бала), незалежність (5,1 бала). Найменш значущими — акуратність (12,5 бала), чесність (13,2 бала), чуйність (13,5 бала), освіченість (15,5 бала), вихованість (17,3 бала).

Так само нами виявлені значущі відмінності по t-критерію Стьюдента між ранговими показниками вибору інструментальних цінностей досліджуваними жінками. Акуратність більш значуща для досліджуваних 1-ї і 2-ї груп в порівнянні з досліджуваними 3-ї групи ($p \leq 0,01$ відповідно). Тобто для жінок, засуджених за злочини проти власності, акуратність у справах, думках, вчинках, як засіб досягнення цілей, використовується набагато рідше, ніж засудженими жінками інших категорій.

Вихованість більш значуща для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Вихованість — це здатність слідувати моральним правилам і поведінковим нормам, прийнятим в референтній групі. Зазвичай це хороші манери і пошана до потреб іншої людини. Жінки, засуджені за злочини проти життя і здоров'я особистості, цю цінність частіше використовують для досягнення цілей, чим засуджені жінки інших досліджених нами категорій.

Високі запити значущі для досліджуваних 1-ї і 3-ї груп більшою мірою, ніж для досліджуваних 2-ї групи ($p \leq 0,01$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за насильницькі злочини, в цілому мають нижчий рівень домагань, чим інші досліджені категорії злочинниць. Рівень домагань відображає уявлення людини про те, із завданнями якої складності вона здатна упоратися в своєму житті. Високий рівень домагань указує на те, що людина хоче багато чого досягти в житті, піднятися по соціальних або професійних сходах. Вона готова для цього ризикувати і братися за важкі завдання. Самооцінка ж залежить від адекватності домагань, від відповідності або не відповідності своєму рівню домагань.

Незалежність значно важливіша для досліджуваних 1-ї групи в порівнянні з досліджуваними 2-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$). Незалежність визначається як самостійне вироблення і відстоювання власної позиції. Можна сказати, що для жінок, засуджених за злочини, пов'язані з оборотом наркотичних речовин, для досягнення цілей більш важливо самостійно приймати рішення і втілювати їх на практиці. Вони менш схильні орієнтуватися на думки інших людей, поради, допомогу і тому подібне.

Непримиренність до своїх недоліків і недоліків інших людей так само більш значуща для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Тобто засуджені за насильницькі

злочини жінки є жорсткішими в оцінках себе і інших. Непримиренність до недоліків робить особистість нетерпимою до своїх і чужих слабостей, знижує толерантність і адекватність оцінки і самооцінки і, отже, знижує ефективність спілкування з іншими, перешкоджає пізнанню власної особистості, прийняттю себе, створенню адекватної «Я-концепції».

Освіченість найменш цінна для досліджуваних 3-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 2-ї груп ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за злочини проти власності, не вважають, що в житті багато можна досягти, будучи освіченою людиною. Розуміючи, що освіченість — це не сума знань, а результат процесу освіти і самоосвіти, певний рівень культурного розвитку, можна сказати, що для жінок даної категорії ця цінність не є засобом досягнення цілей.

Відповідальність є пріоритетною цінністю-засобом для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Відповідальність визначається як суб'єктивний обов'язок відповідати за вчинки і дії, а також їх наслідки. Для жінок, засуджених за насильницькі злочини, є очевидним, що вони отримують певний рівень негативних наслідків у разі порушення ними встановлених вимог. Можливо, значущість даної цінності підвищилася у зв'язку з відчуттям провини, що переживається за скоєний злочин.

Раціоналізм більш значущий для досліджуваних 1-ї групи в порівнянні з досліджуваними 2-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$ відповідно). Під раціоналізмом мається на увазі розумність людської діяльності, тобто здатність людини мислити і діяти на основі розумних норм і правил. Раціоналіст вважає, що людське пізнання ґрунтується на досвіді і розумі. Він прагне вирішувати проблеми, звертаючись до фактів і логіки, а не до пристрастей, емоцій, інстинкту і тому подібне. Тобто жінки, засуджені за злочини, пов'язані з оборотом наркотиків, менш емоційні при прийнятті рішень, більшою мірою здатні враховувати ситуацію, що об'єктивно склалася, факти в процесі постановки і досягнення цілей.

Самоконтроль більш значуща цінність для досліджуваних 3-ї і 2-ї груп в порівнянні з досліджуваними 1-ї групи ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ відповідно). Здібність особистості до самоконтролю є одним з показників розвиненості її волі, що забезпечує подолання труднощів досягти поставленої мети. Можна говорити, що жінки, засуджені за злочини, пов'язані з оборотом наркотичних речовин, у меншій мірі використовують свої емоційно-вольові ресурси для досягнення цілей в порівнянні з засудженими жінками інших досліджених нами категорій.

Сміливість в отстоюванні своєї думки більш значуща для досліджуваних 1-ї групи в порівнянні з досліджуваними 2-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ відповідно). Тобто жінки, засуджені за злочини, пов'язані з наркотиками, більш самостійні в ухваленні і реалізації рішень, в поведінці, ніж жінки інших досліджених нами категорій.

Терпимість є значно пріоритетнішою цінністю для досліджуваних 3-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 2-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Терпимість — найважливіша складова соціальної зрілості особистості.

У структурі загального феномена терпимості можна виділити два види: сенсуальна терпимість і диспозиційна терпимість.

Сенсуальна терпимість пов'язана із стійкістю до дії соціального середовища, з ослабленням реагування на який-небудь несприятливий чинник за рахунок зниження чутливості до його дії. Тобто сенсуальна терпимість є терпимість-черствість.

В основі диспозиційної терпимості лежить принципово інший механізм. В даному випадку мова йде про схильність, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. За диспозиційною терпимістю стоять певні настанови особистості, її система відносин до дійсності: до інших людей, до їх поведінки, до себе, до дії інших людей на себе, до життя взагалі. Диспозиційна терпимість є терпимість-позиція, терпимість-установка, терпимість-світовідчування.

На нашу думку у жінок, засуджених за злочини проти власності, виражена сенсуальна, а не диспозиційна терпимість, що відповідно відбивається в поведінці і затримує особовий розвиток.

