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 12

Психологія

Матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції «Сучасна психологія: Актуальні проблеми й тенденції розвитку»

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. Висковатова, 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. Кононенко**, 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 № 29 від 29 листопада 2011 року.

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

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2011

ЗМІСТ

Альперович В. Д.
Влияние кризиса системы отношений личности
на трансформации представлений взрослых о Враге и Друге 6

Бондаренко Р. М.
Прогностична модель професійної компетентності психолога
школи-інтернату для дітей з особливостями психофізичного
розвитку 13

Бочелюк В. Й.
Психологічні аспекти прогнозування поведінки особистості 21

Гергель Е. Л.
Психологічне забезпечення процесу формування креативних
здібностей в підлітковому віці 27

Гнєзділов Д. Ю.
Психологічна структура емпатії 34

Горбачова О. Ю.
Дослідження особливостей смислової сфери сучасного
вихователя дитячого навчального закладу 41

Гришина Т. А.
Особливості формування екологічної спрямованості особистості
майбутніх психологів в умовах сучасного освітнього простору 48

Грищенко Г. В.
Психофізіологічна комп'ютерна діагностика в процесі
збереження психічного та фізичного здоров'я 55

Донцова Г. К.
Соціально-психологічні характеристики дитячої обдарованості 63

Єгорова А. В.
Особливості страхів дітей, що викликані адаптацією
до дошкільного закладу 73

Жигаренко І. Є.
Специфіка соціально-психологічної роботи з засудженими
до позбавлення волі: диференційований підхід 80

Завацька Н. Є.
Умови і принципи оптимізації системи профілактики
та корекції соціальної дезадаптації особистості 88

Зарицька В. В.
Вивчення рівня здатності студентів використовувати емоції
у конкретних ситуаціях як компоненту емоційного інтелекту 96

Калініна Ю. С.
Психологічні чинники підліткової злочинності: до постановки
проблеми 105

Карчевская О. П.
Аттрактивность как профессионально-компетентностная стратегия гуманизации личностноразвивающего обучения 111

Кобзева М. М.
Ціннісне ставлення до природи дітьми старшого шкільного віку 117

Коваленко В. О.
Логістична фаховізація підготовки психологів у контексті семіотичних проблем вищої освіти 124

Корень Т. О.
Професійна самосвідомість як основа професійного розвитку майбутнього психолога 130

Коса М. О.
Соціально-психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників 138

Красильщик Г. М.
Соціально-психологічні чинники жіночої злочинності: до постановки проблеми 147

Курочкина А. П.
Проблема мотивации к работе как основа профессиональной готовности будущих психологов 151

Литвиненко О. Д.
Психомоторні співвідношення у психіці індивіда 159

Луценко І. П.
Особливості впливу сучасної іграшки на психічний розвиток дошкільника 166

Хомуленко Т. Б., Мірошник З. М.
Семантичний простір рольових позицій вчителя початкових класів 170

Погонцева Д. В.
Проблема точности оценки собственного тела и представление о красивом теле 178

Походенко С. В.
Про гендерну рівність в політиці 183

Рыжкова Т. Ю., Шустова В. А.
Психологическое сопровождение детей, воспитывающихся в психоневрологическом доме ребенка 193

Самойлов О. А.
Екзистенційний підхід до аналізу ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді 201

Тимофеева С. А.
К проблеме коррекции ценностно-смысловых ориентаций наркозависимой личности в рамках заместительной поддерживающей терапии 209

Титова Э. А.
Нравственные ценности в системе формирования личности подростков 213

Ткач Т. В.
Концептуальні засади психолого-педагогічного проектування освітнього простору особистості 218

Ткаченко Н. В.
Факторний аналіз результатів дослідження (за методикою Кеттелла) в педагогічно занедбаних дітей молодшого шкільного віку 227

Товстокора Ю. В.
Особливості психологічної корекції страхів вагітних жінок засобами тілесно-орієнтованої терапії 237

Черепєхіна О. А.
Соціально-психологічні особливості розвитку особистості професіонала майбутнього психолога у фаховій підготовці 242

Шугурова Т. Л.
Методологічні засади дослідження соціалізації особистості 250

УДК 316. 6

В. Д. Альперович
преподаватель кафедры социальной психологии
Южный федеральный университет (Россия, Ростов-на-Дону)

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ НА ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ О ВРАГЕ И ДРУГЕ

В данной статье затронута проблема взаимосвязей трансформации представлений о Другом как Враге и Друге и динамики отношений личности. Выявлено, что уровень выраженности кризиса системы отношений влияет на направления трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге. Высокий и средний уровни выраженности кризиса системы отношений определяют трансформации представлений о Друге в направлении усиления эмоциональной поддержки, помощи Друга, о Враге — в направлении усиления «предательства» Врага; низкий уровень выраженности кризиса системы отношений — трансформации представлений о Друге в направлении усиления ценностно-смыслового единства, о Враге — в направлении усиления ценностно-смысловых различий, зависти, агрессии Врага.
Ключевые слова: трансформации, представления, Враг, Друг, кризис системы отношений.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, тем, что феномены «Враг» и «Друг», во многом определяющие образ Другого, независимо от социально-экономической ситуации и уровня общественного развития, функционируют в системе межгрупповых и межличностных отношений. В последние десятилетия макросоциальные трансформации в разных странах предопределили постановку в гуманитарных науках проблемы взаимодетерминации динамики особенностей, способов и принципов обыденного познания Другого в разных категориях, конструирования его образа и рассогласований в развивающейся системе отношений человека с миром и другими людьми. Несмотря на теоретическую постановку данной проблемы, на большую практическую значимость ее решения, до настоящего времени в отечественной социальной психологии отсутствуют исследования, в которых бы кризис как перманентное состояние развивающейся системы отношений личности рассматривалось в качестве фактора трансформации социально-психологических характеристик представлений о Другом как Враге или Друге. Такие феномены, как трансформация представлений о Враге и Друге и степень выраженности кризиса системы отношений личности, остаются малоизученными. Изучение как трансформаций представлений, так и динамики системы отношений, предполагает привлечение к исследованию взрослых людей, приближающихся к середине жизни или находящихся на данном этапе жизненного пути. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, неугасающим общественным интересом

© Альперович В. Д., 2011

к феноменам «Друг» и «Враг», особенно в условиях трансформации социальных отношений, а с другой стороны, неразработанностью проблемы трансформации представлений о Враге и Друге в связи с динамикой системы отношений личности, таких ее состояний, как кризис системы отношений разной степени выраженности.

Мы отметили ряд противоречий и ограничений в изучении представлений о Враге и Друге. Так, в работах постулируется динамика представлений о Враге и Друге [7, 8, 12, 15], но не указаны четкие критерии трансформации этих представлений. В них утверждается, что отношения между людьми влияют на представления о Другом [1, 4, 16], но сами отношения в качестве фактора трансформации представлений о Враге и Друге не изучаются как система, включающая отношения к себе, к Другим, Других и ожидаемые от Других отношения в прошлом и настоящем времени. Указывается на роль рассогласований, противоречий в системе отношений личности в трансформации представлений о Другом [5, 6, 11, 13], но отсутствуют эмпирические модели кризиса системы отношений и соответствующие им трансформаций представлений о Враге и Друге. В исследованиях выделены общие показатели кризиса (дезынтеграция образов «Я» и Других, рассогласованность, противоречивость различных видов и модальностей отношений, социальная фрустрированность, неудовлетворенность своей социальной позицией, разрушение переоценки событий прошлого, временно́й перспективы) [2, 3, 9, 10, 14], но не изучается степень выраженности и взаимосвязи между этими показателями в качестве проявления определенного уровня выраженности кризиса системы отношений. В имеющихся работах не рассматриваются взаимосвязи между уровнем выраженности кризиса системы отношений и направлениями трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге.

Исходя из названных работ и многих других мы рассматриваем представления о Враге и Друге как динамичные когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики которых — личностные свойства, функции в общении, характеристики отношений, интерпретации поступков Врага и Друга. Структурная трансформация социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — исчезновение и/или добавление элементов представлений и их групп, смещение элементов и их групп от «ядра» представления к его периферии и, наоборот, от периферии представления к его «ядру». Содержательная трансформация социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — изменение приписываемых Врагу и Другу личностных свойств, функций в общении, характеристик отношений, интерпретации поступков. Направления трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — совокупности структурных и содержательных изменений представлений. Мы понимаем кризис системы отношений личности как перманентное состояние системы отношений, для которой является характерной различная степень выраженности рассогласований между отношениями к себе, к Другим, Других и ожи-

даемым отношением Других определенных модальностей, отношениями в прошлом и настоящем.

Цель исследования: определить направления трансформации социально-психологических характеристик представлений взрослых людей о Другом как Враге и Друге под влиянием различных уровней выраженности кризиса системы отношений. Гипотеза: направления трансформации социально-психологических характеристик представлений о Друге и Враге обусловлены уровнем выраженности кризиса системы отношений. Эмпирический объект: 204 человека (95 мужчин, 109 женщин) 32–45 лет. Методики (с модифицированными инструкциями): «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана, «Шкала аттитюдов ко времени» Ж. Ньюттена (адаптированная К. Муздыбаевым, 2000), авторская методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге». Достоверность полученных данных обеспечивалась использованием методов математической статистики (частотного анализа, кластерного анализа).

Эмпирические модели уровней выраженности кризиса системы отношений были сформулированы нами согласно параметрам, заданным Т.Лири, Л. И. Вассерманом, К. Муздыбаевым, и результатам кластерного анализа индексов согласованности видов отношений (соотношений оценки выраженности отношения к себе к оценке выраженности отношения Других в данной модальности) в каждой модальности. Эмпирическая модель высокого уровня выраженности кризиса системы отношений включает: 1) Низкие индексы согласованности видов отношений: E (=a/d), F (=b/d), G (=c/d), где a — отношение к себе, b — отношение к Другим, c — ожидаемое отношение Других, d — отношение Других, — в авторитарной, эгоистической, агрессивной, подозрительной модальностях (0,1–0,32), в дружелюбной, альтруистической модальностях — 0; 2) Высокая степень выраженности данных модальностей отношений (≥68,7 % от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири), низкая степень выраженности дружелюбной, альтруистической модальностей отношений (15–32 %); 3) Рассогласованность между видами отношений в позитивных модальностях существенно выше, чем в негативных, в настоящем и прошлом; 4) Очень высокий уровень выраженности социальной фрустрированности; 5) Негативное эмоционально-ценностное отношение к времени жизни, низкий личностный контроль времени жизни.

Эмпирическая модель среднего уровня выраженности кризиса системы отношений включает в себя: 1) Средние индексы согласованности видов отношений E, F, G в негативных модальностях (>0,33≤0,5), в позитивных модальностях — 3,03–5,55; 2) Средняя степень выраженности всех указанных выше модальностей отношений (≥50<68,7 %); 3) В настоящем рассогласованность видов отношений в позитивных модальностях выше (в прошлом существенно выше), чем в негативных модальностях; 4) Повышенный уровень выраженности социальной фрустрированности; 5) Среднепозитивное эмоционально-ценностное отношение к времени жизни, средний личностный контроль времени жизни.

Эмпирическая модель низкого уровня выраженности кризиса системы отношений включает в себя: 1) Высокие индексы согласованности видов отношений E, F, G (0,73–1) во всех модальностях: 2) Низкая степень выраженности негативных модальностей отношений (15–32 %), высокая степень выраженности позитивных модальностей отношений (≥68,7 %); 3) Наличие согласованности видов отношений в позитивных модальностях в настоящий период. В прошлом рассогласованность между видами отношений в позитивных модальностях выше, чем в негативных модальностях; 4) Пониженный уровень выраженности социальной фрустрированности; 5) Высокая степень позитивности эмоционально-ценностных отношений к времени жизни, высокий личностный контроль времени жизни.

На первом этапе исследования было выявлено, что показатели респондентов первой группы (29 мужчин, 22 женщины) соответствуют модели высокого уровня выраженности кризиса системы отношений. Показатели респондентов второй группы (31 мужчина, 23 женщины) соответствуют модели среднего уровня выраженности кризиса системы отношений. Показатели респондентов третьей группы (35 мужчин, 64 женщины) соответствуют модели низкого уровня выраженности системы отношений.

На втором этапе исследования было выявлено, что структурная трансформация социально-психологических характеристик (смещение периферийных групп элементов к «ядру» представления и появление/исчезновение определенных групп элементов) представлений взрослых людей о Враге и Друге происходит независимо от уровня выраженности кризиса системы отношений.

В группах с высоким и средним уровнями выраженности кризиса системы отношений содержательные трансформации представлений о Друге идут в направлении усиления значимости эмоциональной поддержки, взаимопомощи, позитивных нравственных качеств и снижения значимости ценностно-смыслового единства, духовной близости. Друг категоризуется как «помогающий, преданный, поддерживающий». В группе с низким уровнем выраженности кризиса системы отношений содержательные трансформации представлений о Друге идут в направлении усиления значимости ценностно-смыслового единства, духовной близости, интеллектуального потенциала. Друг категоризуется как «духовно близкий».

В группах с высоким и средним уровнями выраженности кризиса системы отношений содержательные трансформации представлений о Враге идут в направлении усиления значимости негативных функций и отрицательных нравственных качеств («лживость», «неискренность», «двуличие»), в отнесении Врага к определенному типу людей — «предатель». В группе с низким уровнем выраженности кризиса системы отношений содержательные трансформации представлений о Враге идут в направлении усиления значимости различий ценностно-смысловой сферы, интересов, в наделении Врага завистливым поведением, в отнесении его к такому типу людей, как «агрессор».

Согласно полученным данным, подтверждающим выдвинутую гипотезу, были сделаны следующие выводы.

1. Высокий и средний уровни выраженности кризиса системы отношений проявляются в высокой/выше среднего степени рассогласованности видов отношений, в выраженности модальностей: «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые», в очень высокой/выше среднего степени социальной фрустрированности, в негативных/среднепозитивных эмоционально-ценностных отношениях к времени жизни, в низкой/средней выраженности личностного контроля времени жизни. Низкому уровню выраженности кризиса системы отношений соответствует высокая степень согласованности видов отношений, выраженность модальностей отношений: «дружелюбные», «альтруистические», низкий уровень выраженности социальной фрустрированности, высокая степень позитивности эмоционально-ценностных отношений к времени жизни и личностного контроля времени жизни.

2. Уровень выраженности кризиса системы отношений влияет на содержательную трансформацию социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге. Различия в содержательных трансформациях социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге наблюдаются между группой, имеющей низкий уровень выраженности кризиса системы отношений, и группами с высоким, средним уровнями выраженности кризиса системы отношений. Содержательные трансформации представлений о Враге и Друге идут в направлениях усиления — уменьшения: единства ценностно-смысловой сферы, духовной близости; эмоциональной поддержки, взаимопомощи — предательства, агрессивного, завистливого поведения; позитивности — негативности качеств личности: привлекательный — умный.

Дальнейшее изучение трансформации представлений о Враге и Друге и разных состояний развивающейся системы отношений личности может быть осуществлено в направлении исследования представлений о Враге и Друге и их трансформаций под влиянием таких факторов, как изменения национальной, политической и экономической идентичностей личности, в контекстах психологии идентичности, политической психологии, этнопсихологии. Также актуально исследование особенностей взаимосвязей представлений о Враге и Друге и динамики системы отношений субъектов, сменивших сферу деятельности в период макросоциальных трансформаций, в контексте психологии карьеры и с позиций психологии бытия.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 39–55.
2. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3–14.
3. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб., 2008.
4. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006.
5. Козловская Н. В. Влияние возрастных, гендерных и личностных особенностей на представления об агрессивном человеке: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002.

6. Марковская О. В. Влияние психологических характеристик культур на социальные представления русских и немцев о гостеприимстве: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
7. Мохова Е. Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
8. Мэзоннёв Ж., Лами Л. Избирательные отношения // Социальная психология. 7-е изд. / Под ред. С. Московичи. СПб., 2007.
9. Ожигова Л. Н. Кризис гендерной идентичности и переживание смысла жизни и смерти как экзистенциальные проблемы личности / Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика: сборник статей / Под ред. З. И. Рябикиной и др. Краснодар, 2005. С. 96–122.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / Под общ. ред. В. Г. Щур. М., 2000.
11. Соснина Л. М. Сравнительное исследование социальных представлений о справедливости в различных этнических общностях (на примере русских, молдаван и цыган): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
12. Тулинова Д. Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2005.
13. Ширков Ю. Э. Стратегии самокатегоризации в системе представлений о «своих» и «чужих»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
14. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007.
15. Юркова Е. В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
16. Seca J. — M. Les reprйsentations sociales. Paris, 2001.

В. Д. Альперовіч
викладач кафедри соціальної психології
Південний федеральний університет (Росія, Ростов-на-Дону)

ВПЛИВ КРИЗИ СИСТЕМИ СТОСУНКІВ ОСОБИСТОСТІ НА ТРАНСФОРМАЦІЇ УЯВЛЕНЬ ДОРОСЛИХ ПРО ВОРОГА І ДРУГА

Резюме

У даній статті розглянуто проблему взаємозв'язків трансформації уявлень про Інше як Ворога і Друга і динаміки стосунків особистості. Виявлено, що рівень вираженості кризи системи стосунків впливає на направлення трансформації соціально-психологічних характеристик уявлень про Ворога і Друга. Високий і середній рівні вираженості кризи системи стосунків визначають трансформації уявлень про Друга у напрямі посилення емоційної підтримки, допомоги Друга, про Ворога — у напрямі посилення «зради» Ворога; низький рівень вираженості кризи системи стосунків, трансформації уявлень про Друга у напрямі посилення ціннісно-смислового єдності, про Ворога у напрямі посилення ціннісно-смислових відмінностей, заздрості, агресії Ворога.

Ключові слова: трансформації, уявлення, Ворог, Друг, криза системи стосунків.

V. D. Alperovich
teacher of social psychology department
South federal university (Russia, Rostov-on-Don)

INFLUENCING OF CRISIS OF SYSTEM OF RELATIONS OF PERSONALITY ON TRANSFORMATION OF PRESENTATIONS OF ADULTS ABOUT ENEMY AND FRIEND

Summary

The problem «transformations of the representations of Other as Enemy and Friend and personal relations' dynamics» is touched by us in this article. Exposed, that the level of personal crisis of the relations' system determined the trend of transformations of social-psychological descriptions of representations of Other as Enemy and Friend. High level of the personal crisis of the relations' system determine the trend «emotional support by Friend, betrayal by Enemy' strengthening». Low level of the personal crisis of the relations' system determine the trend of transformations «common interests with Friend, agression of Enemy' strengthening».

Key words: transformations, representations, Enemy, Friend, personal crisis of the relations' system.

УДК 378.22.056.86

Р. М. Бондаренко
магістрант
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПРОГНОСТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена розгляду низки вимог, що пред'являє до педагогів та психологів корекційно-освітніх установ соціальне середовище. Здійснена спроба змоделювати вимоги до професійної компетентності психолога школи-інтернату для дітей з особливостями психофізичного розвитку.
Ключові слова: модель, педагогічна діяльність, соціально-перцептивні якості особистості, професійне мислення.

На сучасному етапі розвитку України поряд зі змінами, які відбуваються в масовій загальноосвітній середній школі, постало питання про удосконалення системи спеціальної освіти, пов'язане з новим розумінням особистісного розвитку дітей з особливими потребами, з новим ставленням суспільства до цих дітей, з продуктивним вирішенням питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, породили низку соціальних і освітніх проблем і стали джерелом зміни устояної моделі психологічного образу психолога корекційно-освітньої установи. У суб'єкт-суб'єктних відносинах «учитель — учень» відбувається поступовий перехід від авторитарної системи до гуманістичної, яка носить характер взаємодії.

У зв'язку з частковим реформуванням системи психолого-педагогічної роботи з особами із проблемами розвитку й поведінки може виникнути закономірне питання: чи необхідні спеціальні установи? Адже якщо немає устояної концепції розвитку спеціальних установ, то немає потреби в підготовці професійних кадрів. На жаль, ситуація в країні складається, з погляду реальної статистики, несприятливо. Отже, у недалекому майбутньому установи будуть випробовувати нестачу професійно підготовлених фахівців. При цьому соціальне середовище пред'являє до педагогів та психологів корекційно-освітніх установ ряд вимог, які можна в цілому позначити як підвищення соціально-особистісної орієнтованості на суб'єкт впливу, як розширення поля психологічного впливу [2, 3].

Теоретико-методологічною основою дослідження стали діалектико-матеріалістичні положення теорії пізнання і процесу формування особистості Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна. У своєму дослідженні ми спиралися також на особистісний (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, В. М. М'ясищев); діяльністний (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков); а також задачний (А. О. Вербицький, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін) підходи [8, 9, 12]. Інноваційність

© Бондаренко Р. М., 2011

дослідження базується на теоретико-методологічних засадах теорії життєтворчості особистості (Єрмаков І. Г.) [16, 17, 18].