Чесність є значно ціннішою для досліджуваних 2-ї групи в порівнянні з досліджуваними 1-ї і 3-ї груп ($p \leq 0,01$ відповідно). Чесність розуміється як правдивість і щирість, що відповідає природній нормі людського існування і без яких неможливі ефективні міжособові відносини. У суспільстві чесність особистості асоціюється з її порядністю. Ймовірно, у внутрішньому світовідчуванні жінки, засуджені за насильницькі злочини, більшою мірою цінують даний етичний аспект відносин, чим жінки інших досліджених нами категорій.

Висновки. Проведене нами дослідження ціннісних орієнтацій засуджених жінок дозволяє констатувати, що жінки, засуджені за різні види злочинів, істотно розрізняються в своїх ціннісних орієнтаціях. Причому і в цінностях-цілях і в цінностях-засобах досягнення цих цілей. Тобто вони ставлять наперед цілі, які часто діаметрально протилежні і, відповідно, вибирають якісно інші засоби для їх досягнення. Цей факт ще раз підкреслює наявність істотних відмінностей в ціннісно-смысловій сфері різних категорій злочинниць.

Перспективи подальших досліджень полягають в необхідності порівняльного дослідження ціннісних орієнтацій засуджених і правопослухняних жінок.

Література

1. Кудрявцев В. Н. Личность преступника / В. Н. Кудрявцев. — М. : Юридическая литература, 1995. — 270 с.
2. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : [учебное пособие] / А. В. Серый, М. С. Яницкий. — Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. — 92 с.

Л. С. Федоренкова

Азовский региональный институт Запорожского национального технического университета

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Резюме

В статье проанализированы особенности ценностных ориентаций осужденных женщин. Показано, что женщины, осужденные за разные виды преступлений, существенно различаются в своих ценностях-целях и в ценностях-средствах достижения этих целей. То есть они ставят вперед цели, которые зачастую диаметрально противоположны и, соответственно, выбирают качественно иные средства для их достижения. Что еще раз подчеркивает наличие существенных различий в ценностно-смысловой сфере разных категорий преступниц.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивационная сфера, личность.

I. S. Fedorenkova

Azov region institute of Zaporozie national technical university

FEATURES OF VALUES OF CONVICTED OF WOMEN

Summary

The features of the valued orientations of convict women are analysed in the article. It is rotined that women, convict for the different types of crimes, substantially differentiate in the values-aims and in the values-facilities of achievement of these aims. That they put before aims, which frequently diametrically opposite and, accordingly, choose high-quality other facilities for their achievement. That once again underlines the presence of substantial distinctions in the valued-semantic sphere of different categories of criminals.

Key words: value orientations, motivational sphere, personality.

В. Р. Цокота

аспірантка,

Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «ХАІ»,
м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ПОЖЕЖНИКІВ ДО СТРЕСУ ПІД ЧАС ДІЯЛЬНОСТІ В НАДЗВИЧАЙНИХ УМОВАХ

У статті визначаються та аналізуються основні психологічні чинники, що детермінують стійкість до стресу військового пожежного-рятувальника під час професійної діяльності, збудована психограма військового пожежного-рятувальника з урахуванням відокремлення та визначення поняття «надзвичайні умови праці».

Ключові слова: надзвичайні умови праці, професійний стрес, стресостійкість, військово-пожежна служба, успішність професійної діяльності.

Постановка проблеми. Надзвичайні умови діяльності під час несення військово-пожежної служби призводять до переживання професійного стресу. Стрес-чинниками, які в даному випадку виходять на перший план, є чекання виклику в умовах оперативного чергування та загроза життю й здоров'ю при гасінні пожеж на небезпечних військових об'єктах [2].

Специфіка трудової діяльності, що здійснюється в надзвичайних умовах гасіння складних пожеж на військових складах, є головним джерелом виникнення у військових пожежних негативних змін у психіці.

В умовах переходу до професійної армії у Збройних Силах України, розпочинаючи з військового комісаріату, відсутня цілісна система професійно-психологічного відбору призовників, кандидатів на вступ до вищих навчальних закладів та проходження військової служби за контрактом. Відсутність науково обґрунтованої інформації про відповідність професійно важливих індивідуально-психологічних особливостей молодшого військового фахівця-пожежника, психологічної класифікації основних схожих військових посад, критеріїв професійного психологічного відбору призводить до залишкового принципу комплектування військоматами Центру підготовки та перепідготовки фахівців з пожежної безпеки особовим складом.

Професійно психологічний відбір кандидатів на військову службу за контрактом на посади осіб рядового, сержантського і старшинського складу проводиться згідно з наказом міністра оборони України № 525 від 20.10.09 «Про затвердження та введення в дію Інструкції з організації професійного психологічного відбору у Збройних Силах України». Інструкція регламентує порядок проведення та методики професійного психологічного відбору кандидатів на військову службу. Існуюча система психологічного відбо-

ру не диференційована згідно з напрямками військової підготовки, родом військ та військовими спеціальностями.

При цьому склад Збройних Сил України включає групу різнорідних військових спеціальностей, що розрізняються як по роду військ, так і по тому, яка саме діяльність і в яких умовах виконується. Залежно від того, яка конкретно у військового спеціальність, він може або переважно займатися командуванням солдатами і нижчими по званню офіцерами, або самостійно працювати із складною бойовою технікою.

У зв'язку з цим необхідно створювати диференційований психологічний відбір кандидатів на військову службу залежно від виду психологічного стресу, який у свою чергу обумовлений особливостями конкретної військової діяльності. Відсутність дієвої системи професійно-психологічного відбору військових пожежних зумовлює **актуальність** розробки умов їхньої діяльності під час несення військової служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стрес, будучи психофізіологічним феноменом, нерозривно зв'язаний з професійною діяльністю людини і істотно впливає на її ефективність, у ряді випадків значно знижуючи її, а також може обумовлювати виникнення різних захворювань і невротичних процесів.

Проблема забезпечення стресостійкості повинна вирішуватися із загальнобіологічних позицій генезису цілісних, системних реакцій організму. Існує декілька напрямів цього рішення.

Перше з них пов'язано з дослідженням фізіологічних механізмів, що визначають стійкість до емоційного стресу, тобто тих механізмів, за допомогою яких сам організм може протистояти розвитку емоційного стресу і його патологічних наслідків. Друге — психологічна підготовка людини до різних стресових ситуацій. Третє — фізіологічне або психофізіологічне забезпечення стресостійкості [1].

Сучасна наукова література розглядає особливості професійного стресу у пожежних рятувальних підрозділів МНС, при цьому військові пожежні окремо не розглядаються [3, 5, 7]. Між тим умови їх праці значно відрізняються контактом з потенційно вибухово-небезпечними речовинами (різновиди зброї та боеприпасів) та умовами проходження військової служби, що обумовлює актуальність розкриття специфіки діяльності військових пожежних.

Д. Хоффельд [4] вивчав причини стресів у пожежників, у зв'язку з тим, що: вони раніше вмирають, чим їх однолітки; стреси викликають важкі фізичні і психічні захворювання; сильно знижується працездатність; 75 % пожежників страждають синдромом посттравматичного стресового розладу і ін. Автор виділяє такі джерела стресів: фізичні (шум, екстремальна температура, вогонь, отруйні гази, вибухи і ін.); психічні (смерть або загроза смерті дітей і підлітків, масове поранення людей, страх за сім'ю і ін.); соціальні (авторитарний стиль керівництва, критика, примус і ін.); індивідуальні; матеріальні.

Особливі умови діяльності визначають підвищені вимоги не лише до рівня стану здоров'я, фізичної підготовленості, але і до індивідуально-

психологічних особливостей військового пожежника. У теперішній же час оцінка професійної придатності кандидатів для підготовки проводиться в основному по критерію стану здоров'я.

Постановка завдання. Метою даної статті є визначення основних психологічних чинників, що детермінують стійкість військових пожежних до стресів при діяльності у надзвичайних умовах.

Виклад основного матеріалу. Відсутність науково обґрунтованої інформації про відповідність професійно важливих індивідуально-психологічних особливостей молодшого військового фахівця-пожежника психологічній класифікації основних схожих військових посад, критеріїв професійного психологічного відбору призводить до залишкового принципу комплектування особовим складом.

Проблема забезпечення ефективної професійної діяльності працівників, що виконують роботи підвищеної небезпеки, психофізіологічними заходами належить до важливих науково-практичних проблем і пов'язана із усестороннім врахуванням психофізіологічних особливостей і можливостей людини і умов професійної діяльності.

У свою чергу властивості особистості, яка працює в умовах, що відрізняються від нормальних, не диференціюються залежно від виду умов діяльності. Згідно з визначенням Б. А. Смирнова, особливими вважаються умови праці, пов'язані з епізодичною діяльністю екстремальних факторів, які не мають великої потужності та інтенсивності. В свою чергу, екстремальні умови праці пов'язані з постійною діяльністю екстремальних факторів, які можуть нести загрозу життю та здоров'ю працівника [8].

Екстремальні ситуації ділять на короткочасні, коли актуалізуються програми реагування, які в людині завжди «напоготів», і на тривалі, які вимагають адаптаційної перебудови функціональних систем людини, інколи суб'єктивно укривають неприємної, а часом несприятливої для здоров'я.

Надекстремальні умови праці виступають як крайня форма екстремальних умов, коли постійно діючи екстремальні фактори мають високу інтенсивність та несуть реальну небезпеку.

Терміни надзвичайні умови праці та екстремальні використовуються як синоніми, при цьому поняття умов праці, коли екстремальні фактори діють з високою потужністю, але нетривалий час, в психологічній літературі окремо не розглядаються.

З нашої точки зору, необхідно розділення поняття надзвичайних та екстремальних умов праці та визначення поняття «надзвичайні умови праці». Для такої диференціації пропонуємо двомірний простір. Це пов'язано з тим, що діяльність екстремальних факторів можна розглянути за двома підставами: інтенсивністю прояву екстремального фактора та частотою прояву екстремального фактора.

Згідно з цим поділом особливі умови діяльності характеризуються високою частотою прояву екстремального фактора, але низькою його інтенсивністю.

Екстремальні умови праці характеризуються високою частотою прояву екстремального фактора та високою його інтенсивністю.

Надекстремальні умови праці характеризуються високою частотою прояву екстремального фактора та більш високою його інтенсивністю порівняно з екстремальними умовами.

Згідно з цим принципом надзвичайні умови праці характеризуються низькою частотою прояву екстремального фактора та високою або дуже високою його інтенсивністю.

Таким чином, надзвичайні — це умови праці, які характеризуються раптовою дією високо інтенсивних екстремальних факторів, які являють потенційну небезпеку для здоров'я та життя працівника, а також загрозу для здоров'я та життя інших людей або збереженню матеріальних цінностей.

Умови діяльності військових пожежних можна класифікувати як особливі умови діяльності під час несення повсякденної військової служби та надзвичайні під час гасіння пожеж на вибухонебезпечних сховищах озброєння.

Діяльність саперних підрозділів, об'єктних пожежних підрозділів, які чергують на небезпечних об'єктах: атомних електростанціях та хімічних заводах, можна віднести до діяльності в надзвичайних умовах під час виклику на бойове завдання по гасінню складної пожежі на підпорядкованому підрозділу об'єкті.

Дані положення наведені у графічному вигляді на схемі № 1. При цьому перехрещення двох осей інтенсивності прояву екстремального фактора та частоти прояву екстремального фактора вказане в точці середніх значень.

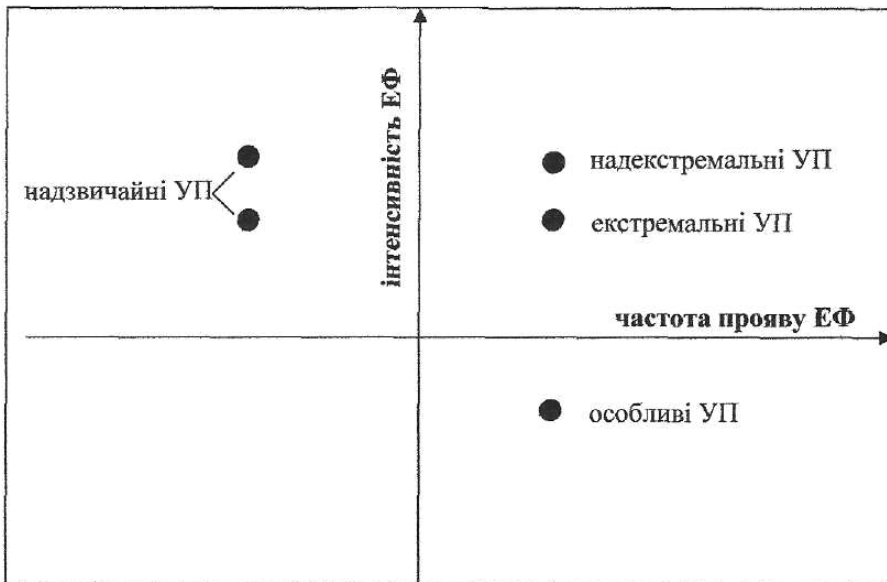


Схема № 1. Простір диференціації умов праці (УП) залежно від інтенсивності та частоти прояву екстремального фактора (ЕФ)

Кожен з наведених видів умов діяльності надає вимоги до характеристик особистості, яка зможе ефективно та продуктивно виконувати завдання, без шкоди для свого психофізіологічного стану.