Виходячи з ключової проблеми були поставлені такі завдання дослідження:

1) виділити і охарактеризувати конструкти професійних компетенцій для психолога школи-інтернату;

2) визначити найбільш важливі особливості професійних компетенцій і професійного мислення;

3) проаналізувати наочний зміст професійної діяльності фахівця школи-інтернату, зумовлений логікою кожного з конструктів професійних завдань.

Теоретичні основи створення моделі фахівця розроблялись на підставі визначення поняття «модель». За основу нами було взято трактування цього поняття у філософській, психолого-педагогічній та методичній літературі. «Модель» ми розглядаємо як деяку гіпотетичну наукову побудову, як узагальнене та абстрактне подання, схему явища, своєрідний еталон, що втілюється до педагогічного процесу [3, 6, 8, 17].

Здійснений аналіз проблеми дозволив нам визначити послідовність створення прогностичної моделі психолога. На наш погляд, модель будується наступним чином: з усієї різноманітності понять, накопичених наукою, відбираються лише ті, що слушно вважати первинними [2, 3]. Фіксуються деякі відношення між цими первинними поняттями, що приймаються у якості постулатів.

Теоретична, практична й прогностична значимість дослідження моделі психолога корекційно-освітніх установ полягає в тому, що передбачуваний соціально-психологічний підхід і методи моделювання дозволять надалі здійснювати перебудову деформованих компонентів з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей особистості кожного психолога в процесі сприйняття людини, у виявленні закономірностей і своєрідності емоційного відгуку при відбитті іншого в процесі спілкування.

Вважаємо, що проблематика досліджень у галузі соціальної перцепції актуальна вже тим, що необхідно постійно враховувати, що одним із суб'єктів взаємодії є дитина з обмеженими можливостями здоров'я. Це диктує важливість дослідження закономірностей соціально-опосередкованого сприйняття людини людиною в процесі професійної діяльності.

Слід прийняти до уваги ті обставини, що спеціальна психологія — галузь психології, що вивчає не тільки закономірності й механізми розвитку психіки дітей з відхиленнями, але й особливий феномен: педагогічну діяльність тих, хто з такими дітьми працює.

Це дозволить впритул наблизитися до розв'язання вже не вузькопрофесійної, а соціальної проблеми — «Кому бути психологом? Яким бути психологові?». Рівень готовності до взаємодії з людьми взагалі, та й з аномальними людьми зокрема, фахівця повинен займати значне місце в професійній підготовці, тому що оцінка особистості базується на тому, як вона взаємодіє з людьми, які способи, засоби й форми взаємодії застосовує.

Усе це, як ми вважаємо, сприяє підвищенню професійної готовності фахівця.

Таким чином, у центр уваги нашого дослідження поставлений психолог як особистість, з його творчим потенціалом, активністю, ініціативою й здатністю до професійного зростання [12, 13].

Отже, в основу розробки моделі психолога покладено принципи особистісного розвитку психолога, а саме:

а) принцип залежності і свободи;

б) принцип активності і адаптивності;

в) принцип єдності зовнішньої і внутрішньої детермінації;

г) принцип передбачення і рефлексії.

До якостей моделей відноситься їх адекватність та динамічність. Адекватність характеризує відповідність моделі реальному об'єкту, що вивчається. Динамічність — це безперервне відображення в моделі змін, що відбуваються в реальній діяльності.

Створення моделі компетентного психолога передбачає визначення його призначення, функцій та умов діяльності; обсягу його знань, вмінь та навичок [2, 8]. Ми виокремлюємо компетенції у таких видах діяльності:

1. Вивчення дітей з відхиленнями в розвитку:

а) аналізувати дані про дітей, зафіксовані в картах психологічного, дефектологічного, логопедичного, педагогічного, медичного обстежень;

б) виявляти особливості психофізичного розвитку дітей;

в) визначати актуальний рівень знань, умінь і навичок у дітей з відхиленнями в розвитку.

2. Планування корекційно-виховного процесу:

а) планувати педагогічний процес на основі принципу корекційної спрямованості;

б) коректувати зміст, методи й прийоми виховно-освітньої роботи на основі обліку психологічних особливостей дітей;

в) планувати використання прийомів корекційного впливу в процесі виховання й навчання дітей;

г) координувати й погоджувати разом з іншими фахівцями план загальнопедагогічного впливу із планом корекційної роботи.

3. Реалізація діяльності по всебічному розвитку й вихованню дітей з відхиленнями в розвитку:

а) реалізовувати корекційно-освітні програми для індивідуальних і групових форм роботи з урахуванням можливостей вихованців з дітьми, що мають відхилення в розвитку;

б) встановлювати доцільні стосунки з дітьми, що мають відхилення в розвитку;

в) визначати разом зі спеціалістами конкретні корекційно-розвиваючі, навчально-виховні завдання з урахуванням структури дефекту, вікових і індивідуальних особливостей дітей. Проводити заняття й організовувати спільну діяльність із дітьми з урахуванням вимог корекційно-педагогічного підходу;

г) забезпечувати індивідуальний підхід на основі обліку психофізичних особливостей дітей;

д) проводити разом зі спеціалістами діагностичне обстеження дітей з відхиленнями в розвитку, узагальнювати результати й визначати педагогічний прогноз;

е) разом зі спеціалістами організовувати корекційно-освітню діяльність дітей з відхиленнями в розвитку;

ж) будувати ділові й особистісні відносини з усіма особами, що приймають участь у вихованні дітей з відхиленнями в розвитку;

з) координувати й погоджувати хід загальнопедагогічного впливу з корекційним;

к) використовувати різноманітні прийоми навчання й виховання дітей дошкільного віку з відхиленнями в розвитку;

м) організовувати різноманітні види діяльності дітей;

н) організовувати комунікативну діяльність у дитячому колективі.

4. Аналіз і оцінка результату корекційно-виховної роботи:

а) аналізувати ефективність загальнорозвивального впливу з урахуванням психофізичних можливостей дітей;

б) оцінювати результати корекційно-виховної роботи.

5. Вивчення новітніх досягнень в області дошкільної корекційної педагогіки та психології:

а) вивчати спеціальну літературу;

б) вивчати передовий досвід по навчанню й вихованню дітей з відхиленнями в розвитку;

в) розбудовувати рефлексію, проводити самоаналіз, самооцінку й коректування власної педагогічної діяльності в області організаторських функцій;

г) адекватно оцінювати можливості психічного й фізичного розвитку дітей з відхиленнями в розвитку;

д) перебудовувати хід загальнопедагогічної роботи відповідно до змін у мові й психіці дітей із проблемами в розвитку.

При цьому модель фахівця повинна орієнтуватися на замовлення суспільства, на вимоги практики і відповідати якісній підготовці з метою успішної в подальшому професійної діяльності.

Принципово важливим у побудові моделі психолога є особистісний компонент. Ми виділяємо сукупність тих компетенцій психолога, що забезпечують успішне виконання завдань, які виникають у реальній професійній діяльності в системі спеціального навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, а також компетенцій, що сприяють вдосконаленню його самоосвіти, саморозвитку з урахуванням потреб зазначеної системи [2, 9].

Концептуальною моделлю детермінації особистості конкретного фахівця є компетентнісна характеристика, що має два ієрархічні рівні:

1) верхній рівень (рівень основних педагогічних компетенцій);

2) нижній рівень (рівень специфічних компетенцій).

На верхньому рівні ми виділяємо наступні підсистеми особистості психолога (за К. К. Платоновим):

а) соціально зумовлені якості;

б) досвід (обсяг та якість знань, вмінь та навичок);

в) індивідуальні особливості різних психічних процесів (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення та ін);

г) біологічно зумовлені особливості (темперамент, елементарні потреби та ін.);

д) загальні якості особистості (характер, здібності).

З метою відтворення другого рівня прогностичної моделі особистості психолога нами вивчались різноманітні концепції та теорії визначення професійних якостей спеціаліста:

а) концепція ролі професійно-моральної позиції (С. Г. Вершловський, О. І. Щербаков та ін.);

б) концепція процесу формування та розвитку Я-концепції психолога (В. Н. Козієв, М. Д. Мітіна);

в) концепція співвідношення структури особистості з вимогами професійної діяльності (К. К. Платонов, В. Д. Шадриков) [12].

Щодо останнього, аналіз наукових досліджень дає можливість отримати уявлення про концепцію динамічної, функціональної структури особистості, елементи якої є складовими особистісних якостей, необхідних для оволодіння професійною діяльністю, адекватною до соціальних вимог. О. М. Леонтьєв, виходячи з концепції про структуру та розвиток особистості, стверджує, що ядро особистості формується в діяльності суб'єкта. При такому підході характеристика особистості здійснюється через аналіз її діяльності у єдності логічного та історичного аспектів вчення про особистість.

Підготовка професіоналів неможлива без формування професійного мислення такого типу, який дає можливість самостійно обновляти знання, підвищувати свою кваліфікацію, добре орієнтуватися у новій інформації, знаходити нові нестандартні способи розв'язку професійних завдань і реалізовувати їх: тобто мислення науково-теоретичного типу [11, 13, 15].

Проблема професійного мислення в цей час є однією з найважливіших і мало досліджених у психології. Тим часом розвиваються акмеологічні дослідження (О. С. Анісімов, О. О. Бодалев, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна); дослідження в області психології праці: зроблений істотний внесок у розвиток психологічних механізмів професійної діяльності (Д. Н. Завалишина, Е. М. Іванова, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломів, О. М. Матюшкін, Г. В. Суходольський, Б. М. Теплов, В. Д. Шадріков, І. С. Якиманськая). Отримали свій розвиток дослідження особливостей мислення представників тієї або іншої професії (Ю. М. Кулюткін, О. К. Маркова, Є. К. Осипова) [10, 12, 13]. Виходячи з цих досліджень, можемо констатувати:

1. Професійна діяльність психолога розгортається як діяльність за рішенням трьох основних конструктів професійних завдань: диференційно-діагностичного (діагностична діяльність), корекційно-тактичного (корекційно-розвивальна, корекційно-виховна, корекційно-навчальна діяльність) і соціально-прогностичного (реабілітаційна, інтеграційна, плануюча і інші види діяльності).

2. Професійне мислення фахівця повинно слідувати логіці взаємодії між порушенням одних психофізичних функцій в організмі дитини і відносним збереженням інших. Під професійним мисленням науково-теоретичного типу слід розуміти вирішення професійних завдань з основою на узагальнену теоретичну модель професійної праці фахівця, що включає його предмет, мету, характер.

3. Виділяються два способи вирішення професійних завдань фахівцями школи-інтернату: емпіричний і теоретичний. Перший припускає уявне зіставлення конкретної клінічної картини порушення з декількома відомими абстрактними клінічними картинами порушень психічного і фізичного розвитку дітей. Сенс корекції зводиться до усунення зовнішніх проявів порушень в розвитку дитини. Другий спосіб заснований на аналізі власне внутрішніх механізмів патологічних процесів в організмі дитини, а не їх зовнішніх проявів — симптомів і синдромів. Корекція тут полягає в тому, щоб максимально задіювати і розвивати підлягаючі збереженню залишкові функції психіки дитини.

На основі узагальнення матеріалів численних досліджень нами було встановлено, що: по-перше, найбільш раціональним і продуктивним при розв'язанні багатьох розумових завдань є теоретичний тип мислення; по-друге, даний тип мислення без спеціального навчання практично не формується, що робить необхідним проведення спеціальної цілеспрямованої роботи з його формування. Необхідно відзначити, що для розв'язання певного класу завдань досить наявності емпіричного мислення, однак, на наш погляд, у діяльності фахівця, покликаного компетентно реалізовувати нестандартні функції психолога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, відсоток завдань, що вимагають саме розвиненого теоретичного мислення, набагато вище.

4. До найбільш важливих специфічних особливостей професійного мислення психолога можна віднести наступні: 1) гуманістична спрямованість на особистість дитини з недоліками розвитку; 2) здатність до виділення початкової генетичної підстави клінічної діяльності — взаємодії структури дефекту уражених відділів головного мозку із структурою підлягаючих зберіганню відділів (здібних до розвитку і компенсації); 3) здатність синтезувати знання з різних галузей науки: медицини, педагогіки, психології і ін. У ході дослідження ми прийшли до висновку, що психолог школи-інтернату виступає як педагог, лікар і психолог в «одній особі» й специфіка його професійного мислення полягає в тому, що воно являє собою своєрідний «сплав» особливостей професійного мислення лікаря, педагога й психолога, маючи, у той же час, свою логіку, обумовлену предметом діяльності — корекцією недоліків психофізичного розвитку дітей у процесі навчання й виховання.

5. Існує значущий кореляційний зв'язок між рівнем професійної підготовленості фахівця і способом вирішення професійних завдань, який він використовує. Високий рівень підготовленості пов'язаний з теоретичним способом вирішення професійних завдань, низький — з емпіричним способом.

6. Професійне мислення фахівця науково-теоретичного типу — одна з професійно важливих якостей в складній системі внутрішніх психічних станів і властивостей його особи (професійній компетентності). Формування професійного мислення даного типу можливе тільки в умовах спеціального цілеспрямованого навчання.

Отже, професійне мислення психолога науково-теоретичного типу забезпечує розв'язання диференційно-діагностичного, корекційно-тактичного й соціально-прогностичного конструктів професійних завдань з урахуванням узагальненої теоретичної моделі професійної праці психолога, що включає його ціль, предмет, характер.

Таким чином, на основі цих даних стало можливим створення інтегральної прогностичної моделі особистості психолога і моделі його діяльності.

Список використаних джерел

1. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. — Л.: ЛГУ, 1976. — 120 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Стандарты и мониторинг. — 2002 г. — № 4. — С. 22–26.
3. Штофф В. А. Моделирование и философия. — М. — Л., 1986. — С. 52.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа — Пресс, 1997. — 576 с.
5. Быстрай Е. Формирование межкультурной педагогической компетентности учителя // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2006. — № 6. — С.14–18.
6. Гончарова Н. А. Информационные технологии в формировании профессиональной компетентности будущего учителя: Учебное пособие / Под ред. А. И. Умана. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2007. — 60 с.
7. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт и др. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
8. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста. — Саратов: СГУ, 1987. — 176 с.
9. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. — 278 с.
10. Кузьмина Н. В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации / Н. В. Кузьмина // Психология — производству и воспитанию. — Л., 1977. — С. 211–224.
11. Павловские клинические среды. Т. 1. — М.-Л., 1954. — 275 с.
12. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. — М. — Воронеж, 1997. — 342 с.
13. Кудрявцев В. Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г. К. Коперниковская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // Известия Российской Академии Образования. — 2000. — № 2. — С. 25–35.
14. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.
15. Щедровицкий П. Г. Развивающее образование и мыследеятельностная педагогика // Первые чтения памяти В. В. Давыдова. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. — С. 117–129.
16. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики [Текст] : науково-методичний посібник / ред. І. Г. Єрмаков. — Запоріжжя : Центріон, 2005. — 640 с.
17. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : метод. матеріал / І. Г. Єрмаков. — Х. : Вид. група «Основа», 2006. — 224 с.
18. Нечипоренко В. В. Становлення освітнього реабілітаційного закладу нового типу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова. — К., 2000. — 333 с.

Р. М. Бондаренко
магистрант
Классический частный университет, г. Запорожье

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

Статья посвящена рассмотрению ряда требований, которые предъявляет к педагогам и психологам коррекционно-учебных заведений социальная среда. Осуществлена попытка смоделировать требования к профессиональной компетентности психолога школы-интерната для детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: модель, педагогическая деятельность, социально-перцептивные качества личности, профессиональное мышление.

R. M. Bondarenko
graduate
Classic private university, Zaporozie

PREDICTIVE MODEL PSYCHOLOGIST PROFESSIONAL COMPETENCE BOARDING SCHOOL FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Summary

This article considers a number of requirements that correctional institutions social environment applies to teachers and psychologists. We made the attempt to formulate the qualities and requirements for professionally competent psychologist of the boarding school for children with special needs.

Key words: model, pedagogical activities, socio-perceptual qualities of the personality, professional way of thinking.

УДК 159.9

В. Й. Бочелюк
д-р психол. наук, професор, завідувач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОГНОЗУВАННЯ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У роботі визначаються психологічні аспекти прогнозування поведінки особистості. Вказується на те, що прогнозування поведінки індивідів і груп має велике значення в різних сферах особистісної та соціальної поведінки та діяльності.
Ключові слова: психологія прогнозування, фактори прогнозування поведінки, ефективність прогнозу поведінки суб'єкта.

Прогнозування поведінки індивідів і груп має велике значення в різних сферах соціальної діяльності — у політиці, економіці, освіті, екології і таке інше. Використання системи поведінкового прогнозування необхідно в практиці професійного відбору персоналу для різноманітних служб, у підготовці та впровадженні тих або інших соціальних програм і політичних рішень тощо.

Сучасна психологічна наука, яка покликана підвищувати психологічну «чутливість» суспільства, спрямована, зокрема, на розвиток у людей, які є «наївними спостерігачами», здатності вбачати та пророкувати свою власну поведінку та поведінку інших людей у різних ситуаціях міжособистісної (у тому числі конфліктної) взаємодії.Саме цій **актуальній проблемі** присвячена наша стаття.

Виклад основного матеріалу статті. Проблема розуміння й прогнозування поведінки людини входить до сутності всієї соціально-психологічної науки й відноситься до числа її фундаментальних проблем. Успішно досліджена, вона зберігає свою теоретичну значимість та актуальність до сьогодні.

Соціальна психологія часто зіштовхується з неузгодженістю між відомостями про факти повсякденного досвіду й даними експериментальних досліджень. Зокрема, це відноситься до суперечливих висновків про можливості досить точного прогнозу поведінки конкретного індивіда в нестандартній ситуації, який, з одного боку, є «наївним спостерігачем» на рівні здорового глузду, з використанням життєвих знань про особистісні особливості індивіда і його типову поведінку в багатьох аналогічних ситуаціях, а з іншого боку, — соціальним психологом на підставі наукових даних.

Питання про вирішення зазначеного протиріччя й ряд інших, які відносяться до виявлення наукових закономірностей пророкування соціальної поведінки, вимагають спеціальних теоретичних і емпіричних досліджень.

Мета роботи — виділити й систематизувати різноманітні фактори прогнозування поведінки людини.

© Бочелюк В. Й., 2011

Дослідження факторів детермінації прогнозування соціальної поведінки має серйозні наукові традиції.

Протягом тривалого часу в психології домінувала позиція «персонологів», що пояснювали поведінку людини головним чином особистісними факторами. При цьому соціальна ситуація розглядалася, за правило, як імпульс до дії, що актуалізувала відповідну «особистісну рису», диспозицію.

Численні емпіричні дослідження крос-ситуативної погодженості поведінки, що проводилися на великих вибірках, дозволили дійти висновку: поведінкові реакції випробуваних, спеціально підібраних для виміру певних особистісних рис, незмінно давали мало підстав для пророкування реакцій тих же випробуваних в інших ситуаціях, створених для виявлення таких же самих рис.

Ще далі у своїх висновках дійшов У. Мішел, який показав, що кореляція між оцінками рис особистості за стандартними вербальними шкалами і об'єктивними поведінковими проявами дуже низька. Отже, особистісні риси мають невелику прогностичну можливість [9].

Могутність впливу безпосередньої соціальної ситуації на поведінку (а виходить, і на наукову можливість його пророкування) було доведено вперше К. Левіном. Предметом особливого інтересу Левіна була здатність ситуаційних факторів і соціальних маніпуляцій впливати на індивідуальну поведінку, що традиційно вважалося відображенням особистісних диспозицій і переваг.

Соціально-психологічні експерименти Левіна і його колег дозволили обґрунтувати основне положення ситуаціонизму про те, що соціальний контекст будить до життя потужні сили, що стимулюють або обмежують поведінку. Був висунутий важливий для рішення завдань прогнозування поведінки принцип канальних факторів, що дозволяє встановити, чому одні ситуаційні фактори мають більший вплив, а інші — менший [3].

Трактуючи соціальну поведінку як функцію особистості й ситуації, а також акцентуючи увагу при цьому на особливість ролі другого фактору, К. Левін уперше зв'язав разом ситуаційні й диспозиційні детермінанти поведінки й показав, що вплив будь-якої «об'єктивно» стимулюючої ситуації залежить від суб'єктивного значення, що надається їй особистістю. Звідси — для конкретного індивіда необхідно враховувати, як він сам «позначує» ситуацію, інтерпретує, розуміє її як цілісну систему елементів [4; 6].

Когнітивний феноменологічний підхід до пояснення й прогнозування поведінки, що йде від К. Левіна, зробив загальноприйнятим поняття про те, що поведінка визначається не ситуацією, що може бути описана «об'єктивно» або за погодженою думкою декількох спостерігачів, а ситуацією, яка існує суб'єктивно, яка дана суб'єктові в його переживаннях [8].