Надзвичайні умови характеризуються сильною травмуючою дією подій, випадків і обставин на психіку військовослужбовця. Ця дія може бути потужною і однократною при загрозі життю і здоров'ю, вибухах, руйнуванні споруд і тому подібне, або багатократною, вимагаючою адаптації до джерел, що постійно діють, стресу. Вони характеризуються різною мірою раптовості, масштабності, можуть служити джерелом як об'єктивно, так і суб'єктивно обумовленого стресу. Слід зазначити, що військові пожежники піддаються підвищеному ризику.

Необхідні психічні властивості людини розвиваються в процесі її професійної діяльності або компенсуються іншими властивостями за допомогою спеціальних прийомів і способів дії. Лише у надзвичайних випадках, до яких належать пожежі на військових об'єктах, вимоги до окремих психічних властивостей різко підвищуються, в той же час багато механізмів компенсації не спрацьовують. Тому з'являється необхідність у відсіві людей, які не відповідають по психологічних властивостях вимогам діяльності, або в перерозподілі їх по робочих місцях з врахуванням індивідуальних психологічних якостей.

Особливостями професійної діяльності командира відділення військової команди протипожежного захисту і рятувальних робіт є періодичне виконання ним бойових завдань по гасінню пожеж і порятунку людей в надзвичайних умовах, що вимагають від нього розвиненого оперативного мислення, емоційно-вольової стійкості, психомоторних якостей, оперативної зорової пам'яті, стійкості уваги та уміння швидко перемикаєти її на інший об'єкт.

Інтеграційна професіографічна модель молодшого військового фахівця-пожежника включає як загальні індивідуально-психологічні особливості (спрямованість на військову службу, необхідний рівень загального інтелектуального розвитку, емоційно-вольовий стійкості), так і спеціальні (необхідний рівень враженості професійно важливих якостей, що обумовлюють спрямованість на військову службу).

Таким чином можна визначити основні психологічні чинники, що детермінують високий рівень стресостійкості військового пожежного-рятувальника при діяльності в надзвичайних умовах. Вони становлять три блоки психограми успішного військового пожежного-рятувальника:

- інтелектуальна сфера: механіко-просторово-практичне мислення, здатність приймати рішення в умовах дефіциту часу й інформації, розвинуті конструктивні властивості теоретичного та практичного плану, які виступають основою не тільки природнотехнічної, а й загальнонаукової обдарованості;

- регуляторна сфера — стійкість до впливу стрес-факторів, емоційно-вольовий контроль, здатність до ефективно переробки емоційних вражень, оптимальний рівень тривожності, висока адаптивність, адекватність захисних механізмів, активна та просоціальна долаюча поведінка;

• комунікативна сфера — готовність до співробітництва, комунікативний потенціал.

Професійними протипоказаннями до підготовки за фахом є: високий рівень особистісної тривожності; низька емоційна стійкість; велика кількість соматичних скарг; схильність до підвищеної збудливості; ослаблений контроль над потягами; швидка стомлюваність; загальмованість, низька активність.

Висновки. Диференціація особливих та надзвичайних умов діяльності дозволяє виявити особистісні якості, які сприяють подальшому формуванню психологічної готовності до діяльності в надзвичайних умовах та ефективного виконанню службових обов'язків без шкоди для психологічного здоров'я. Надзвичайні умови праці визначаються нами як умови праці, пов'язані з раптовою дією високоінтенсивних екстремальних факторів. Специфіка трудової діяльності військових пожежних характеризується надзвичайними умовами гасіння складних пожеж на військових складах, де зберігається вибухонебезпечне озброєння, а також з особливим умовами несення військової служби.

Професіографічна модель військового фахівця-пожежника включає такі індивідуально-психологічні особливості, як: розвинене механіко-просторово-практичне мислення, емоційно-вольова стійкість до стресу, високий рівень психологічної адаптації до надзвичайних ситуацій, комунікативність та здатність до співпраці з колегами. Необхідний рівень вираженості цих професійно важливих якостей обумовлює високу ефективність діяльності в надзвичайних умовах та успішне проходження повсякденної військової служби.

Результати дослідження по виявленню вимог до діяльності відділення військової команди протипожежного захисту і рятувальних робіт, можуть використовуватися в цілях розробки системи професійного психологічного відбору і супроводу. В цілях добору та модифікації необхідного психодіагностичного інструментарію, і для розробки та стандартизації нових методик, які відповідають вимогам практичної діяльності. Професіографічна модель військового фахівця-пожежника може використовуватися в процесі військово-професійної орієнтації громадян, що призиваються на військовою службу.

Література

1. Апчел В. Я., Цыган В. Н. Стресс и стрессоустойчивость человека / В. Я. Апчел, В. Н. Цыган. — СПб. : Питер, 1999. — 86 с.
2. Бекаревич О. Л. Диагностика профессиональной психологической пригодности курсантов к деятельности по противопожарной защите и спасательным работам : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / О. Л. Бекаревич. — Москва, 2003. — 239 с.
3. Иващенко С. А. Изучение индивидуально-психологических особенностей спасателей МЧС России : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / С. А. Иващенко. — СПб., 2003. — 192 с.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М. : Наука, 1983. — 341 с.
5. Миронец С. М. Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / С. М. Миронець. — Х., 2007. — 250 с.

6. Мозговий В. І. Особистісний симптомокомплекс стресостійкості/стресовразливості у військовослужбовців служби правопорядку : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / В. І. Мозговий; Харк. ун-т повітр. сил ім. І. Кожедуба. — Х., 2006. — 21 с.
7. Садковий В. П. Особливості прояву посттравматичних стресових розладів у працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / В. П. Садковий; Національний ун-т внутрішніх справ. — Х., 2005. — 22 с.
8. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. — Гуманитарный центр, 2007. — 276 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
10. Черняк А. І. Організаційно-психологічні умови прогнозування професійної придатності військовослужбовців-контрактників за оцінкою їх інтелектуальних здібностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А. І Черняк ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницьк, 2005. — 19 с.

В. Р. Цокота

Национальный аэрокосмический университет им. М. Е. Жуковского «ХАИ»,
г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТОЙКОСТИ ВОЕННЫХ ПОЖАРНЫХ К СТРЕССУ ВО ВРЕМЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ УСЛОВИЯХ

Резюме

В статье определяются и анализируются основные психологические факторы, которые детерминируют устойчивость к стрессу военного пожарного-спасателя с учетом выделения и определения понятия «чрезвычайные условия труда».

Ключевые слова: чрезвычайные условия труда, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, военно-пожарная служба, успешность профессиональной деятельности.

V. R. Tsokota

N. E. Zhukovsky National aerospace university «KhAI», Kharkov

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MILITARY FIREFIGHTERS' RESISTANCE TO STRESS DURING ACTIVITY IN EMERGENCY CONDITIONS.

Summary

In the article determined and analysed basic psychological factors which determine resistance to stress of military firefighters-rescuer taking into account a selection and determination of concept «emergency conditions of labour».

Key words: emergency conditions of labour, professional stress, resistance to stress, military-fire service, success of professional activity.

Ю. В. Чумаева

научный сотрудник группы экспериментальной психофизиологии
и психологии экстремальных ситуаций УкрНИИ медицины транспорта,
г. Одесса

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛИЦ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

В статье рассматриваются возможности психодиагностики индивидуально-типологических особенностей лиц экстремальных профессий с целью выделить оптимальное количество типологических групп для различных контингентов. Отмечается важная роль показателей интроверсии и тревожности в качестве детерминирующих признаков для выявления внутригрупповых различий. На основе полученных эмпирических данных делается вывод о наличии определенных общих тенденций, что позволяет переносить опыт такой классификации на более широкие выборки.

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности личности, экстремальные профессии, пожарные-спасатели.

Актуальность проблемы Одним из актуальных направлений современных исследований является психодиагностическая оценка индивидуально-типологических особенностей контингентов, чья деятельность непосредственно связана с чрезмерным воздействием стресса на личность. В условиях научно-технического прогресса и расширения круга сложных, ответственных, вредных и опасных задач профессиональной деятельности ряда специалистов правомерно возникла научно-практическая проблема выявления психологических особенностей представителей экстремальных профессий (летчиков, моряков, водолазов, космонавтов, машинистов, водителей, операторов энергосистем и др.) [1,2].

В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в нескольких направлениях. Продолжается изучение проявлений и детерминирующих функций, отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде, исходя из представлений о психологической системе деятельности и роли профессионально важных качеств (ПВК) личности [3,4]. Работы в данном направлении нередко являются частью комплексных исследований, имеющих целью рассмотреть целостную совокупность ПВК, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности [5]. Просматривается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности.

При всем своеобразии комплексов ПВК в различных видах профессиональной деятельности можно выделить ряд личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любого вида деятельности. Это прежде всего ответственность, самоконтроль, профессиональная

самооценка, эмоциональная устойчивость, тревожность, склонность к риску, а также особенности нейродинамики, некоторые черты темперамента (в частности, экстраверсия-интроверсия), которые являются индивидуальными свойствами [6–8].

Необходимо отметить, что важной теоретической задачей психологии есть построение малопараметрической модели, отражающей с известной погрешностью модель, построенную на основе «всей полноты признаков, доступных исследователю» [9]. «Однако при комплексном изучении природы человека как индивида нельзя ограничиваться суммированием сводных данных, взятых из каждой дисциплины порознь. Основная и самая сложная задача — обнаружить взаимосвязи между первичными природными свойствами» [8, с. 8]. Психодиагностика типологических особенностей личности может применяться при решении различных задач. В вопросах индивидуально ориентированной психотерапии, психокоррекции, реабилитации определение психотипа дает основание для расширения знаний о личности в определенном направлении и служит дополнительной информацией для комплексной психодиагностики [10]. При решении теоретических и прикладных задач применительно к различным контингентам типология может быть максимально полной и наглядной «сверткой» знаний о личности для выявления наиболее общих закономерностей [11].

На основе выводов ряда авторов все существующие в настоящее время клинические и теоретические типологии, а также различные факторные методики есть результат наблюдения за одним и тем же множественным объектом — типологией из 16 типов, полученных в результате сочетания гораздо меньшего количества ортогональных (независимых) факторов. Одной из наиболее разработанных и прошедших проверку временем является теория личности Айзенка. Она состоит в том, что элементы личности могут быть расположены иерархически, образуя определенные суперчерты, или типы. С помощью факторного анализа Айзенк выявил два ортогональных измерения личности (статистически не зависящих друг от друга), которые были определены как интроверсия — экстраверсия и нейротизм — эмоциональная стабильность. Эти черты входят как одни из основных, представляя темпераментальную составляющую в факторной структуре личности Кэттелла, «Большой пятерке» и т. д. Соответственно можно сформировать четыре типологические группы. Так как оба диапазона имеют нормальное распределение, то описание черт, присущих каждому типу, представляет собой именно крайние случаи. Таким образом, становится очевидным, что в выборке, представляющей собой профессиональные контингенты, прошедшие профотбор, внутренние различия стираются и слабо поддаются какой-либо классификации. Этот факт вызывает ряд методологических трудностей для дифференцированного подхода к оценке и анализу результатов таких исследований. Поэтому **целью данной работы** было изучение возможностей, а также целесообразности использования методик, определяющих индивидуально-типологические особенности лиц экстремальных профессий, для выявления как отличительных факторов, так и общих тенденций, присущих более широким контингентам.

Материалы и методы. В качестве основного психодиагностического инструмента был выбран индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик [12]. Всего было исследовано: 217 пожарных-спасателей, 80 курсантов Винницкого высшего училища гражданской защиты, а также использованы данные психофизиологического освидетельствования работников атомной электростанции 984 чел. (из них 43 оператора энергосистем и 33 водителя). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью стандартной программы Microsoft Exel и SPSS-16.