Вагомий внесок у розвиток цього поняття внесли соціальні психологи інтеракціоністського напряму, що довели, що самі ситуації тією самою мірою є функцією особистості, у якій поведінка особистості є функцією ситуації [5].

Експериментально встановлено, що люди самі активно вибирають ситуації на основі особистісних диспозицій, за допомогою категоризації й інтерпретації здійснюють визначення ситуацій, конструюють і оцінюють їх у своїх когнітивних процесах, здатні змінювати ситуації своєю присутністю й поведінкою. Тим самим люди фактично самі створюють той соціальний світ, у якому вони живуть. Однак справедливо й зворотне — різні нестандартні ситуації можуть змінювати людей до невпізнанності [6].

Сучасні американські послідовники К. Левіна Л. Росс і Р. Нісбетт, що узагальнили результати експериментальних досліджень, показали, що передбачуваності соціальної поведінки сприяє взаємодія особистісних і ситуаційних факторів. Разом з тим вони фундаментально обґрунтували тезу про те, що інформація про ситуаційні змінні більш важлива для відносно точного прогнозу поведінки людини, чим знання його особистісних диспозицій [7].

У сформований сьогодні у світовій психологічній науці інтегративний індивідуально-ситуаційний підхід до розуміння, поясненню й прогнозування поведінки внесли свій внесок і радянські психологи.

Деякі принципові методологічні ідеї були висловлені ще Л. Вигодським, що запропонував розглядати особистісне й ситуаційне в єдності, висуваючи як одиниця такої єдності переживання людини, тобто його активне відношення до ситуації [2].

З подібним підходом співзвучне поняття особистісного змісту, введене в психологію О. Н. Леонтьєвим, основні положення теорії установки Д. Н. Узнадзе, концепція відносин особистості В. Н. М'ясищева й запропоноване ним поняття значимої ситуації.

Виконана нами систематизація численних факторів, що забезпечують можливість прогнозування поведінки діючої особи, виглядає наступним чином.

Ми розділили множину факторів на три групи: особистісні, ситуаційні фактори та фактори суб'єктивної інтерпретації ситуації. Остання група фактично поєднує фактори перших двох і свідчить про те, як фактори ситуації репрезентуються у свідомості діючого суб'єкта і яке значення для нього здобувають.

До особистісних факторів ми віднесли:

– мета діючої особи — короткочасна й довгострокова;

– намір;

– особливості цілісної системи уявлень про навколишній світ;

– судження про цінності, про значимі ситуації;

– особливості особистісних установок, що сприяють їхньому впливу на поведінку (сила; ступінь особистісної значимості; стійкість із часом, виразність тощо);

– життєві стратегії;

– фактори соціального інтелекту (у тому числі рівень розвитку й гнучкість механізму когнітивного оцінювання ситуацій);

– специфіка сприйняття себе;

– інтегральні особистісні характеристики (ступінь інтернальності; властивості «харді» — твердості, невразливості — або придбаної безпорадності);

– традиційні риси особистості, що дають можливість пророкування поведінки лише за певних умов:

– якщо прогноз ґрунтується на широкій і різноманітній сукупності минулих спостережень і націлений не на одиничні майбутні дії й результати поведінки, а на усереднені для майбутнього періоду;

– якщо прогноз націлений на відносну ймовірність екстремальних результатів, а поведінки людини, до якого він ставиться, у минулому було екстремальним (порівняно з поведінкою інших);

– якщо прогноз ураховує базову частоту для сукупності індивідів (особливо якщо вона екстремальна) [7].

До ситуаційних факторів нами віднесені наступні:

– групові норми й цінності;
– усвідомлення себе членом конкретної групи;
– групова згуртованість; «корпоративний дух»;
– дискусія при груповому ухваленні рішення;
– груповий тиск;
– соціальний тиск із боку неформальної референтної групи;
– когнітивний дисонанс між поглядами індивіда й групи;
– соціальна фацілітація й дифузія відповідальності;
– тиск на особистість групових меншостей;
– групова поляризація думок;
– стиль лідерства (керівництва);
– соціально-психологічний клімат (атмосфера) у групі;
– конкуренція (міжособистісна й міжгрупова);
– конфлікт (міжособистісний і міжгруповий);
– характерні патерни групової поведінки;
– компетентність, підготовленість членів групи;
– соціальні ролі;
– рольова невизначеність;
– рольове перевантаження (недовантаження);
– рольовий конфлікт;
– ступінь складності й структурованості розв'язуваного завдання;
– зовнішні спонукальні фактори: погроза, примус, обіцяна винагорода, публічне схвалення, особисте прохання тощо;
– «канальні» фактори (наявність конкретного поведінкового каналу для реалізації наміру);
– феномен дрібного проступку (ситуація «нога у двері»);
– ізольованість від соціуму;
– фактори соціального макросередовища: культурні цінності, норми, звичаї макросередовища; екологічні, економічні й технологічні фактори.

У групу факторів суб'єктивної інтерпретації ситуації ми включили:

– переконаність суб'єкта у власному виборі ситуації й поведінки в ній або в змушеному підпорядкуванні обставинам;

– інтерпретація й оцінка подій і факторів соціального оточення суб'єктом через призму цілей і намірів;

– використання механізму когнітивного оцінювання для віднесення ситуації до того або іншого типу;

– особистісна значимість ситуації;

– використання при інтерпретації ситуації критеріїв соціального порівняння, «середнього рівня порівняння», «рівня порівняння альтернатив»;

– вплив на суб'єктивну інтерпретацію ситуації помилок каузальної атрибуції (фундаментальної помилки, «помилкового консенсусу», «ілюзорних кореляцій», мотиваційної упередженості).

На завершення доцільно виділити ті умови, які сприяють ефективності прогнозу поведінки суб'єкта.

1. Наявність у спостерігача знання психологічних закономірностей прогнозування поведінки індивіда.

2. Погодженість самооцінки суб'єкта з оцінкою його особистості й поведінки з боку спостерігача.

3. Погодженість інтерпретації об'єктивних факторів ситуації з боку спостерігача й суб'єкта.

4. Облік спостерігачем факторів мінливості й нестійкості суб'єктивної інтерпретації ситуації.

5. Здатність спостерігача зробити логічне виправлення на невизначеність об'єктивних особливостей ситуації або її суб'єктивної інтерпретації суб'єктом.

Вищий рівень прогнозу поведінки досяжний тільки науковій психології, що переборює психологічні недосконалості, типові помилки й омани «наївного спостерігача» («повсякденного психолога»).

Таким чином, ми систематизували різноманітні фактори прогнозування спостережуваної поведінки особистості. Не всі з них несуть однаковий внесок в передбачуваність майбутніх дій індивіда, тому що не всі є стійко важливими і потужними детермінантами поведінки. Однак всі ці фактори взаємозалежні й можуть підсилювати один одного.

Таким чином, можна дійти **висновку** про те, що для спостерігача, озброєного знанням наукової психології, необхідний аналіз всієї системи факторів, які спонукають і стримують активність поведінки діючої особистості. Саме надлишкова детермінованість поведінкових актів спостережуваного індивіда дозволяє робити в цілому адекватні пророкування його поведінки на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Д. Коржова. — М., 1998.
2. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собр. соч. — Т. 4. — М., 1984.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. — СПб., 2000.
4. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. — 1990. — № 5.

5. Магнуссон. Требуется: психология ситуаций / Магнуссон // Психология социальных ситуаций : хрестоматия. — СПб. : Питер, 2001.
6. Психология социальных ситуаций : хрестоматия. — СПб. : Питер, 2001.
7. Росс Л. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. — М. : Аспект Пресс, 1999.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1986.
9. Петренко В. Ф. Методологические аспекты изучения: динамики общественных систем / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Тез. XI Междунар. конф. по логике, методологии и философии науки и техники. — М., 1995.
10. Петренко В. Ф. Динамика политического сознания процесс самоорганизации / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Общественные науки и современность. — 1995. — № 5.
11. Тепляков Н. Н. Восприятие политических лидеров в семантическом пространстве студентов-психологов (предвыборные технологии / Н. Н. Тепляков // Наука и образование. — 2002. — № 1. — С. 51—58.
12. Шмелев А. Г. Психология политического противостояния: тест социального мировоззрения / А. Г. Шмелев // Психол. журнал. — Т. 13. — 1992. — № 5. — С. 26–36.

В. Й. Бочелюк
д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии
Классический частный университет, г. Запорожье

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В работе определяются психологические аспекты прогнозирования поведения личности. Указывается на то, что прогнозирование поведения индивида и группы имеет большое значение в различных сферах личностного и социального поведения и деятельности.

Ключевые слова: психология прогнозирования, факторы прогнозирования поведения, эффективность прогноза поведения субъекта.

V. Y. Bochelyuk
Ph. D, professor, the head of the chair of practical psychology
Classic private university, Zaporozhia

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROGNOSTICATION CONDUCTS OF PERSONALITY

Summary

The psychological features of prognostication of conduct of personality are in-process determined. Specified on that prognostication of conduct of individual and group matters very much in the different spheres of personal and social conduct and activity.

Key words: psychology of prognostication, factors of prognostication of conduct, efficiency of prognosis of conduct of subject.

УДК 159.928+37.03

Е. Л. Гергель
канд. психол. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Розкрито низку найбільш актуальних питань щодо формування креативних здібностей, зокрема пошук способів та визначення умов формування креативних здібностей, створення концептуальних моделей організації розвиваючих занять, розробка методів і прийомів їх здійснення, розробка програм, спрямованих на формування креативних здібностей. Установлено, що одним з найбільш адекватних методів вирішення проблеми формування креативних здібностей у психолого-педагогічній практиці є метод проблемного навчання.

Ключові слова: креативність, креативні здібності, проблемне навчання, проблемна ситуація, методи, прийоми, розвивальні програми.

На сьогодні не складено єдиної думки про природу креативності. Стосовно ж розвитку цього феномену існують різні думки: одні психологи вважають, що творчий потенціал людини — це природний дар, інші стверджують (і таких більшість), що креативні здібності можуть формуватися.

Аргументом на користь можливості розвитку креативних здібностей є результати досліджень П. Торранса, згідно з якими: а) розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від культури, у якій виховується дитина; б) не існує закону перервності в розвитку креативності, а спад у цьому процесі, відзначений багатьма дослідниками (зокрема В. М. Дружинін, Н. В. Хазратова [2]), можна зняти в будь-якому віці шляхом цілеспрямованого формування.

Але така позиція не єдина — психологи гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Н. Роджерс, Е. Фромм) висловлюють думку про необхідність створення певних (комфортних) умов для розвитку креативних здібностей.

Серед *зовнішніх умов* сприятливими науковці вважають забезпечення психологічної безпеки, тобто поваги до дитини, відсутність зовнішніх оцінок і перехід на самооцінювання, забезпечення психологічної свободи — свободи самовираження.

Найважливішими *внутрішніми умовами* для розвитку творчої особистості називається відкритість новому досвіду, спонтанність, можливість оперувати образами й поняттями.

Крім того, гуманістична психологія наголошує, що основними перешкодами на шляху розвитку і формування креативних здібностей є страх, ригідність мислення, відсутність прагнень особистості до самоактуалізації.

© Гергель Е. Л., 2011

Думка про суттєвий вплив на креативні здібності умов, які сприяють або, навпаки, перешкоджають її розвитку, характерна не лише для представників гуманістичного напрямку, вона звучить і в багатьох інших дослідженнях. Так, М. Воллах і Н. Коган встановили, що на розвиток творчого потенціалу позитивно впливають наступні умови: відсутність критики, ситуації оцінювання та стресів, з нею пов'язаних. Дж. Рензуллі, К. Текекс відзначили виховання цілеспрямованості й наполегливості. К. Текекс — відсутність критики, повага. Д. Треффінгер виокремлював важливість створення атмосфери, що сприяє появі нових ідей і думок, розвиток відчуття психологічної захищеності в дітей. Досить широка класифікація умов, які сприяють або, навпаки, гальмують розвиток креативних здібностей, запропонована також П. Торрансом.

Серед російських та українських авторів окреслену проблему розглядали В. М. Дружинін, Н. С. Лейтес, В. О. Моляко, О. І. Кульчицька, Н. В. Хазратова, М. О. Холодна й інші дослідники.

Тривала дискусія стосовно питання, чи варто допомагати в розвитку креативних здібностей, є доволі складною, та все ж її результат передбачуваний — скоріш за все необхідно, особливо з боку осіб, що безпосередньо контактують з дітьми, і саме в сензитивні періоди, яким для розвитку креативних здібностей, очевидно, і є підлітковий вік.

Тому ***метою*** нашого дослідження є розкриття найбільш актуальних питань психологічного забезпечення процесу формування креативних здібностей у підлітковому віці.

Для цього віку найбільш яскравою відмінною рисою, на думку А. О. Реана [6], є тенденції в розвитку мислення. Розумові операції, використовувані в молодшому шкільному віці, стають формально-логічними. Підліток може легко абстрагуватися від конкретного наочного матеріалу й міркувати словесно, у нього формується здатність сприймати другорядні ознаки предметів. Особливість розвитку мислення підлітків полягає також у здатності аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки й логічні суперечності в абстрактних думках. На основі загальних посилок вони вже можуть будувати гіпотези, перевіряти або спростовувати, що свідчить про пріоритетний розвиток у них логічного мислення.

Розвиток мислення визначає також розвиток усіх інших пізнавальних процесів: пам'яті, мови, уяви. Чим вищий рівень розвитку мислення, чим багатший практичний досвід, тим більш складними можуть бути форми уяви. Ця тенденція в підлітковому віці виявляється передусім у все частішому зверненні дитини до творчості.

Існуючі системи вправ, спрямовані на розвиток креативних здібностей, переважно класифікуються за напрямком: вправи на розвиток творчої уяви і вправи, спрямовані на розвиток дивергентного мислення.

Щодо *методів* розвитку та формування креативних здібностей, то за останній час їх накопичилось досить багато. Можна виокремити наступні методи розвитку креативності: дихотомія, системний підхід, діалектичний підхід, евроритм, мозкова атака, морфологічний аналіз, каталог, метод фокальних об'єктів, синектика, прийоми типового фантазування, метод гір-

лянд випадковостей та асоціацій. До алгоритмічних методів формування креативності можна віднести метод ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач) Г. С. Альтшуллера. За наявністю в методі ролей для учасників розрізняють рольові методи: «шість капелюхів» Е. де Боно», мозкова атака, синектика, — та нерольові: метод фокальних об'єктів, метод морфологічного аналізу та ін.

Як приклад *прийомів* розвитку гнучкості мислення можна згадати систему занять, що запропонував В. М. Келасьєв [3]: зміна звичних тимчасових зв'язків (наприклад: телевізор — його роль у сьогоденні, зміна в майбутньому, прототипи в минулому); зміна звичних просторових зв'язків (риба без води, магазин без грошей); зміна звичних зв'язків спільності (з об'єктів «земля» і «м'яч» логічно вилучається ознака «кулеподібності» — пласка земля й що на ній відбувається); зміна звичних зв'язків перетворення дій (автомобіль, що нічого не перевозить, вантаж, що нічого не важить).

Отже, існує досить значна кількість методів і прийомів з розвитку креативності, і їх застосування вихователями, вчителями, шкільними психологами сприяє формуванню креативних здібностей.

Більшість теоретичних і практичних розробок, що стосуються розвитку креативності (креативних здібностей), здійснюються в межах програм роботи з обдарованими дітьми. І з огляду на розуміння обдарованості взагалі та творчої обдарованості зокрема, це є цілком зрозуміло.

Здійснивши аналіз літератури, нами було з'ясовано, що для більш чіткої та якісної роботи з розробки і застосування програм, спрямованих на розвиток креативних здібностей, доцільно, на наш погляд, спиратись на певну концептуальну модель організації розвиваючих занять. Необхідність використання цих моделей зумовлена тим, що з їх допомогою легше пояснити суть програм фахівцям іншого профілю (наприклад, вчителям-предметникам) і батькам. Концептуальна модель визначає параметри, за якими будується програма, виділяє елементи, що підлягають спостереженню і оцінці.

Концептуальних моделей достатньо багато — це модель «Таксономія цілей навчання» Л. Блюма, «Когнітивно-афективна модель» М. Уїльямса, «Структура інтелекту» Дж. Гілфорда, «Три види збагачення учбової програми» Дж. Рензуллі. Серед моделей, оригінальних концепцій розвитку творчо обдарованих дітей можна також назвати «метод семикратного пошуку» Г. Буша, «КАРУС» В. О. Моляко, «Креативність» П. Торранса, моделі Я. О. Пономарьова, М. О. Холодної тощо.

Звичайно, деякі положення цих моделей не вписуються в традиційну систему шкільного навчання. Вибір тієї чи іншої програми залежить від мети майбутньої програми й педагогічних поглядів її авторів. Теоретично обґрунтована програма дозволяє професійніше й глибше розуміти проблему.

У зв'язку з тими конкретними задачами (засвоєння певних знань, умінь і навичок або розвиток мислення й особистості дитини), на розв'язання яких спрямовані програми, скористаємося класифікацією Н. Б. Шумако-

вої [7]. На її думку, усі програми навчання, незалежно від того, для яких дітей вони призначені, можна розділити на три категорії:

1) освітні програми з прискоренням процесу навчання або із зміною змісту навчання в бік його збагачення;

2) розвивальні програми — розвиток творчих здібностей або розвиток емоційно-особистісної сфери;

3) освітньо-розвивальні програми.

У разі поглибленого навчання, так само як і прискореного розвитку, творчим здібностям дитини, як правило, спеціальної уваги не приділяється, тому в контексті проблеми формування креативних здібностей нас вони мало цікавлять. Цю задачу ставлять перед собою різні розвивальні програми.

Розвиток креативних здібностей припускає якісно інше навчання і така навчальна програма засновується на принципово іншому змісті. За домінуванням тих або інших конкретних задач навчання *розвивальні програми* можна розділити на два види.

До першого виду можна віднести всі програми, спрямовані передусім на розвиток вищих розумових процесів: творчого, критичного, логічного мислення, уміння вирішувати проблеми. Серед них можна виділити програми, засновані на застосуванні прийомів «синектики» (В. Дж. Гордон) і «мозкового штурму» (А. Осборн), умінь вирішувати проблеми (Едвард де Боно), «Метод семикратного пошуку» (Г. Я. Буш), «Метод фокальних об'єктів» (Е. Кунце, а згодом Ч. Вайтінг), «Теорію рішення винахідницьких задач — ТРВЗ» (Г. С. Альтшуллер), «КАРУС» (В. О. Моляко), «Структуру інтелекту» (Дж. Гілфорд), «Розвиток творчого мислення» (П. Торранс) і т. п. Такі програми сприяють подальшому розвитку творчих та інтелектуальних можливостей дітей, «озброюють» їх універсальними прийомами, які допомагають знаходити нестандартні рішення різних проблем.

Такі розвивальні програми відповідають не тільки підвищеним творчим потребам школярів, але й дозволяють задовольнити їх прагнення до самостійності. Як правило, такі програми припускають вивчення проблем «відкритого типу», стимулюють висунення нових ідей, розвивають навички дослідницької роботи, заохочують до використання різноманітних нестандартних матеріалів, учать дітей оцінювати свою роботу за допомогою різних критеріїв.

До другого виду розвивальних програм можна віднести ті, що ставлять своєю метою розвиток емоційно-особистісної сфери (наприклад, програма розвитку лідерської обдарованості — Д. Спек; творчого самовираження — Н. Роджерс). Це проблеми емоційно-особистісного плану, наприклад, занижена самооцінка, тривожність, невпевненість у собі можуть повністю блокувати творчий розвиток дитини.

У ході роботи за такими програмами (першого і другого напрямку) «...передбачається, що діти, навчившись різним прийомам творчої уяви і мислення, зможуть застосувати свої «творчі уміння»... Проте цього не відбувається... без вирішення завдань щодо засвоєння знань, у відриві від реальної систематичної пізнавальної діяльності учнів» [7, с. 18–19].

Таким чином, ми підтримуємо думку Н. Б. Шумакової про те, що ні прискорений розвиток, ні загальне збагачення шкільного курсу, ні тренінгові програми не прийнятні як тотальні заходи, оскільки не можуть вирішити весь комплекс проблем навчання й розвитку дітей. Ця проблема може бути вирішена лише в рамках освітньо-розвивальних програм, які відкривають можливості здійснення цілісного підходу до навчання й розвитку дітей.

До категорії *освітньо-розвивальних програм* можна віднести такі, що висувають завданням засвоєння знань і розвитку креативних здібностей дитини як рівноправні. Прикладом реалізації цього підходу до навчання є зокрема програми, створені на основі теорії розвиваючого навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова.

Розробка психолого-педагогічних основ розвивального навчання почалася в 1959 р. (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Л. І. Айдарова, К. В. Бардін, Л. В. Берцфаї, А. К. Маркова, Г. Г. Мікуліна й ін.). Методика розвивального навчання передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання (І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін та ін.), яке найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення.