Результаты исследования и их обсуждение. Лежащая в основе теории ведущих тенденций типология развивает воззрения многих отечественных и зарубежных специалистов, более строго упорядочивает их. Типология конституционально заданных свойств, благодаря ведущим тенденциям, проявляется в виде психологических особенностей. Она представлена следующими ортогональными свойствами: интроверсия — экстраверсия, тревожность — агрессивность, ригидность — лабильность, сензитивность — спонтанность [12]. Таким образом, в ИТО шкалы интроверсии — экстраверсии и тревожности — стеничности (агрессивности) разбиты на противоположные составляющие, что позволяет анализировать отдельно вклад каждой из них.

По результатам исследований были построены соответствующие усредненные профили. Данные, представленные в виде визуального профиля, дают возможность комплексной оценки индивидуально-типологических особенностей не только по абсолютным значениям, но и по форме диаграммы. На рис. 1 можно оценить сходство профилей пожарных — спасателей МЧС и пилотов гражданской авиации как представителей экстремальных профессий. У профессиональных пожарных в наибольшей степени выражена экстраверсия, которая находится на уровне акцентуации, что, безусловно, связано с такими ПВК, как коммуникабельность, взаимовыручка, взаимопомощь, направленностью внимания во внешний мир. Для этого контингента также характерен низкий уровень интроверсии и тревожности.

Для сравнения на рисунке 1 приведены данные российских исследователей, проводивших аналогичные исследования среди пилотов гражданской авиации с целью усовершенствования методических подходов психофизиологической экспертизы [13–15]. Можно отметить сходство индивидуально-типологических профилей, как по форме, так и по абсолютным значениям показателей. Причем основную психодиагностическую нагрузку несут именно изменения показателей интроверсии и тревожности. Противоположная картина сдвигов по этим шкалам у пилотов старшего возраста с сердечно-сосудистой патологией и курсантов пожарного училища дает представление о психодиагностической нагрузке показателей интроверсии — тревожности, а также возможностях оценивать динамику индивидуально-типологических особенностей в долгосрочном периоде. Таким образом, как индивидуально-типологические особенности могут изменяться в определенном континууме под воздействием обучения и формирования ПВК, так и происходят сдвиги, обусловленные возрастными изменениями и ухудшением состояния здоровья. Анализ динамики

структуры связей профессионально важных качеств на разных этапах профессионализации позволил выделить структуру корреляционных связей индивидуально-типологических особенностей пожарных-спасателей. Эта динамика может также отражаться в «продольной» психограмме, в отличие от «поперечной» (по В. А. Бодрову), фиксирующей индивидуальную структуру в данный момент времени.

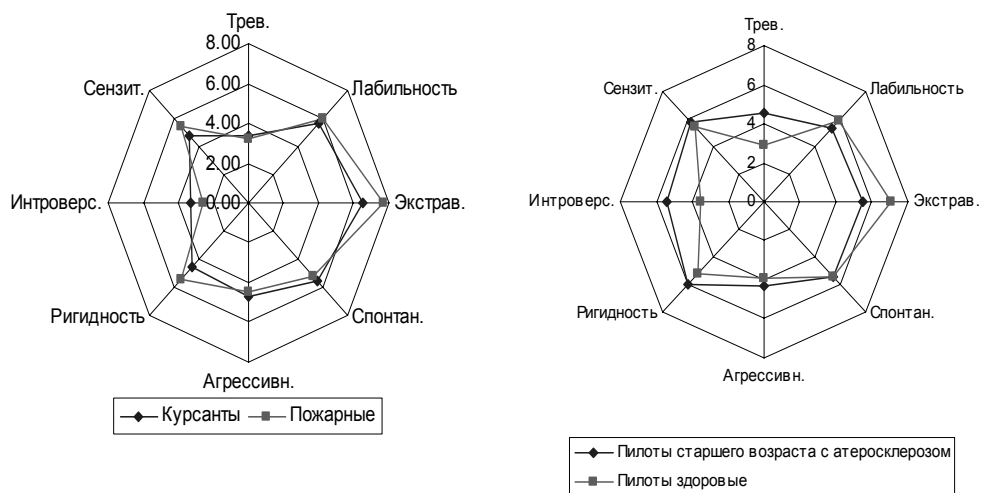


Рис. 1. Индивидуально-типологические профили пожарных-спасателей и пилотов гражданской авиации

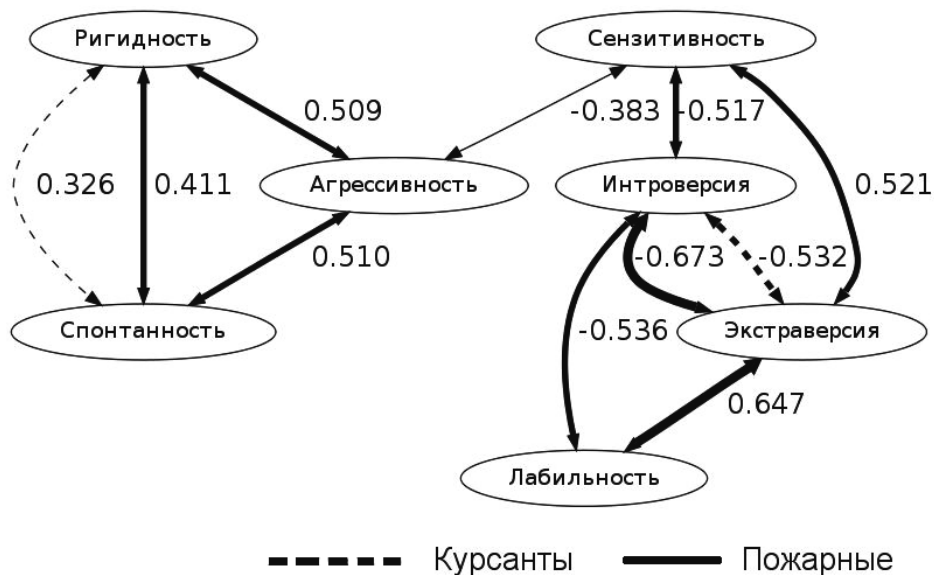


Рис. 2. Структура корреляционных связей индивидуально-типологических особенностей пожарных-спасателей и курсантов

На рис. 2 представлена структура корреляционных связей показателей индивидуально-типологических особенностей пожарных-спасателей и курсантов, которые только начинают обучение по данной профессии. У курсантов отмечаются значимые корреляционные связи только между показателями экстраверсии — интроверсии и спонтанности — ригидности. В то же время среди профессиональных пожарных-спасателей происходит разрастание и укрепление структуры корреляционных связей в соответствии с развитием профессионально важных качеств [16]. Полученные в исследовании данные показывают, что в процессе профессионализации повышается степень интегрированности системы профессионально важных качеств [17]. Таким образом, мы можем видеть, как происходит становление специалиста и качественная перестройка его профессионально обусловленных психофизиологических структур.

Для сравнения на рис.3 представлен индивидуально-типологический профиль водителей и инженеров-операторов энергосистем. В отличие от пожарных-спасателей и пилотов гражданской авиации он имеет более сглаженную и сбалансированную структуру. Показатели интроверсии и тревожности находятся в континууме нормативных значений (по Л. Н. Собчик). Достоверные различия ($p < 0,05$) между водителями и операторами можно отметить только в показателях спонтанности. Следует обратить внимание на повышенные показатели ортогональных свойств интроверсии-экстраверсии и лабильности-ригидности. Такой паттерн указывает на конфликтную разнонаправленность тенденций, которая создает почву для перевода социально-психологических проблем в психосоматические расстройства.

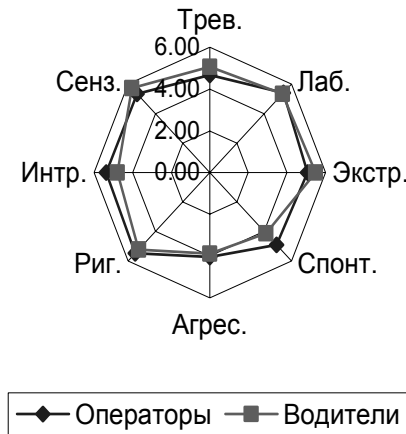


Рис. 3. Индивидуально-типологический профиль водителей и инженеров-операторов энергосистем

Сочетание высокой тревожности и интроверсии, как правило, связывается с высокой реактивностью, низкой стрессоустойчивостью, склонностью к быстрому эмоциональному выгоранию, психосоматическим заболеваниями

ям невротического круга. Подобные predispositions обоснованы как теоретическими представлениями, так и практическими исследованиями в психологии и медицине, а так же в смежных областях [18–21].

В связи с этим можно считать вполне обоснованным выбор показателей интроверсии и тревожности в качестве детерминирующих признаков для выявления внутригрупповых различий представителей экстремальных профессий. В результате кластерного анализа показателей ИТО выборка пожарных-спасателей, а также работников атомной станции распадается на три подмножества в зависимости от сочетания уровня интроверсии и тревожности. Объем кластеров представлен в табл.

Таблица

Контингенты	1-й кластер	2-й кластер	3-й кластер
Пожарные-спасатели	109 чел. (50,2 %)	67 чел. (30,9 %)	41 чел. (18,9 %)
Работники АЭС	347 чел. (35,3 %)	385 чел. (39,1 %)	252 чел. (25,6 %)

Полученные группы отражают внутреннюю структуру взаимосвязей данных показателей с центрами кластеров, которые образуют вершины треугольников (рис. 4).

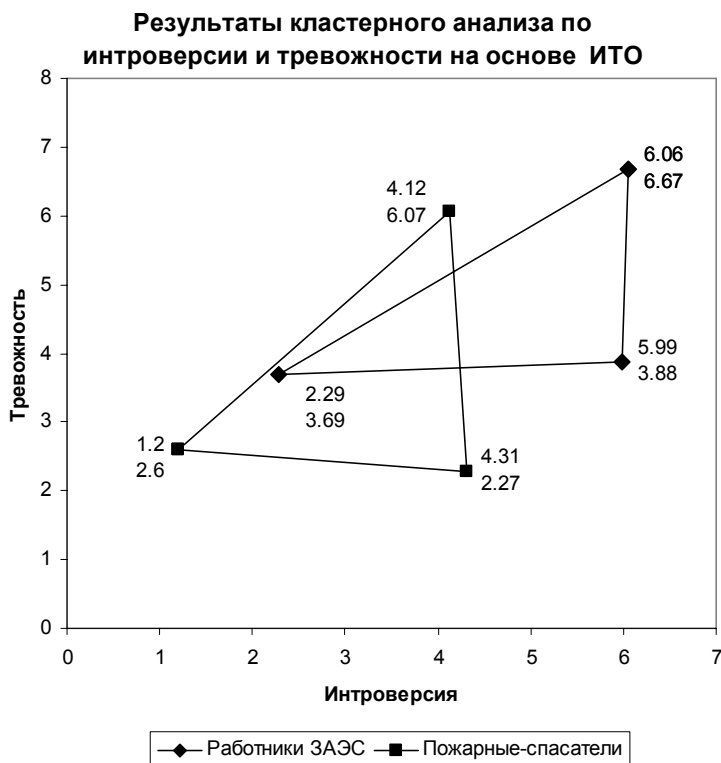


Рис. 4. Типологические группы, полученные на основе кластерного анализа в плоскости показателей интроверсии — тревожности

Интересен тот факт, что в различных выборках наблюдается подобная самоорганизация данных в представленную структуру. Отличия в основном состоят в величине абсолютных значений показателей интроверсии и тревожности в соответствии с профессиональными особенностями контингентов. Происходит своеобразный пропорциональный сдвиг данной структуры в плоскости интроверсии — тревожности. Вместе с тем принцип построения кластеров является аналогичным и открывает интересные возможности для сравнения полученных групп при решении различных теоретических и прикладных задач. Разбиение выборки на группы схожих объектов позволяет упростить дальнейшую обработку данных и принятия решений, применяя к каждому кластеру свой метод анализа.

«Такой объект, как типология, принципиально невозможно полностью описать ни какой-либо одной иерархической структурой свойств, ни каким-либо одним декартовым пространством даже очень большой соразмерности, ни представить при помощи какого-либо графа. Однако его можно изучать и успешно использовать для практики. Типология удобна для формирования групп под конкретную задачу для анализа конфликтных ситуаций и конфликтогенных областей психологического пространства, для саморазвития» [11].