Суть проблемного навчання полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у процесі якої вони засвоюють нові знання, розвивають загальні здібності, дослідницьку активність і творчі вміння. При цьому процес навчання уподібнюється науковому пошуку й відображається в таких поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби вирішення, експеримент, результати пошуку.

Проблемне навчання ґрунтується на створенні проблемних ситуацій. *Проблемна ситуація* — це психічний етап ускладнення, неможливість пояснити факт чи розв'язати задачу, спираючись на наявні знання [5, с. 212–213].

Серед *етапів вирішення проблеми* розглядають такі:

– виникнення проблемної ситуації;

– вирізнення проблем, їх аналіз;

– висунення гіпотез, пошук нових засобів вирішення;

– аналіз гіпотез, знаходження способів вирішення проблеми;

– перевірка правильності вирішення проблеми;

– самостійне оперування набутими знаннями, уміння використовувати їх у нових і нестандартних ситуаціях.

Можна помітити, що ці етапи, у дещо розширеному вигляді, але загалом збігаються з процесом розв'язання творчих задач. Наприклад, за О. В. Губенко і Т. М. Третяк, цей процес має загалом таку структуру:

1) усвідомлення суперечності, певної невідповідності в наявній початковій інформації відносно даної проблемної ситуації;

2) формулювання умови задачі на підставі цієї початкової інформації;

3) розробка задуму розв'язання задачі;

4) спроба матеріалізації задуму в продукті залежно від сфери творчості: технічної, художньої, наукової, комунікативної тощо [1, с. 21].

Отже, проблемна ситуація може бути використана в навчальній діяльності як прототип не тільки пізнавальної, а й творчої задачі, і відповідно, з успіхом використана при організації роботи з формування креативних здібностей підлітків.

Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в учня такого рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не «прийме» проблеми, і вона втратить значення пізнавальної.

Серед *методів* проблемного навчання розглядають (В. С. Лозниця) такі: проблемний виклад знань; частково-пошуковий метод (або евристичний); пошуковий метод; дослідницький метод [4, с. 253]. За І. Я. Лернером, вони можуть бути представлені як три різні *дидактичні рівні*:

1) проблемне викладання (повідомлення) — постановка проблемної задачі, яка розв'язується самим вчителем;

2) частково-пошуковий (евристичний) — постановка готової проблемної задачі, яка розв'язується учнями під керівництвом учителя;

3) пошуковий — полягає в описі вчителем галузі, де може виникнути проблема, після чого учні самі шукають проблему за допомогою вчителя, а потім самостійно її розв'язують.

Висновок. Таким чином, у ході нашого дослідження були доведені переваги проблемного навчання. По-перше, учні залучаються до активної інтелектуальної та творчої діяльності, переживаючи при цьому сильні позитивні емоції (інтерес, задоволення, радість); по-друге, у них формуються навички творчого засвоєння знань (застосування способів творчої діяльності); по-третє, у них формуються вміння творчого застосування знань (у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми; і почетверте, формується й нагромаджується досвід творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем тощо).

Але однією з головних переваг проблемного навчання є яскраво виражений розвивальний характер, причому основним об'єктом розвивальних дій стають саме креативні здібності.

Отже, розробка освітньо-розвивальних програм формування креативних здібностей у підлітковому віці з використанням методів проблемного навчання є, на наш погляд, дуже перспективним.

Список використаних джерел

1. Губенко А. В. Треннинг готовности школьников к решению учебных творческих задач / А. В. Губенко, Т. Н. Третяк // Обдарована дитина. — 2004. — № 9. — С. 21–31.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 4. — С. 83–93.
3. Келасьев В. Н. Структурная модель мышления и проблема генезиса психики / В. Н. Келасьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. — Библиогр. — 216 с.
4. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення / В. С. Лозниця. — К.: «ЕксОб», 1999. — 304 с.

5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — 3-тє видання, доп. — К., 2001. — 608 с.
6. Психология подростка: Учебник / Под ред. чл.-кор. РАО А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 480 с.
7. Шумакова Н. Б. Составляем программу обучения одаренных детей / Н. Б. Шумакова // Обдарована дитина. — 2005. — № 10. — С. 14–19.

Е. Л. Гергель
канд. психол. наук, доцент
Криворожский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Раскрыт ряд наиболее актуальных вопросов относительно формирования креативных способностей, в частности поиск способов и определение условий формирования креативных способностей, создание концептуальных моделей организации развивающих занятий, разработка методов и приемов их осуществления, разработка программ, направленных на формирование креативных способностей. Установлено, что одним из наиболее адекватных методов решения проблемы формирования креативных способностей в психолого-педагогической практике есть метод проблемного обучения.

Ключевые слова: креативность, креативные способности, проблемное обучение, проблемная ситуация, методы, приемы, развивающие программы.

E. L. Gergel
candidate of psychological sciences, assistant of professor
Krivoy Rog State Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF CREATIVE ABILITIES IN ADOLESCENCE

Summary

The range of the most actual questions as for creative abilities forming, the searching of ways and determining of the creative abilities forming terms, the creation of the conceptual models of developing classes organizing, the elaboration of methods and ways of their realization, the working out of the programs intended on the forming of creative abilities are revealed in particular. It is determined that the problem learning method in the psychological — and — pedagogical practice is one of the most adequate method for solving the problem of creative abilities forming.

Key words: creativity, creative abilities, problem learning, problem situation, methods, ways, developing programs.

УДК 159.9. 367

Д. Ю. Гнєзділов
аспірант
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ЕМПАТІЇ

Сучасні дослідження емпатії включають різноманітні, іноді протилежні підходи до розуміння та вивчення означеного феномену. Найбільш суттєвий вклад в розвиток теорії та практики означеного питання зроблений представниками гуманістичної психології.
Ключові слова: емпатія, конгруентність, конгруентна емпатія, ідентифікація, канал емпатії, раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії.

На даний момент у зарубіжній та вітчизняній психології існує достатня кількість досліджень по проблемах емпатії, історії її розвитку [1; 2; 3 та ін.]. В дослідженнях пропонуються численні моделі, стадії, етапи та рівні емпатійного процесу, а багатозначність терміну «емпатія» примушує дослідників використовувати більш однозначні, за їхньою думкою, поняття, такі як ідентифікація Я, «співпереживання», «конгруентність» тощо.

В більшості сучасних досліджень за поняттям «емпатія» стоїть різний зміст, іноді навіть протилежний його первинному смислу. Сам термін прийшов у наукову психологію на початку XX ст. з філософії. Т. Ліппс в своїй концепції естетичного виховання описував процес розуміння витворів мистецтва, об'єктів природи, а пізніше — і людини [цит. за 7]. У концепціях емоційної емпатії (Т. П. Гаврілова [1], Л. П. Стрєлкова [6], A. P. Goldstein, G. Y. Michaels [7] та ін.) йдеться про різні види емпатії, які іноді інтерпретуються як рівні емпатії, а саме: 1) емоційна реакція у відповідь за типом зараження, примітивна емоційна ідентифікація; 2) співпереживання і співчуття як складніші форми співучасті в емоціях іншого, розділення їх. Дж. Мід визначав емпатію як здатність до прийняття ролі іншої людини [цит. за 7]. На наш погляд, найбільший внесок у розвиток теорії емпатії зроблений К. Роджерсом. Зокрема, це стосується виділення трьох суттєвих особливостей емпатійного процесу. Йдеться, по-перше, про збереження в емпатійному процесі власної позиції того, хто емпатує (назвемо його умовно суб'єктом емпатії), збереження психологічної дистанції між ним і тим, кого емпатують (назвемо його умовно об'єктом емпатії), або, іншими словами, відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями суб'єкта та об'єкта емпатії (що власне і відрізняє даний процес від фенотипично схожого процесу ідентифікації), по-друге, наявність в емпатії співпереживання (яким би за своїм знаком не було переживання об'єкта емпатії), а не просто емоційно-позитивного відношення (симпатії) суб'єкта емпатії до об'єкта; по-третє, динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здатність) характер феномена емпатії.

 © Гнєзділов Д. Ю., 2011

Разом з тим, концептуальна відмінність емпатії та ідентифікації підкреслювалися низкою авторів, зокрема, Дж. Уоткинсом, Н. Раскіним та ін. Т. Меррі підкреслював, що особлива якість емпатії, яка робить її творчим способом буття в терапії, полягає в тому, що вона дозволяє нам увійти до особистісного емоційного світу іншої людини, неначебто ми були цією іншою людиною (без втрати якості «неначебто») [8].

За Ю. Б. Гіппенрейтер, для найбільш повного та глибокого розуміння емпатії є необхідним введення нової дефініції, яка надає можливість більш однозначного розуміння емпатії в природному значенні, а саме «конгруентної емпатії» [2].

Основною метою нашого дослідження виступає виділення основних каналів здійснення емпатійного акту та його внутрішню структуру, оскільки ми розглядаємо емпатію як стійку комплексну особистісну властивість, яка виконує регулюючі, комунікативні та життєвозабезпечуючі функції. В структурі емпатії ми (услід за В. В. Бойко) виділяємо декілька каналів, а саме: 1) раціональний канал, який характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення суб'єкта, що виражає емпатію, на сутність іншої людини — на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє подальшому емоційному та інтуїтивному відображенню партнера. В раціональному компоненті емпатії відсутня логіка або мотивація інтересу до іншого, партнер привертає увагу власною буттєвістю; 2) емоційний канал емпатії, який фіксує здібність суб'єкта емпатії емоційно резонувати з оточуючими — співпереживати, брати співучасть тощо. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, спрогнозувати поведінку та ефективно вплинути можливо лише у тому випадку, якщо у суб'єкта емпатії розвинений означений канал; 3) інтуїтивний канал емпатії свідчить про здібність суб'єкта бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись лише на досвід, який є у підсвідомості. На рівні інтуїції завершуються та узагальнюються різні відомості про партнерів.

За допомогою регресійних рівнянь нами моделювалася структура взаємин між параметрами емпатії у досліджуваних. Кожну модель було представлено у вигляді діаграми, де безпосередньо вимірюваним змінним відповідають прямокутники, а змінним, які безпосередньо в дослідженні не вимірювалися, відповідають кола. За допомогою інтегральних показників визначалося, наскільки теоретична модель, представлена на діаграмі, в цілому відповідає експериментальним даним. Таких показників було вибрано декілька.

Найбільш простою нам представляється дворівнева модель, де змінні другого рівня детермінуються змінними першого рівня (модеруючі чинники емпатиних проявів). Дана модель у вигляді діаграми представлена на рисунку 1. Показники узгодженості даної моделі були наступними: χ^2=4,633, df=3, p=0,201; CFI=0,968; RMSEA=0,052; RMR=0,055. Таким чином, представлену модель можна вважати відповідною аналізованим даним. Діаграма ілюструє пряму залежність всіх показників каналів емпатії

від ідентифікації в емпатії та установках, що сприяють її, і зворотну їх залежність від показника проникаючої здатності в емпатії. Відповідно, парадокс полягає в тому, що роль проникаючої здатності у даної вибірки негативна. Видно, це пов'язано з тим, що активніше впровадження у внутрішній світ іншої людини сприймається досліджуваними як порушення дистанції, що соціально регламентується, в спілкуванні, необхідній субординації із співбесідником, і тим самим певною мірою перешкоджають її емпатичному збагненню з їх боку.

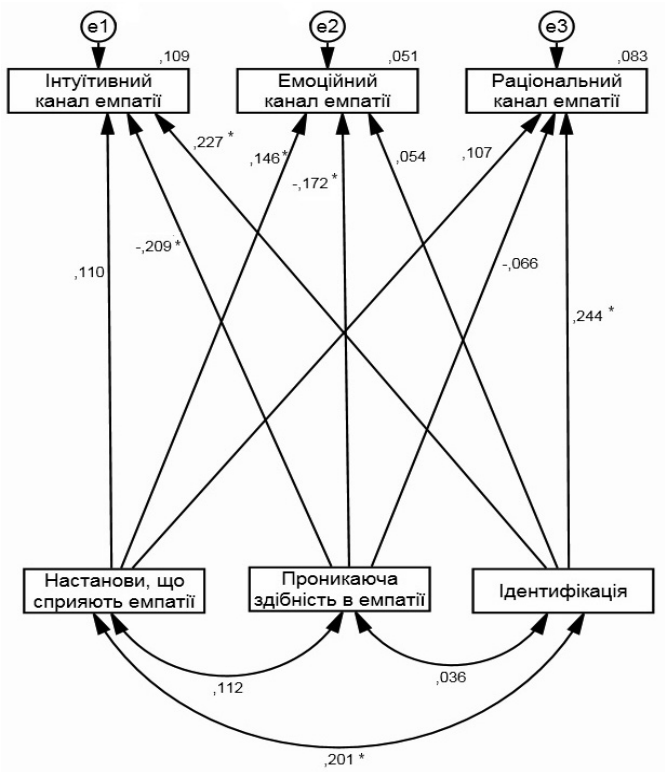


Рис. 1. Діаграма взаємин між показниками емпатії, що припускає два рівні ієрархії параметрів без виділення підрівнів (модель 1)

Для того, щоб добитися для моделі більшої узгодженості, необхідно здійснити її структурні перетворення. Одним з можливих шляхів вирішення даної проблеми є встановлення ієрархічних взаємин між параметрами в межах кожного з рівнів. Так, на першому рівні — рівні модеруючих чинників можливе виділення двох підрівнів: базового параметру, що визначає значення інших параметрів. Якщо ж допускається, що два модеруючих чинники детермінують третій і при цьому корелюють один з одним, то показники узгодженості даних моделей для будь-якого поєднання модеруючих чинників відповідатимуть приведеним в моделі 1. Тим самим, поліпшення моделі не буде досягнуто.

У першому випадку порівняємо інтегральні показники при таких поєднаннях показників на підрівнях: ідентифікація детермінує розвиток проникаючої здатності в емпатії і установках, сприяючих емпатії (χ^2=6,931, df=4, p=0,140; CFI=0,942; RMSEA=0,061; RMR=0,068), проникаюча здатність в емпатії детермінує розвиток ідентифікації і установок, сприяючих їй (χ^2=12,615, df=4, p=0,013; CFI=0,831; RMSEA=0,104; RMR=0,116), установки, сприяючі емпатії, детермінують розвиток проникаючої здатності в емпатії і ідентифікаціях (χ^2=4,672, df=4, p=0,323; CFI=0,987; RMSEA=0,029; RMR=0,055). Таким чином, остання модель є більш узгодженою, ніж модель 1.

Відповідно, можна висунути гіпотезу, що роль установок, сприяючих емпатії, є визначальною в розвитку як ідентифікації, так і проникаючої здатності. Проте аналіз теоретичних концепцій показує, що саме ідентифікація виділяється як провідний механізм при засвоєнні цінностей і норм мікросоціального оточення.

Це дає нам підставу вважати, що базовим підрівнем рівня, що вивчається, виступає саме параметр ідентифікації в емпатії. Він визначає розвиток установок в емпатії, які, у свою чергу, формують проникаючу здатність. Описана регресійна модель (модель 2) має оптимальні для всіх можливих комбінацій показників даного рівня характеристики узгодженості (χ^2=4,672, df=4, p=0,323; CFI=0,987; RMSEA=0,029; RMR=0,055), по яких вона значно перевершує модель 1. На підставі цієї моделі, зображеної у вигляді діаграми на рисунку 2, представляється можливим виділити ієрархію модеруючих чинників.

На другому рівні — рівні каналів емпатії можливе виділення як двох, так і трьох підрівнів. Виходячи з положення В. В. Бойко, базовим каналом емпатії, що визначає розвиток двох інших, є раціональний канал. Отже, можливі три типи взаємин між параметрами другого підрівня: раціональний канал детермінує як інтуїтивний, так і емоційний канали (χ^2=3,929, df=2, p=0,140; CFI=0,962; RMSEA=0,070; RMR=0,052), раціональний канал детермінує емоційний канал, який, у свою чергу, детермінує інтуїтивний (χ^2=0,648, df=2, p=0,723; CFI=1,000; RMSEA=0,000; RMR=0,019), раціональний канал детермінує інтуїтивний, який, у свою чергу, детермінує емоційний (χ^2=0,398, df=2, p=0,820; CFI=1,000; RMSEA=0,000; RMR=0,016).

Вибір останнього варіанту як найбільш адекватного по відношенню до досліджуваної вибірки натрапляє на істотне зауваження: моделі зі шляхами детермінації каналів «раціональний — інтуїтивний — емоційний» та «раціональний-емоційний-інтуїтивний» приблизно рівноцінні по критеріях згоди. Тобто, перевага однієї з них веде до відкидання іншої і, тим самим, може внести спотворення в розуміння внутрішньої структури емпатичної поведінки доліджуваних. Все це вимагає побудови моделі, заснованої на інших принципах. Очевидно, що емоційний і інтуїтивний канали в ієрархії компонентів емпатії займають однаковий ступінь, а також, формуючись раціональним каналом, знаходяться у взаємозв'язку один з одним. Модель, що враховує вищезгадані допущення і зображена у вигляді путньої діаграми, представлена на рисунку 3.

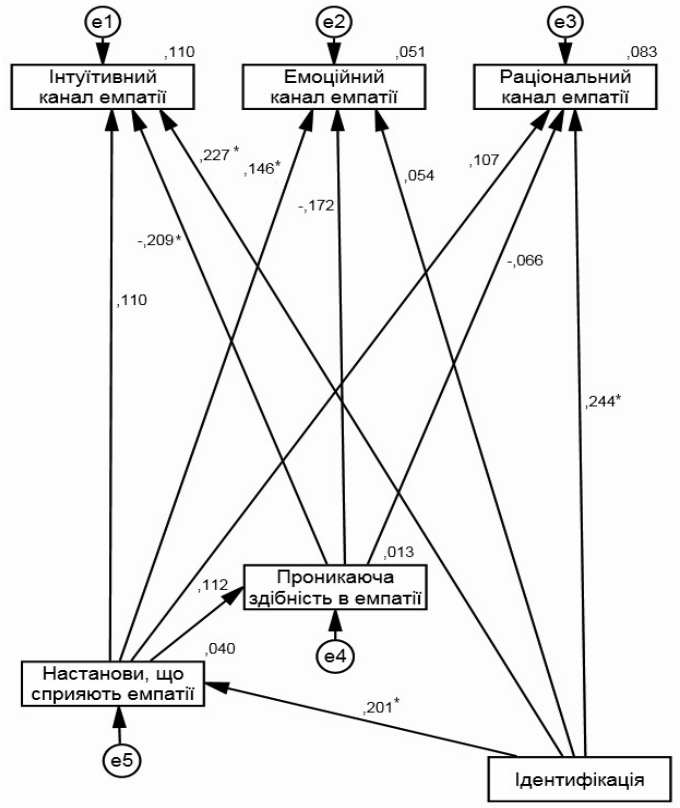


Рис. 2. Діаграма взаємин між показниками емпатії, що припускає два рівні ієрархії з виділенням трьох підрівнів на рівні модеруючих чинників (модель 2)

Відповідність представленої моделі емпіричним даним була якнайкращою в порівнянні з моделями 1 і 2 (χ^2=0,039, df=1, p=0,844; CFI=1,000; RMSEA=0,000; RMR=0,006), таким чином, дану модель можна вважати підсумковою (модель 3).

На підставі моделі 3 можна пояснити той парадоксальний факт, що у досліджуваних підвищення значень проникаючої здатності супроводжувалося зниженням вираженості двох інших каналів емпатії — емоційного та інтуїтивного. Тобто, проникаюча здатність предстає по суті «надбудовою» над модеруючими чинниками і не є остаточно інтегрованою в структуру емпатії. Цей параметр здатний зробити певний вплив на вторинні канали емпатії, але не на базовий — раціональний канал.

Таким чином, такою, що найбільш адекватно відображає внутрішню структуру емпатичної поведінки досліджуваних, була модель 3. Ієрархія першого рівня — чинників, модеруючих емпатичні прояви, — складалася з трьох підрівнів: ідентифікація визначала розвиток установок, сприяючих емпатії, які, у свою чергу, сприяють формуванню проникаючої здатності. Ієрархія другого рівня — емпатичних проявів — складалася з двох підрів-

нів: раціональний канал емпатії формував розвиток двох взаємозалежних каналів емпатії: інтуїтивного і емоційного.