Выводы

1. В рамках теории ведущих тенденций психодиагностика индивидуально-типологических особенностей позволяет выявлять индивидуально-типологический профиль отдельных профессиональных групп, что расширяет возможности определения ПВК.

2. Сдвиг индивидуально-типологического профиля позволяет судить о возрастных изменениях, изменениях в состоянии психосоматического здоровья, становлении ПВК специалиста, что дает дополнительную информацию о динамике психофизиологического статуса в длительном периоде.

3. Отклонение от индивидуально-типологического профиля профессии может обозначать больший вклад компенсаторных механизмов личности, вырабатывающихся в процессе профессиональной деятельности и позволяющий достаточно успешно работать в профессии. Однако такие контингенты требуют особого внимания и психофизиологического сопровождения, т. к. им необходимо постоянно восполнять затрачиваемые ресурсы.

4. Уровень интроверсии и тревожности являются важным детерминирующим фактором в сложной задаче многомерной психодиагностики.

5. Современные методы математической статистики позволяют эмпирическим путем выделять оптимальное количество типологических групп для различных профессиональных контингентов. Вместе с тем наличие определенных общих тенденций позволяет переносить опыт такой классификации на более широкие выборки и выявлять скрытые закономерности для дальнейшего анализа.

Литература

1. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. — К.: Ніка-Центр, 2006. — 536 с.
2. Шафран Л. М., Псядло. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков / Э. М. Шафран Л. М., Псядло Э. М. — Одесса: Феникс, 2008. — 292 с.
3. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982.
4. Шадриков В. Д. Способности человека // Общая и прикладная психология. Хрестоматия / Под ред. А. В. Карпова. — Ярославль: РПО (Ярославское региональное отделение), 2001.
5. Псядло Э. М., Палатник Г. Е. Метод определения профессионально важных качеств оператора. — Одесса, 1991. — 3 с. (Информ.лист / ОЦНТИ № 95–91).
6. Бодров В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть I / В. А. Бодров // Психологический журнал. — 2008. — Том 29, № 5. — С. 83–90.
7. Бодров В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть II / В. А. Бодров // Психологический журнал. — 2008. — Том 29, № 6. — С. 66–74.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001.
9. Шадриков В. Д. Психологическое описание нормального человека (идеологические, теоретические и методологические проблемы) / В. Д. Шадриков // Психологический журнал Высшей школы экономики. — 2008. Т. 5, № 2. — С. 3–18.
10. Чумаева Ю. В. Метод многомерной диагностики динамики функционального состояния в оценке эффективности психологической реабилитации / Ю. В. Чумаева // Вісник Одеського національного університету. — 2010. — Том 15, вип. 16. Психологія. — С. 104–116.
11. Рейнин Г. Р. Типология как объект исследования / Г. Р. Рейнин // Соционика, ментология и психология личности. — 2008. — № 3. — С. 31–33.
12. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик. — СПб.: Питер, 2007.
13. Разолов Н. А. Индивидуально-типологические особенности пилотов ГА при атеросклеротических изменениях сосудов головного мозга / Н. А. Разолов, А. А. Рудовский, Б. Г. Хашба. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://rudovskiy.imalive.ru/?page_id=147.
14. Разолов, Н. А. Способ прогнозирования риска развития психосоматических заболеваний у лиц опасных профессий: метод. рекомендации / Н. А. Разолов, А. А. Рудовский. — М., 2009. — 25 с.
15. Крапивницкая, Т. А. Совершенствование врачебно-лётной экспертизы при сердечно-сосудистой патологии: метод. рекомендации для врачебно-лётных экспертных комиссий гражданской авиации / Т. А. Крапивницкая. — М.: Российская медицинская академия последипломного образования МЗ РФ, 2004. — С. 38.
16. Псядло Э. М. Концепция психофизиологического отбора пожарных-спасателей // Актуальные проблемы транспортной медицины. — 2006. — № 4 (6). — С. 86–93.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Логос, 2007.
18. Бринза І. В. Психологічний портрет особистості у стані професійної кризи // Вісник Одеського національного університету. — 2005. — Том 10, вип. 10. Психологія. — С. 42–47.
19. Иващенко Светлана Анатольевна. Изучение индивидуально-психологических особенностей спасателей МЧС России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. — СПб., 2003. — 192 с..
20. Бухвостов А. В. Психологические особенности копинг-поведения сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России: дис. ... канд. психол. наук : 05.26.02. — СПб., 2004. — 170 с.
21. Самара О. Є. Психологічні особливості стратегій стресдолаючої поведінки співробітників МНС: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. — Одеса, 2010. — 16 с.

Ю. В. Чумаєва

науковий співробітник групи експериментальної психофізіології та психології екстремальних ситуацій УкрНДІ медицини транспорту, м. Одеса

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В ПРИКЛАДНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ
ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙ**

Резюме

У статті розглянуті можливості психодіагностики індивідуально-типологічних особливостей представників екстремальних професій з метою виділення оптимальної кількості типологічних груп для різних контингентів. Відмічається важлива роль показників інтроверсії та тривожності як детермінуючих ознак для виявлення внутрішньогрупових відмінностей. На основі використаних емпіричних даних зроблено висновок про наявність певних спільних тенденцій, що надає можливість переносити досвід такої класифікації на більш широкі вибірки.

Ключові слова: індивідуально-типологічні особливості особистості, екстремальні професії, пожежні-рятувальники.

J. V. Chumaeva

Ukrainian scientific and research Institute of medicine on transport, Odessa

**INDIVIDUAL TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS IN APPLIED
RESEARCH OF THE PERSONS OF EXTREME OCCUPATIONS**

Summary

The article deals with the possibilities of psycho-individual typological characteristics of persons of extreme professions in order to identify the optimal number of typological groups for various contingents. The important role of indicators of introversion and anxiety as determining characteristics for the detection of intra-differences is noted. On the basis of empirical evidence the author concludes that there are certain general trends which allows to transfer the experience of such a classification to a wider sample.

Ключові слова: індивідуально-типологічні особливості особистості, екстремальні професії, пожежні-рятувальники.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 16 • Випуск 2 • 2011

Серія: Психологія

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Технічний редактор *М. М. Бушин*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Коректор *Н. І. Крилова*

Здано у виробництво 09.03.2011. Підписано до друку 04.04.2011. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 15,58.
Тираж 300 прим. Вид. № 79. Зам. № 146.

Видавництво і друкарня “Астропринт”
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.odessa.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.