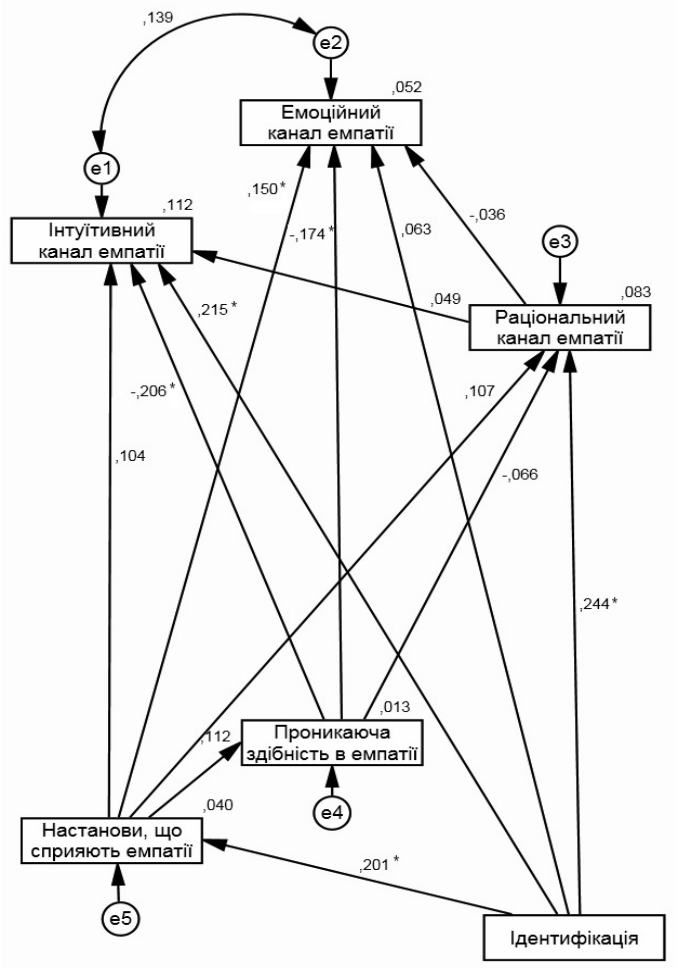


Рис. 3. Підсумкова діаграма взаємин між показниками емпатії, що припускає два рівні ієрархії з виділенням трьох підрівнів на кожному рівні (модель 3)

Примітка 1: Знаком * відмічені статистично значущі коефіцієнти ($p < 0,05$)

Необхідно вказати, що коефіцієнти детермінації для залежних змінних як в моделі 3, так і в інших моделях, були дуже низькими ($R^2 = 0,013–0,112$).

Отже, розвиток уявлень в психологічній науці про емпатію є неоднозначним та дискутивним, йде від розуміння її як реагування відчуттями на відчуття до афектно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. Сучасний підхід до емпатії як складної інтегральної властивості особистості основний акцент робить на оновленні даної дефі-

ніції або диференціації її складових компонентів (у проблемному полі нашого дослідження — основних каналів емпатії).

Список використаних джерел

1. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147–158.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 61–68.
3. Е. П. Ильин. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
4. Менегетти А. Психология жизни / А. Менегетти. — СПб.: Питер, 1992. — 567 с.
5. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — С. 68–73.
6. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников / Л. П. Стрелкова. — М.: Педагогика, 1987. — 342 с.
7. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequences. — New Jersy London, 1985. 287 p.
8. Merry T. A guide to the person-centered approach. — Loughton: Gale Centre Publications, 1990.
9. Rogers C. R. A way of being. — Boston: Houghton Mifflin, 1980.

Д. Ю. Гнездилов
аспирант
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭМПАТИИ

Резюме

Современные исследования эмпатии включают разнообразные, иногда противоположные подходы в понимание и изучение отмеченного феномена. Наиболее существенный вклад в развитие теории и практики данного вопроса сделан представителями гуманистической психологии.

Ключевые слова: эмпатия, конгруэнтность, конгруэнтная эмпатия, идентификация, канал эмпатии, рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии.

D. Y. Gnezdilov
postgraduate student
I. I. Mechnikov Odessa national university

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF EMPATION

Summary

Modern researches of empation are included by various, sometimes opposite approaches in understanding and study of the noted phenomenon. The most substantial contribution to development of theory and practice of this question is done the representatives of humanism psychology.

Key words: empation, congruent empation, authentication, channel of empation, rational channel of empation, emotional channel of empation, intuitional channel of empation.

УДК 373.211.24:159.923

О. Ю. Горбачова
аспірант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті подано характеристику смислової сфери вихователя дошкільного навчального закладу. Запропоновано введення поняття «емоційно-ціннісна компетентність вихователя», подано його визначення та характеристика рівнів сформованості. Експериментально визначено домінантні ціннісні орієнтації сучасного вихователя.
Ключові слова: компетентність, емоційно-ціннісна компетентність вихователя, смислова сфера особистості, цінності, ціннісні орієнтації.

Як відомо, діти наслідують дорослих. У повсякденному житті вони відтворюють все, за чим їм доводиться спостерігати, що у деякій мірі пояснює їх поведінку.

Нерідко можна побачити маленьку дівчинку, що вдягнула мамині туфлі та нафарбувала губи, або хлопчика, що намагається скористатися засобом для гоління, і на запитання, навіщо він це робить, почуємо: «Так робить мій тато...» Таким чином діти пізнають світ, а виконання різних ролей є джерелом набуття досвіду дітей.

У повсякденному житті людина є членом декількох груп: сім'я, група ровесників, клас, трудовий колектив і т. ін. Діяльність у кожній з них впливає на формування характеру. Онтогенетично вплив кожної з груп змінюється. Так, у ранньому віці батьки для дитини є найреферентнішими людьми, у дошкільні роки з'являється ще одна значима для них людина — вихователь, для молодшого школяра це — вчитель, у підлітковому віці референтною стає група ровесників. Цінності, які культивує референтна група, будуть надбанням смислової сфери людини та впливатимуть на формування рис характеру, а отже й на поведінку.

Це у свою чергу висуває вимоги до рівня морального розвитку та поведінки усіх дорослих, які багато часу проводять з дитиною. По-перше, це батьки, адже вони є значимими дорослими у житті дитини протягом усього її життя. «Характер як у батька» — але чи говорить це про спадковість цього феномену? Звичайно, ні. Характер це сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що більше за інші відображаються в її діяльності та поведінці та формуються протягом життя. Схожість поведінки у типових ситуаціях батька й сина (дитини та дорослого) визначається некритичним осмисленням дитиною оточуючої дійсності та повною довірою дорослому.

У дитячому садку, в житті дошкільника з'являється ще одна значима людина — вихователь, з яким діти проводять багато часу та який є зразком для наслідування. А тому становлення особистості дитини у період

© Горбачова О. Ю., 2011

дошкільного дитинства значною мірою залежатиме від особистості вихователя.

Діти 3–6 років майже завжди погоджуються з дорослими, не піддаючи сумніву їх слова. Про це говорить й експеримент, що провів Є. Субботський з дітьми 4–13 років. Його дослідження [5, с. 117–138] було спрямоване на виявлення тих ознак, за якими діти розрізняють фізичні та психічні явища, суб'єктивне від об'єктивного, а також розв'язують проблему істини та існування. Результати дослідження переконливо засвідчили, що дитина дошкільного віку повністю погоджується з усіма ствердженнями дорослих та вважає за істинні всі знання, отримані від них.

У дошкільні роки дитина перебуває більшість часу у дитячому садку разом з групою однолітків та вихователем, який й організовує діяльність дітей протягом дня. Вихователь вже має сформовані цінності, на які він орієнтується у ситуації морального вибору та які визначають спрямованість його особистості, тому цілком очевидним є припущення про переймання вихованцями цінностей вихователя.

Отже, досліджуючи проблему становлення ціннісних орієнтацій дошкільника, нам необхідно вивчити смислову сферу людини, що є референтною для дитини цього віку, — вихователя.

Останнім часом дослідження смислової сфери особистості були спрямовані, здебільшого, на підлітковий вік (Н. Кордунова, А. Сантова, В. Сметаняк, Т. Ткачук, Н. Юнг), а також на вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів (Н. Іванцев, Т. Кадикова, Л. Коберник, Н. Максимчук, О. Научитель, Н. Павлик, М. Шевчук). Вивченню смислової сфери вихователя дитячого садка не приділялось значної уваги.

Мета цієї статті дати психологічну характеристику смисловій сфері вихователя дошкільного навчального закладу, а саме: дати визначення компетентності вихователя з емоційно-ціннісного напрямку розвитку дитини; виявити домінантні цінності, а отже й ціннісні орієнтації сучасного вихователя.

На сьогодні існує величезна низка визначень поняття «компетентність». Більшість учених послуговуються у визначенні цього поняття терміном «*здатність*», «*готовність*» (С. Шишов, Дж. Равен, І. Галяміна, В. Байденко, С. Бондар, Ю. Татур). У психології готовність розуміється як «активнодіючий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання» [2, с. 87]. Однак, у цих визначеннях зауважується на необхідності володіння спеціальними, вузькопрофільними знаннями та навичками, способами діяльності та мислення, особистісними якостями, моральними цінностями для реалізації свого потенціалу у певній сфері діяльності. І. Родигіна розглядає компетентність як конкретні знання, вміння та навички, які необхідні кожному, незалежно від віку, статі та професії [4, с. 32–33].

До класифікації компетентностей також нема однозначного підходу. Дж. Равен [3] виокремлює такі структурні компоненти: когнітивний; афективний; вольовий; навички і досвід.

А. Хуторський [6] виокремлює три види компетентностей: ключові; загально предметні; предметні.

Ми у своєму дослідженні притримувались думки І. Беха, яка ґрунтується на розумінні компетентності як «*досвідченості суб'єкта в певній життєвій сфері*» [1, с. 26]. Враховуючи спрямованість діяльності вихователя на розвиток особистості дитини за основними лініями (фізичний розвиток, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний, креативний), необхідною є сформованість компетентності його з усіх напрямків розвитку. Для забезпечення адекватного розвитку смислової сфери особистості дитини важливим напрямком розвитку є емоційно-ціннісний, а отже й компетентність вихователя для його здійснення.

Емоційно-ціннісна компетентність ґрунтується, на нашу думку, на наступних характеристиках вихователя:

✓ любов до дітей;

✓ сформованість знань про психологічні особливості дитини дошкільного віку, особливості організації процесу розвитку дитини різного віку та вмінь їх використовувати відповідно до ситуації;

✓ переважання загальнолюдських ціннісних орієнтацій;

✓ безкорисний стиль спілкування вихователя з дітьми.

Розглянемо детальніше кожну з них.

Любов до дітей є першою умовою ефективності здійснення навчально-виховного процесу. Сприймання дитини як цінності сучасного суспільства — запорука становлення її особистості.

Перебування дитини у дошкільному навчальному закладі супроводжується психічним розвитком особистості, знання особливостей якого — є умовою ефективного керування процесом оволодіння дітьми компетентостями з усіх сфер життєдіяльності («Природа», «Культура», «Я сам», «Люди»).

Сучасні ринкові відносини зумовили «речове» відношення до людини, ототожнення її з річчю. Орієнтація та загальнолюдські ідеали є умовою гідного існування людини у сучасному соціумі, що є одним із завдань перебування дитини у дитячому садку, адже саме там, у дошкільні роки, закладається ціннісне ставлення дитини до себе та оточуючого.

Передача знань, цінностей вихователя його вихованцям відбувається у повсякденній роботі у різних видах діяльності. Однак цей процес може відбуватися по-різному. Ще Є. Субботський виокремив безкорисний та прагматичний стилі педагогічного спілкування [5, с. 44–45]. За безкорисного стилю спілкування вихователь піднімається до рівня дитини, цілком і повністю орієнтується на його інтереси, нехтує покаранням. Таке спілкування може здійснюватися у таких формах:

✓ залучення до позиції дорослого;

✓ пробачення проступку;

✓ емоційно-позитивне спілкування.

Безкорисне спілкування, таким чином, забезпечує формування моральної самооцінки, яка і є мотивом моральної поведінки. На відміну від прагматичного стилю спілкування, який формує орієнтацію дитини на взаємовигідність, корисливість у будь-якій діяльності.

Враховуючи характеристику вихователя та ті вимоги, які висуває нова Базова програма розвитку дитини у дошкільні роки «Я у Світі» до ком-

петентностей дитини з емоційно-ціннісного розвитку дитини, ми сформулювали таке визначення емоційно-ціннісної компетентності вихователя — *це досвідченість вихователя у педагогічній діяльності, що виявляється у ефективному користуванні науковими знаннями, способами організації процесу розвитку смислової сфери особистості дитини, прагненні до самовдосконалення, просоціальній спрямованості та визнанні дитини найвищою цінністю суспільства.*

Для визначення сучасного стану емоційно-ціннісної компетентності вихователя ми послугувалися класифікацією досліджуваного феномену І. Беха, який виокремлює такі рівні компетентності особистості [1]:

✓ *нижчий рівень* — суб'єкт не має теоретичної основи для виконання та засвоєння способів певних дій, їх опанування відбувається на практиці, наслідком чого і є розвиток досвідченості, центральний мотив — пристосування до вимог життя;

✓ *вищий рівень* — суб'єкт має якісні навчальні та наукові здобутки, центральний мотив — прагнення до самоствердження, широкі соціальні мотиви.

Для конкретизації особливостей емоційно-ціннісної компетентності ми дали характеристику рівнів її сформованості (табл. 1).

Таблиця 1

Психологічна характеристика рівнів сформованості емоційно-ціннісної компетентності вихователя

Рівень компетентності	Показники
Низький	• неволодіння базовими знаннями з психології дошкільника та особливостей організації його розвитку в умовах дошкільного навчального закладу; • відсутність знань про особливості ціннісно-смислової сфери особистості; • несформованість вмінь та способів організації емоційно-ціннісного розвитку дитини у різних сферах її життєдіяльності
Середній	• наявність знань психологічних особливостей дитини дошкільного віку та особливостей організації його розвитку у дитячому садку; • наявність уявлень про смислову сферу особистості, її основної структурної одиниці — цінності; • несформованість вмінь та способів організації емоційно-ціннісного розвитку дитини у різних сферах її життєдіяльності
Високий	• сформованість психологічних знань про дошкільний віковий період та забезпечення на цій основі ефективної організації адекватного його протікання за всіма рівнями розвитку у всіх сферах життєдіяльності дитини; • розуміння понять «цінність» та «ціннісна орієнтація»; • досвід організації емоційно-ціннісного розвитку дитини у всіх сферах життєдіяльності; • прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; • соціальна мотивація діяльності

Для визначення рівня емоційно-ціннісної компетентності вихователів на сучасному етапі нами було проведено анкетування, в якому взяли участь 60 вихователів дитячих навчальних закладів м. Кривого Рогу. Для реалізації поставленого завдання нами було розроблено анкету для педагогічних працівників дитячих навчальних закладів.

На перше питання анкети «Чи подобається Вам ваша робота (професія)?» стверджувально відповіли 76 % респондентів, а 24 % від загальної кількості вихователів, що брали участь в анкетуванні, не задоволені роботою. Наявність негативної відповіді дозволяє зробити припущення про вибір місця роботи як спосіб пристосування до життя в сучасному соціумі, що характеризує нижчій рівень компетентності.

Друге питання анкети мало на меті перевірити сформованість загальних знань вихователів про організацію роботи сучасного дитячого навчального закладу. За новою базовою програмою «Я у світі» діяльність дитини повинна забезпечувати її розвиток за всіма напрямками. Це концентрує увагу педагогів на провідній ролі розвивальної мети. Анкетування показало наявність цих знань у 32 вихователів, а це 53,3 %, решта респондентів розподілилась таким чином: 12 вихователів (20 %) провідною вважають виховну мету, 16 (26,4 %) — виховання й розвиток.

Третє і четверте запитання анкети мали на меті перевірити розуміння вихователями поняття «ціннісні орієнтації» та його значення для становлення особистості дитини. За результатами анкетування 65 % від загальної кількості вихователів, що приймали участь в анкетуванні, виявили адекватне розуміння цього поняття та його значення для розвитку дитини.

Останні два запитання були спрямовані на виявлення досвідченості вихователя щодо здійснення емоційно-ціннісного розвитку, яка передбачає не лише розуміння особливостей цього напрямку розвитку вихованця, а й володіє способами організації діяльності останнього у повсякденні. За даними анкетування, лише 36,7 % від загальної кількості вихователів усвідомлюють особливості емоційно-ціннісного розвитку, а 26,7 % — досвідчені щодо його реалізації.

Загальні результати анкетування показали, що на низькому рівні емоційно-ціннісної компетентності знаходиться 36,6 % респондентів, на середньому — 40 %, на високому — 23,4 %. Отримані дані вказують на необхідність дослідження цієї проблеми у подальшому.

Одним із показників емоційно-ціннісної компетентності вихователя дитячого садка є просоціальна спрямованість, що ґрунтується на орієнтації на загальнолюдські цінності. Дослідження ціннісних орієнтацій вихователів ми здійснили за допомогою методики М. Рокича, що ґрунтується на ранжуванні списку цінностей в залежності від особистісної значущості. Вихователям пропонувалося два списки цінностей: термінальних (цінності-цілі), інструментальних (цінності-засоби), останні є засобом реалізації перших. Аналіз даних тестування був спрямований на виявлення домінантних цінностей та тих цінностей, які вихователі ставлять на останнє місце. Найбільш значущими термінальними цінностями для вихователів виявились такі:

- ✓ здоров'я (58,3 %);
- ✓ щасливе сімейне життя (23,4 %);
- ✓ активне життя (10 %);
- ✓ впевненість у собі (6,8 %);
- ✓ продуктивне життя (1,5 %).

Як бачимо, на перше місце переважна більшість вихователів поставила здоров'я, що умовно можна віднести до особистісних цінностей. Не відзначаються як домінантні цінності професійної спрямованості, такі як: робота, розвиток, пізнання, творчість, активне діяльне життя, суспільне визнання, впевненість у собі. А це, у свою чергу, значною мірою відобразиться на якості професійної діяльності, компетентності вихователя загалом та емоційно-ціннісній компетентності. Натомість останні місця у списку цінностей вихователів посіли, здебільшого, розваги, суспільне визнання, творчість. Вражаючим у цьому переліку виявляється місце творчості, без якої неможлива професійна реалізація педагога.

Провідними інструментальними цінностями вихователя виявились:

- ✓ чесність (25,9 %);
- ✓ вихованість (25,8 %);
- ✓ відповідальність (25,8 %);
- ✓ освіченість (8 %);
- ✓ життєрадісність (8 %);
- ✓ тверда воля (4 %);
- ✓ чутливість (1 %);
- ✓ незалежність (1,5 %).

Як бачимо, у ієрархії цінностей вихователів цінності інтелектуально-професійного напрямку (відповідальність, освіченість) посідають одні з перших місць. Найменш значущими для вихователів виявились такі інструментальні цінності: неприйняття недоліків у собі та інших, високі запити (високі вимоги до життя та високі домагання), раціоналізм. Зауважимо, що перші дві цінності з названих є передумовою прагнення людини до самоствердження та соціальної мотивації, що також є однією з характеристик високого рівня емоційно-ціннісної компетентності.

Отже, сучасний стан розвитку суспільства зумовлює й особливості смислової сфери людини: переважання особистісної орієнтації, домінантність матеріальних цінностей. Ціннісні орієнтації вихователя визначають спосіб його життя та діяльності, у тому числі й професійної. А тому процес становлення особистості педагога потребує значної уваги ще у період навчання в університеті, коли відбувається її професійне становлення.

До особистості вихователя висуваються жорсткі моральні вимоги, адже він той взірець та «еталон», який діти наслідують щоденно. Тому у подальшому дослідження цієї проблеми плануємо у такому напрямку:

– дослідити психологічні особливості взаємозв'язку ціннісних орієнтацій вихователя та його вихованців;

– здійснити порівняльний аналіз особливостей смислової сфери студента — майбутнього вихователя та сучасного вихователя дитячого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці /І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2009. — № 2. — С. 26–31.
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник /М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 576 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ., изд.2-е, испр. /Дж. Равен. — М.: «Когито-Центр», 2001. — 142 с.
4. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання /І. В. Родигіна. — Х.: Вид. група «Основа», 2005. — 96 с.
5. Субботский Е. В. Ребёнок открываает мир: Кн. для воспитателя дет. сада /Е. В. Субботский. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.: ил.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. — М.: ИОСО РАО, 2002. — С.135–157.

О. Ю. Горбачёва
аспирант
Харьковский национальний педагогический университет им. Г. С. Сковороды

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Резюме

В статье дана характеристика смысловой сфере воспитателя дошкольного учебного заведения. Предложено введение понятия «эмоционально-ценностная компетентность воспитателя», дано его определение и характеристика уровней сформированности. Экспериментально определены доминирующие ценностные ориентации современного воспитателя.

Ключевые слова: компетентность, эмоционально-ценностная компетентность воспитателя, смысловая сфера личности, ценности, ценностные ориентации.

O. Y. Gorbachova
postgraduate student
G. S. Skovoroda Kharkov national pedagogical university

RESEARCH OF FEATURES OF SEMANTIC SPHERE OF MODERN EDUCATOR OF CHILD'S EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Summary

The article provides a description of the semantic field of early childhood teacher education institution. Proposed introduction of the concept of «emotional competence and value of early childhood teacher», given its definition and description of the level of formation. Experimentally determined the dominant value orientation of the modern educator.

Key words: competence, emotionally-evaluative competence of early childhood teacher, the semantic sphere of personality, values, value orientation.

УДК 159.923

Т. А. Гришина
аспірант
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стаття присвячена проблемам формування екологічної спрямованості особистості майбутніх психологів в умовах сучасного освітнього простору. Ми розглядаємо екологічну спрямованість особистості як результат систематичного цілеспрямованого впливу на особистість, яка виявляється в сформованості особистості з певними якостями, а саме визначеністю ідеалів, переконань, цінностей, готовності до дій природоохоронної (екологічною) спрямованості.

Ключові слова: особистість, екологічна спрямованість, формування свідомості, екологічна освіта особистості, формування світогляду, екологічне спрямування.

Функції, які виконує сучасна освіта, сприяють збалансованому розвитку держави, трансляції традицій і цінностей суспільства, формуванню історичної свідомості нації, зміцненню «національного характеру», відтворенню духовно-інтелектуального потенціалу країни, втіленню в життя екологічної програми збереження людського роду [1, с. 4–6].

Виховання громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінювання взаємовідносин людського суспільства й природи повинно стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України [2, с. 26].

Сучасна молодь вступає в життя в епоху не тільки бурхливого розвитку науки і техніки, а й негативних наслідків науково-технічної революції та демографічного вибуху. Сьогодні вже немає потреби наголошувати на глобальному характері екологічних проблем, викликаних неадекватною взаємодією людини з природою. Цим проблемам присвячено достатню кількість публікацій і наукових праць, що аналізують їх як системну кризу, характерну для людської цивілізації. Занепокоєність станом навколишнього середовища зростає і серед широких мас населення, про що свідчать соціологічні опитування. Разом із тим більшість людей вважають екологічну кризу чимось зовнішнім щодо людини, а не тим, що закладене в ній самій, тоді як екологічна криза — це насамперед світоглядна, філософсько-психологічна криза, спричинена відсутністю у людини екологічно орієнтованих форм поведінки, низьким рівнем екологічної спрямованості, домінуванням екологічно неадекватного мислення та панування у людській свідомості споживацьких цінностей сучасної цивілізації,

 © Гришина Т. А., 2011

що сприймає природне середовище передусім як умову існування людського суспільства і орієнтується на необмежене використання природних ресурсів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дана проблема розглядається вченими в різних аспектах, а саме: філософські проблеми екологічної освіти особистості — А. О. Горєлов, М. М. Кисельов, В. С. Крисаченко, М. М. Моісєєв та ін; методологічні основи екологічної освіти і виховання у вищій школі розглядались у дослідженнях Н. П. Єфіменко, Н. В. Лисенко, А. В. Миронова, М. С. Паніна, О. С. Сластьоніної, Г. С. Тарасенко, Л. М. Фенчак та ін.; питання системи формування складових екологічної спрямованості, свідомості, світогляду знайшли відображення у роботах Н. Б. Грейди, Л. Д. Курняк, Г. Г. Науменко та ін.; формування екологічної культури та свідомості особистості як проблему психологічну досліджували С. Д. Дерябо, І. Д. Звєрєв, Т. В. Іванова, С. М. Кравченко, В. А. Костицький, А. М. Льовочкіна, І. С. Матрусов, Л. В. Ніконорова, В. А. Ясвін та ін.

Загальним завданням екологічної освіти є формування екологічної свідомості особистості. Воно конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти:

1. Формування правильних екологічних уявлень.
2. Формування ставлення до природи.
3. Формування системи умінь і навичок взаємодії з природою.

Ми вважаємо, що після вирішення загальних завдань екологічної освіти слід перейти до наступного етапу екологічної спрямованості: формування у майбутніх психологів переконань у необхідності природоохоронної діяльності, оскільки вони ґрунтуються на міцних знаннях, що тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення й дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки людини. Аналіз сучасного стану екологічної спрямованості свідчить про високий рівень наукової обґрунтованості проблеми і, разом з тим, про необхідність створення системи екологічної освіти та виховання, основними напрямами якої є:

– екологізація змісту навчальних предметів, актуалізація в них проблеми збереження середовища, в якому ми живемо і без якого наше існування є неможливим;

– комплексне висвітлення проблем у науково-популярних виданнях, періодичній пресі, телебаченні, що буде сприяти формуванню дбайливого ставлення до природи та усвідомлення її цінності;

– формування цілісної уяви про взаємодію суспільства й природи як основи світогляду особистості.

Слід зазначити, що увага до екологічної освіти посилювалася тим швидше, чим скоріше відбувалося усвідомлення незворотності екологічних змін у навколишньому середовищі, руйнуванні традиційних поглядів на вичерпність природних ресурсів, необхідність формування свідомого ставлення згідно з вимогами моралі й закону щодо навколишнього природного середовища. Сучасна екологічна ситуація змушує по-новому

оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного, методологічного й соціального плану на комплекс «природа — суспільство».

На сучасному етапі розвитку суспільства екологічна освіта має ґрунтуватися на єдності теоретичного й виробничого навчання, навчальної та позанавчальної діяльності. Особливо важливим є таке поєднання в системі професійної освіти.

На думку Л. Б. Лук'янової, вивчення професійно-технічного та загальноосвітнього циклів повинно базуватися на впровадженні в кожному навчальному закладі комплексної програми неперервної екологічної підготовки. Така програма з кожної групи професій має відповідати принципам неперервності, міждисциплінарності, визначати екологічно вагомі елементи програмного матеріалу з кожного навчального предмета [8, с. 355].

Важливою подією на початку 90-х років XX ст. було створення нового підходу до екологічної освіти, згідно з яким екологічна освіта почала розглядатися не як частина загальної освіти, а нова мета сучасного освітнього процесу, єдино можливий засіб збереження й розвитку людини та продовження людської цивілізації [8, с. 4–7].

З таким підходом ми погоджуємося, але вважаємо, що оптимальних результатів у здійсненні екологічної спрямованості у вищих навчальних закладах можна домогтися за умов комплексного підходу до його реалізації, який передбачає врахування конкретних психологічних умов для розвитку певних якостей особистості майбутнього психолога та науково-методичного забезпечення для їх створення.

Узагальнюючи вищеозначене, можна охарктеризувати основні підходи:

– підхід, при якому викладач виступає реалізатором, а за певних умов — ініціатором цілей екологічної спрямованості. При цьому він виконує роль організатора самостійної пізнавальної, творчої діяльності майбутнього психолога;

– комплексний підхід, що передбачає чітке й усебічне змістове, психолого-педагогічне, методичне, дидактичне забезпечення процесу екологічного виховання психологів; щодо створення теоретичної моделі та методики формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога та враховуючи гіпотетичне припущення нашого дослідження, ми вважаємо, що одним з найбільш вагомих і суттєвих чинників у вирішенні зазначеної проблеми є організація самостійної пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання навчального часу, відведеного на самостійне вивчення навчальних дисциплін.

Для пошуків нових ефективних шляхів удосконалення екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів, створення методичного комплексу з формування екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога нами було здійснено аналіз існуючого досвіду екологічної спрямованості за кордоном. Слід зазначити, що вітчизняні вчені акцентували також увагу на цьому питанні.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять наукові здобутки М. С. Швед [6], де визначено, що метою природоохоронної освіти в

зарубіжних країнах є виховання особистості, її любові до природи, живих організмів, громадської відповідальності за їх стан.

У більшості країн екологічна освіта та виховання здійснюються на міжпредметній основі, у наслідок чого потреби до екологічної підготовки учнів реалізуються крізь увесь зміст навчання та виховання. Так, у США вимоги до міжпредметного характеру екологічної освіти відображені у відповідних нормативно-правових документах про освіту. У практиці американських шкіл міжпредметність екологічної освіти закладено у навчальні програми. Інформація з охорони природи є в усіх предметах шкільного курсу, вона пов'язана з природничими та гуманітарними предметами й передбачає інтеграцію програм з екологічної освіти, що охоплює усі періоди навчання — від дитячого садка до випускного, 12-го класу [9, с. 6–7].

Провідними принципами екологічної освіти і виховання за кордоном є такі:

– навколишнє середовище — це природна та антропогенна цілісність в екологічному, політичному, економічному, культурному, правовому та естетичному аспектах; природоохоронна освіта, що охоплює шкільну та позашкільну діяльність, — безперервна;

– міждисциплінарний характер екологічної освіти;

– активна участь у розв'язанні проблем охорони навколишнього середовища;

– регіональний і глобальний підходи до розгляду проблем навколишнього середовища; обов'язковість урахування проблем виробництва та народонаселення при аналізі проблем екології;

– розгляд питань охорони навколишнього середовища з погляду локального, державного і міжнародного співробітництва [27; с. 51–52].

Ми також звернули увагу на виключне значення організації практичної підготовки майбутніх психологів, зокрема формуванню *пошукових умінь* та навичок вирішувати екологічні проблеми, залученню студентів до розробки конкретних проектів і проведенню відповідних досліджень, активізації самостійної пізнавальної діяльності. Пошукові дії формують комплекс інтелектуальних та практичних умінь і навичок: виявлення проблеми, збір, систематизація й аналіз матеріалів з питань охорони навколишнього середовища, вироблення плану конкретних дій, оцінка.

На основі узагальнень ми обґрунтовуємо висновок про те, що пошукові інтелектуальні уміння й навички в екологічній спрямованості повинні бути направлені на оволодіння студентами методами наукових досліджень.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо екологічну спрямованість особистості як результат систематичного цілеспрямованого впливу на особистість, що виявляється у сформованості особистості з визначеними якостями, зокрема визначеністю ідеалів, переконань, цінностей, готовності до дій природоохоронного (екологічного) спрямування.

На основі аналізу літературних джерел ми з'ясували, що погляди вчених щодо визначення сутності поняття «екологічна спрямованість особистості» відрізняються (табл.).

Проведений теоретичний аналіз, узагальнення психолого-педагогічної літератури, урахування потреб сучасних реалій дали нам можливість визначити екологічну спрямованість особистості майбутнього психолога як психологічну якість особистості й стверджувати, що показниками екологічної спрямованості є:

– здатність усвідомлювати духовну й матеріальну цінність природи для усього суспільства взагалі й окремої особистості зокрема;

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

Таблиця

Порівняльний аналіз сутності поняття «екологічна спрямованість особистості»

Автор	Визначення поняття «екологічна спрямованість особистості»
В. А. Скребець	Система формування наукових знань, поглядів, переконань, що забезпечують відповідальне ставлення учнів до навколишнього середовища в усіх видах діяльності [16, с. 124]
Ю. М. Швалб	Усвідомлення себе частиною природоохоронної цілісності та вироблення внутрішньої екологічної міри діяльності з перетворення навколишнього середовища [26, с. 223]
С. В. Шмалєй	Формуванням звички дотримуватися екологічних принципів та заборон в умовах активізації бажань і намірів розв'язувати екологічні проблеми [29, с. 232]
С. В. Сапожніков	Такий розвиток волі, почуттів і рис характеру, які б виявлялися в етичній поведінці стосовно навколишнього середовища за умови поєднання раціональних знань, природних закономірностей з емоційним сприйняттям екологічних ситуацій та вольовими зусиллями, спрямованими на творчий пошук у розв'язанні конкретних екологічних проблем [15, с. 115]

– рівень набуття практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини;

– уміння передбачати можливі наслідки своїх дій і упереджувати негативні впливи на навколишнє середовище в усіх видах діяльності;

– потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля та пропаганді сучасних ідей охорони навколишнього природного середовища;

– уміння аналізувати екологічну ситуацію;

– результативність практичної екологічної діяльності;

– прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

Процес формування екологічної спрямованості особистості відбувається поетапно й може бути представлений у вигляді теоретичної моделі:

І етап — усвідомлення екологічних потреб (ознайомлення з проблемами екології;

ІІ етап — стійкого інтересу (зацікавленість у суспільно корисній діяльності екологічного спрямування);

III етап — готовності (мотивація екологічної діяльності);

IV етап — конструктивної екологічної діяльності [11, с. 62].

Ми підтримуємо запропоновану послідовність формування екологічної спрямованості особистості, але разом з тим вважаємо, що формування мотивів як пізнавальної, так і екологічної спрямованості (мотивів досягнення, тобто прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності повинно відбуватися вже на першому етапі.

На підставі вивчення теорії й практики розвитку екологічної освіти та виховання в Україні, а також вивчення ролі практичної фахової діяльності екологічного спрямування ми дійшли висновку про необхідність аналізу й удосконалення процесу екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога як психолого-педагогічної проблеми.

Таким чином, підвищення рівня екологічної спрямованості особистості майбутнього психолога у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями вимагає внесення коректівів у зміст навчання та виховання шляхом упровадження відповідних методів та організаційних форм в вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Авраменко Н. Л. Екологія в системі освіти // Збірник наукових праць науково-методичної конференції «Людина та навколишнє середовище — проблеми безперервної екологічної освіти в вузах». — Одеса : вид-во ОДАХ, 2000. — С. 113.
2. Киселёв Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселёв. — К. : Наукова думка,1990. — 215 с.
3. Жидецький В. Ц. Виховання екологічної свідомості / В. Ц. Жидецький // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: У 6-ти книгах. Кн. 4. — Чернівці: Митець, 1996. — 248 с.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. — К.: Либідь, 2002. — 304 с.
5. Зязюн І. А. Учитель у контексті державної національної програми освіти / І. А. Зязюн // Психолого-педагогічні новини. Інформ. бюлетень АПН України. — 1994. — № 1 (березень — квітень). — С. 4–5.
6. Киселев Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев // АН УССР. Ин-т философии; Отв. ред А. Я. Мороз. — Киев: Наук. думка, 1990. — 216 с.
7. Кисильов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисильов, Ф. М. Канак. — К.: Тандем, 2000. — 320 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
9. Кочергин А. Н. Экологическое знание и сознание: особенности формирования / А. Н. Кочергин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев. — Новосибирск: Наука, 1987. — 218 с.

Т. А. Гришина
аспирант
Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Резюме

Статья посвящена проблемам формирования экологической направленности личности будущих психологов в условиях современного образовательного пространства. Мы рассматриваем экологическую направленность личности как результат систематического целенаправленного влияния на личность, которая проявляется в сформированности личности с определенными качествами, а именно определенностью идеалов, убеждений, ценностей, готовности к действиям природоохранной (экологической) направленности.

Ключевые слова: личность, экологическая направленность, формирование сознания, экологическое образование личности, формирования мировоззрения, экологическое направление, экологическое воспитание.

T. A. Grishina
postgraduate student
Classic private university, Zaporozie

FEATURES OF FORMING ECOLOGICAL ORIENTATION PERSONALITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN TNE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL SPACE

Summary

Article deals with problems of the environmental focus of future psychologists of personality in today's educational environment. We consider the environmental focus of personality as a result of the systematic targeting of influence to personality, which manifests itself in the formation of the individual with certain qualities, namely, certain ideals, beliefs, values, and preparedness for environmental (ecological) orientation.

Key words: personality, environmental orientation, the formation of consciousness, personality, environmental education, the formation of ideology, ecological direction, environmental education.

УДК 159.922

Г. В. Грищенко
канд. медичних наук, доцент
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА КОМП'ЮТЕРНА ДІАГНОСТИКА В ПРОЦЕСІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ТА ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблем збереження психічного та фізичного здоров'я особистості. Представлено авторську модель об'єднуючого програмного комплексу психофізіологічної діагностики за допомогою комп'ютерних технологій.
Ключові слова: психічне та фізичне здоров'я, особистість, психофізіологічна діагностика, газорозрядна візуалізація, Лонгитюд.

Внутрішній світ особистості споконвіку привертав увагу філософів, психологів, соціологів, медиків та інших науковців. Процес розвитку особистості тісно пов'язаний із моральними пошуками сучасної людини. Зараз одним із найважливіших є питання морального фундаменту особистості, ролі та значення загальнолюдських духовно-моральних цінностей для людини і суспільства. Сьогодні в умовах матеріальної скрути, складної соціально-політичної та криміногенної ситуації в країні, поширення наркоманії і, як наслідок цього, — зростання кількості ВІЛ-інфікованих, доцільно глибоко переосмислити стан виховної роботи в навчальних закладах, його реальний вплив на молодь.

Проблемою розвитку особистості займались такі видатні психологи, як З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, К. Роджерс, Г. Айзенк, О. М. Леонтьєв, В. Вундт, І. Кон, Л. Виготський тощо. Їх дослідження є дуже актуальними для вивчення цієї проблеми. Особистість — це поняття, котре зосереджує в собі все те, що відрізняє одного індивідуума від іншого; найвища інстанція, яка координує психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, «Я» для інших (Асмолов А. Г., Міхайлов Ф. Т., Шорохов О. І., Запорожець А. В., Ельконін Д. Б., Гіппенрейтер А. А. та ін.). Термін «розвиток» характеризується змінами, що з часом, в результаті біологічних процесів та впливу навколишнього середовища, виникають в організмі, психіці та поведінці людини. Як і в будь-якому науковому напрямку, між науковцями існують суперечності щодо теорії розвитку особистості.

Нині в практиці роботи школи одним із пріоритетних напрямів гуманізації освіти є утвердження здорового способу життя підростаючого покоління.

Формування ціннісних орієнтацій в аспекті проблеми, що розглядається, зумовлене необхідністю збереження й удосконалення їх фізичного, психічного та соціального добробуту. Здоров'я є основною умовою розкриття потенціалу кожної особистості. Від того, наскільки успішно вда-

© Грищенко Г. В., 2011

ється сформувати і закріпити охороноздоровчі орієнтації й навички здорового способу життя в молодому віці, залежить реальний спосіб життя людини [2; 8; 12].

У сучасних соціально-економічних умовах зростає роль особистості у збереженні здоров'я. У документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (1995 р.) підкреслено, що суспільство усвідомлює відповідальність кожної людини за збереження та підтримку власного здоров'я. Оскільки здоров'я є чинником, без якого зусилля служб національної охорони здоров'я будуть залишатися неефективними [10].

Виховання фізично й психічно здорового громадянина, відповідального за свій стан здоров'я, — важливе завдання вітчизняної педагогіки. В основі шкільних неврозів, що часто проявляються у формі різноманітних захворювань, як правило, лежить фрустрація однієї або декількох дитячих потреб [3; 4].

Здоров'я нації — це майбутнє країни. Світ стоїть на початку третього тисячоріччя, маючи у своїй історії як безсумнівні досягнення в науці, так і трагічні невдачі (смертоносні війни, природні катаклізми, епідемії від невідомих та відомих захворювань тощо).

Майбутнє, безумовно, за молодим поколінням, яке тепер заявило про себе на повний голос. Тільки здорова людина з почуттям оптимізму, психологічною стійкістю, високою розумовою й фізичною працездатністю, здатна активно жити, успішно переборюючи професійні та побутові труднощі.

Здоров'я людини — це насамперед процес збереження й розвитку її психічних та фізіологічних якостей, оптимальної працездатності й соціальної активності за максимальної тривалості життя. Головним питанням здоров'я є здоровий спосіб життя, що налічує 50–55 % питомої ваги усіх факторів, котрі обумовлюють здоров'я населення.

Керування розвитком і збереженням здоров'я — це цілий комплекс науково обґрунтованих біологічних, соціальних, економічних, екологічних програм. Саме тому спосіб життя має розглядатися на рівні індивіда, соціальних груп, суспільства загалом з урахуванням збереження зв'язку з природою та соціальним середовищем.

Розуміння стану здорової людини, її розвитку, підтримка здоров'я протягом тривалого періоду життя мають ґрунтуватися на вмінні діагностувати порушення стану й розвитку людини. Їхня корекція повинна стати початком розвитку освітньо-професійного напрямку психогігієни.

Без створення єдиної парадигми здоров'я, матриці здоров'я, складові якої: тіло, душа, дух, розум — безперервно саморегенеруються, взаємопроникають, творять внутрішню саморегуляцію, самоорганізацію, самопородження, породжують динаміку Життєвого Потенціалу (стійкість, мобільність, автономність, саморегенерацію) неможливо говорити про моральне, психологічне, соціальне та генетичне здоров'я.

Численні дослідження останніх років демонструють, що близько 40–45 % дітей, які приходять до першого класу, мають ті або інші відхилення в стані здоров'я. Більш ніж 80 % випускників шкіл уже не можна назвати абсолютно здоровими. Спостереження за структурою захворюваност-

ті школярів показує, що під час навчання у школі зростає число таких захворювань, як: хвороби дихальних шляхів, патологія органів травлення, порушення постави, захворювання очей, нервово-психічні розлади. За останні 10 років внаслідок нервово-психічних розладів у 3,5 рази збільшилось число інвалідів [4; 6]. Різко зросла кількість дітей, які страждають алкоголізмом, наркоманією, токсикоманією; збільшилася кількість убивств, самогубств серед школярів. Досі відсутня система служб, котрі мають надавати медико-психологічну й соціально-психологічну допомогу дітям та підліткам.

Спеціальних досліджень зі створення системи навчально-виховної роботи з охороноздоровчої спрямованістю порівняно небагато (А. Ю. Борисенко, А. М. Моїсеєв, О. В. Морозов, А. Я. Найн, С. Г. Серіков, Г. П. Сікорська, Л. З. Штода та ін.) [3].

Звернемо увагу на два потоки психіки: буттєвий та духовний. Буттєвий потік психіки включає в себе психофізіологічний (тваринне, несвідоме), психоархетипний (людське несвідоме), психоонтичний (індивідуальне безсвідоме), психоментальний (спільнотнокультурне несвідоме) процеси. Духовний потік психіки складається із психоіндивідуального, психогуманного, психохолістичного та психотрансперсонального ступенів духовного розвитку. Кожен ступінь духовного розвитку характеризується власним, характерним саме для нього, смисловим полем, своїм критичним переживанням, своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, своїм психічним механізмом саморозвитку та концепцією особистості. На кожному ступені розвитку духовного потоку психіки людина відчуває себе єдиною із найзагальнішим провідним сенсом у ієрархії смислів [5].

Людина стає моральною особистістю тоді, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення та зміст, здатна ставити перед собою моральні цілі, виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії та вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу [1, с. 49].

Морально-духовний світ людини — це динамічна система, що постійно змінюється, вдосконалюється, це система найбільш здатна регулювати себе з ознаками прагнення до удосконалення. Головною ознакою удосконалення є якість. Але все ж таки духовною можна назвати лише особистість із моральним світом, що виступає як система, котра розвивається. Це вічне прагнення людини до пізнання світу: це пошуки самого життя — кращого, а не гіршого; пошуки життєвого вдосконалення, прагнення до мети, а не до порожнечі; пошуки чогось, що дає надію, а не призводить до розчарування. Морально-духовний світ особистості, що сповнений різноманітною вже існуючою матерією, безліч ідей та теорій, змушує особистість бути розбірливою [1].

Відомо, що у стосунках та ставленнях особистості найбільш повно поєднуються уявлення про моральні якості, знання моральних норм і вимог, що висуває суспільство, а також фактичний вияв моральних якостей у поведінці та взаєминах із оточуючими [6, с. 29].

Можна стверджувати, що розвиток особистості тісно пов'язаний із її вихованням. «Сьогодні найважливішим завданням сучасного виховного процесу є формування здорової духовно, психічно та фізично розвиненої особистості. Справжнє виховання передбачає гармонійний розвиток фізичних, психічних здібностей людини з раннього віку її життя, а також духовний розвиток» [5] . За останні роки проблема морального виховання досліджувалася в Україні та за кордоном у різноманітних її аспектах. Виховання особистості — це справді вічне питання та вічна проблема людства. Г. С. Сковорода вважав, що тільки в розумному поєднанні теоретичного та практичного у навчально-виховному процесі відбуватиметься оптимальне пізнання учнем природи, законів людського буття, тих духовних символів, що споконвіку наповнювали морально-духовною силою людську особистість [6].

Душа дитини чутлива до всього доброго та прекрасного. Дитина своїм серцем здатна відчувати дуже багато того, про що батьки навіть не здогадуються, вважаючи, що все це вище від її розвитку [7, с. 4].

Формування характеру особистості, її розвиток через виховання — найголовніше завдання, котре коли-небудь стояло перед людиною. Ніколи ретельне дослідження цього питання не було таким важливим, як тепер.

Однією із причин девіантної поведінки підлітків, молоді є відсутність культури моральної грамотності. Нездатність людини до прийняття тиску обставин зовнішнього середовища призводить до її психологічної нестійкості, що, у свою чергу, породжує антисоціальні вияви у поведінці. До цього додаються такі фактори, як відсутність сенсу життя, навчання, ізольованість один від одного, неможливість самореалізації, зниження прагнення стати дорослим. Але ж потреби у сенсі житті, один в одному, у творчій самореалізації, прагнення швидше стати дорослим, — це є базові потреби людини. Вони і дозволяють окреслити вихідні проблеми, усвідомлення яких допоможе визначити механізми та інструменти їх вирішення.

На сьогодні немає жодного системного механізму роботи, який орієнтував би на природний здоровий ресурсозберігаючий спосіб життя. Особливо це стосується нового покоління дітей. Паралельно із переорієнтацією свідомості дорослого населення виникла необхідність масово, системно та цілеспрямовано здійснювати цю роботу з дітьми та молоддю, виховуючи у них потребу у комплексному усвідомленні здоров'я.

Виникла необхідність посилення підготовки у сфері надання практичної допомоги у збереженні й розвитку здоров'я: морального, соціального, психічного, фізичного, генетичного, репродуктивного. Наявність у сучасній науці міждисциплінарних досліджень, достатньої кількості теоретичних та прикладних досліджень, практичного досвіду з валеопсихології дає змогу вивчати практичні методи пробудження, збереження й розвитку внутрішніх резервів людини.

Необхідно розглядати людину цілісно та системно, у всіх взаємозв'язках її внутрішніх резервів та зовнішніх умов (соціальних, природних, енергоінформаційних).

Нами розроблено модулі цілісного підходу у забезпеченні збереження психічного здоров'я особистості:

– психологія здоров'я як наука і практика пробудження й розвитку внутрішніх резервів людини: психосоматичних, психофізіологічних, психічних, соціальних, моральних;

– методи моніторингу динаміки розвитку комплексного здоров'я (психологічні, медико-біологічні, біоенергоінформативні).

До цього часу накопичено велику кількість даних, котрі стверджують, що неприпустимо розглядати особистість як щось статичне й автоматичне. Однак заперечувати існування таких рис особистості, як екстраверсія, психастенія тощо, неправильно. Життєвий та клінічний досвід свідчить, що люди з такими рисами існують.

Психологічна служба пройшла етап становлення, довівши свою необхідність для соціальної та педагогічної практики. Практичні психологи (соціальні педагоги), виконуючи свої професійні обов'язки, вирішували актуальні завдання сучасної освітянської галузі — оновлення змісту й форм навчально-виховного процесу, психологічний супровід педагогічних новацій, пошук та робота з обдарованими дітьми, захист психічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу, профілактика алкоголізму, наркоманії, СНІДу, протиправної поведінки, насильства над дітьми, підвищення психологічної культури учнів, батьків, учителів, керівників освітніх закладів тощо.

Основними завданнями діяльності служби за цей період стало забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання школярів. За допомогою психофізіологічного тестування виявлено обдарованості дитини, розвинуто її здібності. Впроваджено у практику методику психофізіологічного супроводу учнівської молоді. Розроблено комплексну модель психокорекційної роботи.

Перевагою комп'ютерної психофізіологічної діагностики є можливість, з одного боку, після проведення тестування надрукувати протокол дослідження, психодіагностичний висновок для історії хвороби, іншу документацію, а з іншого боку, помістити ці дані в комп'ютерний банк даних для подальшого їх використання, зокрема як довідкового матеріалу для статистичного аналізу тощо.

Запровадження комп'ютерної психодіагностики у процесі збереження психічного здоров'я особистості знімає суперечність між клініко-психологічними та тестовими методами психодіагностики. В той же час зберігаються всі існуючі переваги тестового підходу: об'єктивність, менша залежність від суб'єктивних особливостей експериментатора тощо. Випускник школи, знаючи власні психофізіологічні можливості та перелік професій, який відповідає цим можливостям, робить наступний свідомий крок до обраної професії.

Метою, стратегією та завданнями нашого наукового психолого-педагогічного проекту є запровадження інноваційної технології розвитку здатності учнівської молоді до збереження власного фізичного та психічного здоров'я до навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Основне завдання проекту полягає у розробці та реалізації програмно-методичної системи комп'ютерної психофізіологічної діагностики пізнавальних процесів учнів; складанні психологічної характеристики дитини, що розкриває її розвиток та психологічне здоров'я; для діагностики і коректування уваги, пам'яті, мислення, емоційної поведінки дітей, моніторингу їх протягом навчання. Велике значення має робота над виробленням у дитини власного позиціонування у навколишньому світі, її свідомого сприйняття реальності життя.

Для цього ми використовуємо програмний комплекс ЛОНГИТЮД-ЭДК. Це комп'ютерний набір психофізіологічних діагностичних, дослідницьких та навчальних методик, призначений для навчального використання; вирішення широкого спектру дослідницьких та діагностичних завдань в галузі психології та педагогіки. Лонгитюд — прикладний напрям використання, розроблений на основі експертної системи індивідуального супроводу розвитку дітей. Зараз ця методика розширюється за рахунок прикладних методик для ширшого діапазону використання в сфері прикладної роботи психолога.

Для моніторингу динаміки фізичного та психічного здоров'я ми використовуємо метод газорозрядної візуалізації (ГРВ), що набув широкого поширення. Наукова новизна та значущість результатів за методом ГРВ підтверджена численними незалежними науковими групами у різних країнах світу.

Метод заснований на реєстрації свічення пальців рук в електромагнітному полі двічі: безпосередньо з поверхні шкірного покриву та через спеціальний фільтр. Фільтр дозволяє розділити активність симпатичного та парасимпатичного відділів вегетативної нервової системи людини, або, іншими словами, розділити активність фізичного та психоемоційного компонента біоенергетичного поля.

За допомогою цієї методики ми досліджуємо:

– скринінгову оцінку психофізіологічного стану та функціональної активності людини;

– оцінку рівня тривожності та стресу;

– динаміку функціональних та тимчасових процесів в організмі;

– визначення психологічного профілю особи;

– визначення впливу психоемоційного стану на здоров'я людини;

– виявлення психосоматичних захворювань;

– спостереження зміни стану організму в часі (моніторинг стану);

– оцінку психічного стану людини;

– оцінку психіки людини в критичних станах;

– оцінку впливу психологічного типу особи на її фізичний стан;

– дослідження змінених станів свідомості (ЗСС);

– моніторинг загального функціонального стану людини для корекції програм, що призначаються;

– дисфункцію організму на ранній стадії.

Таким чином, психофізіологічна комп'ютерна психодіагностика за допомогою методики Лонгитюд та методу газорозрядної візуалізації дає мож-

ливість ранньої діагностики відхилень у фізичному та психічному здоров'ї особистості. Вона доступна для впровадження в широку практику, зручна для зберігання і обробки отриманої інформації, придатна для контролю ефективності корекційної роботи.

Це дозволить своєчасно діагностувати, відновлювати та розвивати фізичне, генетичне, моральне, соціальне, психологічне й екологічне здоров'я дітей, молоді, дорослого населення.

Список використаних джерел

1. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 196 с.
2. Канкин С. М. Психология здоровья. — СПб.: Союз, 1998. — 107 с.
3. Колісник О. П. Саморозвиток духовної особистості // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 2. — С. 12–18.
4. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. — К.: Фірма «ІНКОС», 2002. — 272 с.
5. Крейн У. Теория развития. Секреты формирования личности. — 5-е международное изд. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
6. Кузнєцова О. А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів: Наукове видання. — Миколаїв: ІЛІОН, 2004. — 154 с.
7. Москалець В. П. Психологія релігії: Посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 240 с.
8. Найн А. А., Сериков С. Г. Проблема здоровья участников образовательного процесса // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 53–57.
9. Оришка С. Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів: перші кроки // Соціальний захист. — 2003. — № 3, березень. — С. 28.
10. Проблемы здоровьесбережения // Духовное обновление общества. — М.: МВТУ, 1996. — С. 14–21.
11. Сидоренко Т. П. Реабілітація дітей із порушенням психічного розвитку (методичні рекомендації). — Харків: Український інститут охорони здоров'я дітей та підлітків, 2000. — 26 с.
12. Хижняк М. І., Нагорна А. М. Здоров'я людини та екологія. — К.: Здоров'я, 1995. — 232 с.

Г. В. Грищенко
канд. медицинских наук, доцент
Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОЦЕССЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Резюме

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблем сохранения психического и физического здоровья личности. Представлена авторска модель объединительного программного комплекса психофизиологической диагностики с помощью компьютерных технологий.

Ключевые слова: психическое и физическое здоровье, личность, психофизиологическая диагностика, газоразрядная визуализация, Лонгитюд.

G. V. Grishchenko
PhD. Medical Sciences, Associate
V. A. Sukhomlinsky Nikolaev National University

COMPUTER DIAGNOSIS PSYCHOPHYSIOLOGICAL IN PRESERVATION OF MENTAL AND PHYSICAL HEALTH

Summary

The issue is devoted to the problems of theoretical aspects of saving mental and physical individual's health. The author's model of uniting a computer complex of psychophysiological diagnostics is introduced by computer techniques.

Key words: mental and physical health, personality, psychophysiological diagnostic, gas-discharge visualization, Longitude.

УДК 159.923

Г. К. Донцова
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті здійснено аналіз наукової літератури стосовно проблеми дитячої обдарованості. Проаналізовані основні концепції обдарованості, визначені складові обдарованості.
Ключові слова: загальна обдарованість, задатки, здібності, ознаки обдарованості, дитячий вік.

Постановка проблеми. Дослідження соціально-психологічних характеристик обдарованих дітей є актуальною проблемою сучасної науки та практики, оскільки лише процес гармонійного розвитку обдарованих дітей, адаптація, соціалізація та інтеграція юної особистості в суспільне життя з метою актуалізації її найвищих творчих та громадянських почуттів, високої правової, естетичної, моральної культури значною мірою визначають майбутній розвиток потенціалу суспільства, нації.

Аналіз останніх наукових праць. У сучасній літературі з'являється все більше статей, публікацій, так або інакше що торкаються цієї теми. В зв'язку з цим хочеться відзначити роботи відомого психолога, доктора психологічних наук, Н. С. Лейтеса. Його роботи по вивченню психіки обдарованих дітей займають провідне місце в російській психології. Багато психологічних принципів розвитку у дітей молодшого шкільного віку висунули Н. Н. Поддьяков, А. В. Запорожець, А. І. Савенков, Є. С. Бєлова, А. І. Доровской. Свої психологічні моделі були розроблені і рядом західних психологів: Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, П. Торренс, А. Таннебаум і іншими. У вивченні даного питання ми спиралися на таких стовпів російської, радянської та вітчизняної психології, як Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн, А. М. Матюшкин, В. С. Юркевич і ряд інших.

Б. М. Теплов визначав обдарованість як якісно-своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.

С. Л. Рубінштейн визначає поняття «загальної обдарованості» і «спеціальних здібностей». Загальна обдарованість — сукупність всіх даних людини, від яких залежить продуктивність її діяльності. Спеціальні здібності — це прояв загальної обдарованості стосовно конкретних сфер діяльності.

За Г. С. Костюком, обдарованість — це індивідуальна своєрідність здібностей людини, значущість природних даних кожної особистості, які є вихідною внутрішньою умовою розвитку її здібностей.

Н. С. Лейтес з терміном «обдарованість» пов'язує особливе багатство здібностей, під обдарованістю дитини розуміється більш високе, ніж у її

© Донцова Г. К., 2011

однолітків, при інших рівних умовах, сприйняття до навчання і більш виражені творчі прояви. За визначенням Н. С. Лейтеса, обдарованість — це здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності.

Виділяють кілька типів обдарованості:

1) Інтелектуальний тип — розумні, кмітливі, «надія школи». Діти мають глибокі знання, самостійно їх здобувають. Учні цього типу точно та глибоко аналізують навчальний матеріал, в них високий інтелект.

2) Академічний тип обдарованості — високий інтелект, на перший план виходить здатність до навчання. Це, як правило, медалісти, гордість школи.

3) Художній тип — високі досягнення в художній діяльності: музика, танці, живопис, скульптура.

4) Креативний тип — нестандартність мислення, особливий погляд на світ. Важко виявити у школі через стандартизацію навчання.

5) Лідерська обдарованість — організаторські здібності.

6) Психомоторна або спортивна обдарованість.

Виокремлення у психологічній науці такої значної кількості типів обдарованості дитини пояснюється, на нашу думку, різноманіттям концепцій, що визначають сутність цього феномену.

Основна мета та постановка завдань. Метою статті є визначення характеристик обдарованості дитини. Реалізація мети відбувається за рахунок вирішення наступних завдань:

1) проаналізувати існуючі концепції зарубіжних і вітчизняних авторів по проблемах розвитку обдарованості;

2) на основі здійсненого аналізу визначити основні характеристики дитячої обдарованості.

Виклад основного матеріалу.

У загальному вигляді обдарованість — це системна якість психіки, яка розвивається протягом життя, визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Спробуємо визначити складові обдарованості дитини. Для цього необхідним є більш детальний аналіз уявлень про структуру обдарованості, представлених у науковій літературі. Причому під структурою ми розуміємо сукупність елементів, пов'язаних між собою закономірними зв'язками.

Почнемо з того, що на сьогодні існує понад 100 визначень поняття «обдарованості».

Проблему підтримки, розвитку і навчання обдарованих дітей в Україні держава усвідомила лише в останнє десятиріччя XX століття, звернувши на неї увагу науки та педагогічної практики.

Разом з тим ще до 1917 р. в Росії існували навчальні заклади (гімназії), де для обдарованих дітей із «вищого світу» створювались спеціальні умови для навчання. Далі велике значення проблемі розвитку обдарованості надавалось в СРСР ще у першій чверті XX століття (1920–1936 р.), тоді були визначені основні напрямки досліджень проблеми обдарованості: природа

обдарованості, її виявлення в дитячому віці і розвиток, дослідження радянських психологів були включені в систему міжнародних та європейських досліджень і знаходились на рівні світової науки (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, В. В. Зеньковський, Г. І. Россолімо, Г. І. Челпанов, В. М. Екземплярський) [11].

У 1936 році дослідження проблеми обдарованості були припинені, навіть особливий підхід до обдарованих дітей був фактично заборонений, відбулося це з ідеологічних причин, хоча деякі аспекти проблеми обдарованості вивчалися. Допомога обдарованим дітям розцінювалася як вирощування інтелектуальної еліти і порушення соціальної справедливості. В цей же час у зарубіжній психології ці дослідження розвивались і підтримувались соціальним замовленням, тим самим набуваючи вираженого практичного напрямку. Тільки починаючи з кінця 80-х років в СРСР було розпочато новий етап у дослідженні проблеми обдарованості, яка і в подальшому стала викликати підвищений інтерес.

Зараз вчені визнають, що цей феномен є результатом складного поєднання природних задатків, які передаються по спадковості, і соціального середовища, опосередкованого діяльністю (ігровою, навчальною, трудовою) [10].

Задатки — природжені анатомо-фізіологічні особливості організму (особливості будови мозку, органів чуттів і руху, властивості ЦНС), це тільки можливості і передумови розвитку здібностей.

Здібності — це індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню нею тієї чи іншої діяльності і не зводиться тільки до знань, умінь і навичок.

Існує два рівні здібностей:

– Репродуктивний — учні швидко засвоюють знання, уміння, навички (ЗУН), опановують певний вид діяльності за зразком.

– Творчий — учні за допомогою самостійної діяльності опановують прийоми пошукової творчої діяльності.

За якістю здібності поділяються на математичні, технічні, художні, літературні, музичні, організаторські, спортивні тощо.

За широтою здібності поділяються на загальні та спеціальні.

Спеціальні: музичний слух, музична пам'ять і почуття ритму в музиканта, педагога; тактовність у вчителя.

Загальні: спостережливість, розподіл уваги, критичність, гарна зорова пам'ять, творча уява, аналітико-синтетичні здібності, які є важливими у багатьох видах і напрямках діяльності. Поєднання багатьох здібностей, необхідних для успішного виконання діяльності, називається обдарованістю.

Темп розвитку кожної дитини індивідуальний, в цьому процесі можуть бути скачки і уповільнення, проте в кожному віковому періоді існують свої переваги і своєрідність. З цього виходить, що існує «вікова обдарованість». Яскраві прояви вікової обдарованості — це базис, на якому можуть вирости видатні здібності. А. Г. Петровський розглядає структуру обдарованості, що складається з «істотних важливих здібностей». Він відзначає, що перша особливість особи, яка може бути виділена, — це уваж-

ність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи. Друга особливість особи високообдарованої дитини, нерозривно пов'язана з першою, полягає в тому, що готовність до праці переростає в схильність до праці, в працьовитість, в невгамовну потребу працювати. Третя група особливостей пов'язана безпосередньо з інтелектуальною діяльністю: це особливості мислення, прудкість розумових процесів, систематичність розуму, підвищені можливості аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності [3].

Л. С. Виготський при розгляді підвищеного рівня здібностей виходив з положення, що вчення випереджає розвиток і здійснюється лише настільки, наскільки діти навчаються. Розвиває лише таке вчення, яке спирається на зону найближчого розвитку. Розвиток повинен здійснюватись і з врахуванням наслідкових передумов. Тому Л. С. Виготський розглядає обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує за її відсутності. У приведеній характеристиці є видимою діяльностна спрямованість обдарованості [1].

Уявлення про обдарованість як сукупність здібностей, що виявляються у будь-якій діяльності, лягли в основу численних класифікацій обдарованості.

Найпопулярнішою вважається концепція обдарованості, розроблена відомим американським вченим Дж. Рензуллі, що запропонував модель обдарованості, яка включає [8]:

1) здібності вище середнього або талант. При цьому високі інтелектуальні здібності є необхідною, але недостатньою умовою для високих досягнень;

2) залученість до задачі пропонує наполегливість, старанність, вольові зусилля. Відзначено, що існує період високого залучення до задачі і період низької залученості. Ці періоди відповідно пов'язані з високою і низькою продуктивністю діяльності;

3) креативність розуміється як своєрідність поведінки особи, яка виражається в оригінальних способах отримання продукту, у нових підходах до розв'язання проблем, створенні оригінального продукту.

Наведена концепція активно використовується для розробки прикладних проблем. Розкриваючи досить детально суть обдарованості як природного явища, Дж. Рензуллі досить визначено вказує напрям педагогічної роботи. Примітно, що термін «обдарованість» замінений ним на термін «потенціал». Це свідоцтво того, що наведена концепція — свого роду універсальна схема, застосовна для розробки системи виховання і вчення не лише обдарованих, але і всіх дітей.

Виділена Дж. Рензуллі тріада в декілька модифікованому варіанті присутня в більшості сучасних зарубіжних концепцій обдарованості.

Так наприклад, багато загального з моделлю Рензуллі має концепція обдарованості, запропонована Дж. Фельдх'юсеном, що складається з трьох пересічних кіл: ядро, на його думку, має бути доповнене я-концепцією і самоповагою. Дж. Фельдх'юсен розробив модель обдарованості, яка включає інтелектуальні та особові чинники:

1) видатні загальні здібності;
2) спеціальні таланти в будь-якій галузі;
3) я-концепція;
4) мотивація.

На його думку, в основі загальної обдарованості лежать загальні здібності, що включають: по-перше, здатність добре мислити, ефективно переробляти інформацію; по-друге, досягати розуміння; по-третє, розв'язувати проблеми; по-четверте, використовувати методо-когнітивні системи. Вона схожа з моделлю Рензуллі, але має свої відмінності. Якщо він також в категорію загальних здібностей включає креативність, то мотивація іншого толку — мотивація досягнення.

Н. С. Лейтес одним з перших, вслід за своїм вчителем Б. М. Тепловим, почав дослідження індивідуальності людини. У даний час ці роботи дуже співзвучні основним напрямам вивчення особи у світовій психології. Прагнення вивчити проблему ефективного і безперервного, тривалого формування здібностей приводить Н. С. Лейтеса до нового розуміння психічного розвитку людини в онтогенезі. У вітчизняній психології широкого поширення і визнання набули положення про ведучі для кожного віку діяльність і соціальну ситуацію розвитку як два найважливіші чинники психічного розвитку особи. Н. С. Лейтес наполягає на необхідності вивчати внутрішні умови розвитку здібностей, серед яких особливо виділяються формально-динамічні. Подібний підхід дозволив авторові продовжити встановлення зв'язків диференціальної психології з психофізіологією. Н. С. Лейтесу вдалося творчо продовжити і застосувати до дітей теорію Б. М. Теплова про те, що талант визначається не стільки розумовим розвитком людини, скільки індивідуальною своєрідністю, сукупністю вхідних в неї чинників. Неможливо не погодитися з положенням про те, що обдарованість характеризується перш за все своєю індивідуальною своєрідністю: талановиті люди в науці, в техніці, в мистецтві не повторюють один одного, в кожного свої творчі особливості. Ось чому визначення обдарованості через знаходження коефіцієнту інтелектуальності (IQ) недостатньо для виявлення рівня обдарованості. Більш того, надзвичайно високий IQ (170 і вище) у дитини не сприяє розвитку творчо плідної особи.

Н. С. Лейтес привертає увагу до того, що властивості сензитивності різних періодів дитинства можуть підсумовуватися, надаючи спільну дію в розвитку дитини [6]. Представлені матеріали і виводи з них настільки істотні, що можна говорити про розробку нової концепції психічного розвитку людини в онтогенезі. В основі її лежать положення про вікову обдарованість, під якою розуміються ті її ознаки, які обумовлені особливостями різних віків. Ця концепція спирається на цілісну картину ходу розвитку і своєрідності інтелекту у молодших школярів, підлітків і старших школярів. Її обґрунтуванню служать монографічні описи індивідуально-типологічних особливостей особи школярів, що доказово інтерпретуються.

Н. С. Лейтес виділяє три категорії здібних дітей [5]:

1) Ранній прояв інтелекту (мають прискорений темп навчання, рано починають писати і читати, потім захоплюються якоюсь однією галуззю

знань і далеко просуваються в ній. Можливі зміни у захопленнях, але постійним залишається потяг до розумового навантаження).

2) Яскравий прояв здібностей до окремих видів діяльності і предметів.

3) Потенційні ознаки обдарованості (діти не випереджають однолітків за загальним розвитком, але відрізняються оригінальними самостійними судженнями).

У концепції Матюшкіна чітко виражений інтеграційний підхід до дослідження обдарованості, позначеної і заявленої в нашій країні в лонгитюдних дослідженнях Н. С. Лейтеса. Важливість такого напряму відмічена В. Д. Мадріковим. Це напрям інтегрального толку полягає в тому, щоб зрозуміти природу обдарованості як звичайну передумову розвитку творчої людини.

А. М. Матюшкін розглядає обдарованість як загальну передумову творчого розвитку і становлення творчої особи і виділяє п'ять її структурних компонентів [4]:

1) домінуюча роль пізнавальної мотивації;

2) дослідницька, творча активність, що виражається у виявленні нового, у постановці та розв'язанні проблем;

3) можливість досягнення оригінальних рішень;

4) можливості прогнозування й передбачення;

5) здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, етичні, інтелектуальні оцінки.

У свою чергу, Л. Терстоун розглядав декілька типів обдарованих дітей. Перший тип об'єднав дітей, які показують загальну розумову акселерацію щодо свого віку, високий IQ (коефіцієнт інтелектуальності; обчислюється за формулою: IQ = РВ/ХВ, де РВ — розумовий вік, ХВ — хронологічний (біологічний) вік).

Другий тип склали діти, які перевершують інших у якійсь спеціалізованій галузі, наприклад у математиці або у навчанні лінгвістичного характеру.

Третій тип — це діти зі спеціальними талантами у мистецтві або з механічною кмітливістю.

Четвертий тип — діти з винятковою оригінальністю й винахідливістю — креативний тип.

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика (Ю. Д. Бабаєва, А. І. Савенков та ін.). Обдарованість реально існує лише в русі, в розвитку; таке розуміння привело до створення теоретичних моделей обдарованості, у які поряд із чинниками, що характеризують потенціал особи, включені чинники середовища [8].

До таких, наприклад, можна віднести модель Ф. Монкса — «мультифакторна модель обдарованості». Ф. Монкс доповнює вже три традиційні пересічні круги Дж. Рензуллі трикутником, що позначає основні чинники мікросередовища: «сім'я», «школа», «однолітки».

Найцікавіший варіант такого рішення — «п'ятифакторна модель» А. Таннебаума. Він підкреслює, що сама по собі наявність видатних ін-

телектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізацію особи у творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п'яти умов, що включають внутрішні і зовнішні фактори:

1) фактор «д» або загальні здібності;

2) спеціальні здібності в конкретній діяльності;

3) спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, відповідні для конкретної області спеціальних здібностей (особові, вольові);

4) стимулююче оточення, відповідне розвитку цих здібностей (сім'я, школа);

5) випадкові чинники (опинитися в потрібному місці в потрібну годину).

На сьогоднішній день більшість психологів визнають, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості — це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних завдатків) і соціальної сфери, опосередкованої діяльністю дитини (ігровою, учбовою, трудовою). У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особи, які полягають в основі формування і реалізації індивідуального дарування.

Дитячий вік — період становлення здібностей, особи і бурхливих інтеграційних процесів психіки. Рівень і широта інтеграції характеризують формування і зрілість самого явища — обдарованості. Одним з найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про частоту прояву дитячої обдарованості. Існують дві крайні точки зору — «всі діти є обдарованими» та «обдаровані діти зустрічаються украй рідко». Тому вкрай важливим стає питання визначення певних ознак дитячої обдарованості [3].

Ознаки обдарованості — це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в її реальній діяльності і можуть бути оцінені під час спостереження за її діями. Ознаки явної (проявленої) обдарованості зафіксовані у її визначенні та пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини: інструментальний та мотиваційний [9].

Інструментальний — характеризує засоби діяльності.

Мотиваційний — ставлення дитини до тієї або іншої сторони дійсності, а також до своєї діяльності.

Ознаки інструментального аспекту поведінки обдарованої дитини:

1) Наявність специфічних стратегій діяльності. Способи діяльності обдарованої дитини забезпечують її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основні рівні успішної діяльності:

1.1) швидке оволодіння діяльністю та висока успішність її виконання;

1.2) використання та винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішення у заданій ситуації;

1.3) висування нової мети діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що веде до нового бачення ситуації та пояснює появу, на перший погляд, несподіваних ідей та рішень. Для поведінки обдарованої дитини характерний переважно цей рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконуваної діяльності.

2) Сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, що виражається у схильності «все робити по-своєму» і пов'язаного з притаманною обдарованій дитині самодостатньою системою саморегуляції.

3) Висока структурованість знань, уміння бачити предмет, що вивчається, у системі, згорненість способів дій у відповідній наочній галузі, що проявляється у здатності дитини, з одного боку, практично миттєво схоплювати найістотнішу деталь (факт) серед безлічі інших наочних відомостей (вражень образів, понять і т. д.) і, з іншого боку, досить легко переходити від одиничної деталі (факту) до її узагальнення.

4) Особливий тип навчання. Може виявлятися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в уповільненому темпі навчання, але з подальшим режимом зміни структури знань, уявлень, умінь.

Ознаки мотиваційного аспекту поведінки обдарованої дитини:

1) Підвищена вибіркова чутливість до певних сторін наочної діяльності (знаків, звуків, кольору, технічних пристроїв, рослин та ін.) або до певних форм власної діяльності (фізичної, пізнавальної, художньо-виразної та ін.), що супроводжується зазвичай переживанням почуття задоволення.

2) Яскраво виражений інтерес до тих або інших занять або сфер діяльності, надзвичайно висока захопленість будь-яким предметом, занурення в ту або іншу справу. Наявність такої інтенсивної схильності до певного виду діяльності має своїм наслідком вражаючу завзятість і працьовитість.

3) Підвищена пізнавальна потреба, яка проявляється у невгамовній допитливості, а також готовності за власною ініціативою виходити за межі початкових вимог діяльності.

4) Перевага невизначеної інформації, неприйняття стандартних завдань і готових відповідей.

5) Висока критичність до результатів своєї праці, схильність ставити надважку мету, прагнення досконалості.

Аналіз та узагальнення зазначених вище структурних компонентів дитячої обдарованості дає змогу зробити такі висновки.

Обдарована дитина — це дитина, котра виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (якщо має внутрішні передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності. Це визначення містить три характеристики:

1) Високий рівень розвитку здатностей, котрі є системоутворюючими для того чи іншого типу обдарованості (наприклад, розумових здатностей для інтелектуального типу обдарованості).

2) Висока мотивація, прагнення займатись тією чи іншою діяльністю (пізнавальна мотивація та потреба у розумовому навантаженні для інтелектуальних здатностей).

3) Сформованість ефективних методів діяльності — навчання, пізнання та/або творчості у вказаній сфері діяльності (для виявленої обдарованості).

Усі вищевказані характеристики є необхідними, обдарованість не існує, якщо немає хоч однієї з цих характеристик.

Висновки

Таким чином, як складний феномен обдарованість у психологічній науці розглядається крізь різні структурні форми. Узагальнюючи погляди науковців щодо структури обдарованості дитини, можна визначити такі її складові:

– анатомо-фізіологічні нахили;
– сенсорно-перцептивні блоки з підвищеною чутливістю;
– інтелектуальний потенціал;
– емоційно-вольова структура;
– високий рівень відтворення нових образів, фантазія, уява.

Обдарованість — визначають в загальному як когнітивний, соціальний та мотиваційний потенціал, який дає можливість досягнення високих результатів в одному чи декількох напрямках.

Перспективи та подальший розвиток

Незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості досліджень, присвячених проблемі обдарованості дитини, особливостям її розвитку, ця проблема залишається однією з найбільш дискусійних і невирішених, що спричинено складністю, системністю самого явища обдарованості, невизначеністю її складових.

У подальших наукових пошуках буде розкрито особливості пізнавального розвитку обдарованих дітей та визначено критерії їх діагностики, особливості взаємодії між вчителями, батьками та обдарованими дітьми.

Список використаних джерел

1. Доровской А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А. И. Доровской. — М. : Российское педагогическое агентство, 1998. — 210 с.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 4. — С. 83–93.
3. Карпенко Н. А. До проблеми проявів дитячої обдарованості / Н. А. Карпенко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць / [під ред. В. О. Моляко]. — Т. 12. — Вип. 5. — Ч. 1. — Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка , 2008. — С. 224–234.
4. Матюшкин А. В. Загадки одаренности / А. В. Матюшкин. — М. : Школа-Прес, 1993. — 308 с.
5. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков / Н. С. Лейтес. — М. : Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. — М. : Воронеж, 1997. — 353 с.
7. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 358 с.
8. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 272 с.
9. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. — М. : Просвещение; Учебная литература, 1996. — 136 с.
10. Шадриков В. Д. О содержании понятий способности и одаренности / В. Д. Шадриков. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
11. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. — 2008. — № 3. — С. 59–68.

Г. К. Донцова
Классический частный университет, г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Резюме
В статье проведен анализ научной литературы по проблеме детской одаренности. Проанализированы основные концепции одаренности, определены составляющие одаренности.

Ключевые слова: общая одаренность, задатки, способности, признаки одаренности, детский возраст.

G. K. Donzova
Classic private university, Zaporozhia

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GIFTED CHILDREN

Summary
In article the analysis of the scientific literature on a problem of infantile endowments is carried out. Main conceptions of endowments are analysed, and components of endowments are defined.

Key words: general endowments, inclinations, abilities, talent features, childhood.

УДК 159.922.736.3

А. В. Єгорова
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ ДІТЕЙ, ЩО ВИКЛИКАНІ АДАПТАЦІЄЮ ДО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розкриваються особливості поведінки та страхів дітей дошкільного віку, що викликані адаптацією до дошкільного закладу.
Ключові слова: страх, дошкільник, батьки, вихователі, поведінка, адаптація, дошкільний заклад, страх самотності, страх покарань.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досягнень філософської, психологічної та соціальної наук засвідчує, що проблема страху є однією із найактуальніших соціально-філософських проблем існування сучасної людини та суспільства. Емоція страху посідає вагоме місце в емоційному житті дошкільника.

Період раннього дошкільного віку — час інтенсивного емоційного розвитку дитини. Саме цим пояснюється щільність зв'язків між різними страхами. Найменші зміни в прояві будь-якого страху одразу ж позначаються на різноманітній страховій симптоматиці дитини. Страхи дитини дошкільного віку різноманітні, особливе місце серед них займають страхи, що викликані адаптацією до дитячого закладу, саме цій проблемі присвячена дана стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою розвитку емоційної сфери дошкільника та особливостям страху в цьому віці на сьогодні займаються різні науковці, серед них: О. Бєляєва, Н. Доля, Н. Маценко та інші. Проблемі розробці та впровадження програм, методик з корекції страхів дітей дошкільного віку також розглядають багато науковців, наприклад, І. Кулінцова, Н. Маценко, А. В. Мікляєва, П. В. Румянцева, З. В. Некрасова, Т. Л. Шишова, Т. Г. Яничева та інші.

Мета статті — виділити особливості страхів дітей дошкільного віку, що викликані адаптацією до дитячого садка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток особистості дошкільника можна представити як процес його входження в нове соціальне середовище й інтеграцію в ньому. Якщо соціальне середовище відносно стабільне, то розвиток особистості підпорядкований внутрішнім психологічним закономірностям. У цьому випадку дитина закономірно долає три фази свого соціального становлення. Перша фаза становлення особистості дошкільника (адаптація) передбачає засвоєння ним норм тієї соціальної спільності, до якої він належить, і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Дошкільник, потрапляючи до нової соціальної спільності (наприклад, до колективу однолітків), не може реалізувати свою потребу виявити себе як особистість раніше, ніж він засвоїть групові норми й оволодіє тими засобами діяльності, якими оперують інші члени групи.

© Єгорова А. В., 2011

У дитини виникає об'єктивна необхідність бути такою, як усі. Це досягається за рахунок певної втрати власних індивідуальних рис. Друга фаза (індивідуалізація) виникає з протиріччя між досягнутим рівнем адаптації дитини — тим, що вона стала такою, як усі в групі, — та її незадоволеною потребою в максимальній індивідуалізації. Дошкільник починає шукати способи для вияву власної індивідуальності, для її трансляції в групі однолітків. Третя фаза є процесом інтеграції дитини в групі: вона зберігає ті індивідуальні риси, які відповідають необхідності й потребам групового розвитку, а також власній потребі здійснити значущий внесок у життя групи. Група певною мірою змінює властиві їй загальні норми, переймаючи в дошкільника ті риси, які визначаються нею значущими для її розвитку. Кожна з трьох фаз виступає як момент становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях.

Якщо дошкільнику не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості, як конформність, безініціативність, невпевненість у собі, боязкість, що призводять до особистісної деформації [1]. Якщо дитина подолала фазу адаптації і на другій фазі починає демонструвати групі однолітків індивідуальні властивості, які вона відкидає, оскільки ці відмінності не відповідають її потребам, це може призвести до розвитку в дошкільника агресивності, підозрілості, неадекватно завищеної самооцінки. Якщо зростаюча особистість успішно подолала фазу інтеграції, то в неї формується колективістське самовизначення. У зв'язку з тим, що протягом дошкільних років дитина одночасно перебуває в декількох значущих для неї спільностях, а ситуації її успішної або неуспішної адаптації, індивідуалізації й інтеграції в соціальному середовищі багаторазово відтворюються, у неї складається більш-менш стійка структура особистості. Оскільки на своєму життєвому шляху дитина паралельно включена до різних спільностей, які відрізняються психологічними і соціальними характеристиками, вона часто виявляється своєю в одній групі і водночас чужою в іншій. Регуляція взаємин вимагає від дошкільника активної участі в житті різних соціальних угрупувань [2].

Характер звикання, пристосовування дошкільника до нових умов життя спочатку в дитячому садку, а з часом — у школі, певною мірою пов'язаний з його віковими особливостями, з психологічними закономірностями розвитку дитини в той чи інший проміжок часу [3].

До півтора, двох років діти, як правило, реагують на вступ до дитячих ясел або садка незначним неспокоєм. На початку другого року життя більшість малюків перебуває в колі рідних, у сім'ї. Якщо ж когось із них віддають до ясел, їхня реакція на цю подію буде досить бурхливою, оскільки в цей період дитина не тільки емоційно реагує на віддаленість від матері, а й з недовірою ставиться до появи нових осіб, які її замінюють. Пасивні діти молодшого дошкільного віку виявляють негативне ставлення до дитсадка як своєрідну форму протесту. Вони часто стоять осторонь від інших дітей, плачуть або вперто мовчать. Такі малюки насторожено ставляться до галасливих і рухливих однолітків, які лише лякають і дратують їх, не викликаючи до себе інтересу. Активні діти, які прийшли до дитячого сад-

ка, віддають перевагу спілкуванню з дорослими, до яких вони відчувають прихильність. На третьому році життя більшість дітей уже не лякаються сторонніх дорослих, якщо ті ставляться до них доброзичливо. Такі діти виявляють тривогу, коли мати залишає їх у новому оточенні, але швидко заспокоюються, почувши від вихователькі: «Мама швидко повернеться за тобою». На четвертому році життя і пізніше, коли «Я» дитини вже набуло певної стійкості, в неї виникає природна потреба у спілкуванні з однолітками, тому процес адаптації до дитячого садка полегшується, оскільки вона виявляє інтерес до інших дітей, хоче погратись із ними, показати їм, що вона вміє. Дитині середнього, а тим паче старшого дошкільного віку легше пояснити необхідність її тимчасового перебування у дитячому садку, довести доцільність поведінки матері, її простіше зацікавити спілкуванням з однолітками.

Існують різні фази реагування дошкільників на вступ до дитячих ясел або садка. Під час першої (фаза «протесту») поведінка дитини характеризується гострим душевним стражданням — вона плаче, кличе свою маму, виявляє ознаки паніки. Під часу другої (фаза «відчаю») дитина заглиблюється у себе, має вигляд нещасної і покинутої. На цьому етапі часто спостерігаються порушення процесів годування і сну, відхилення у поведінці — дитина може сосати палець, гризти нігті, розгойдуватись тощо. Потім настає третя фаза («відчуження»), під час якої дитина мовби втрачає інтерес до своїх батьків — вона перестає ставитись до них як до значущих дорослих, ігнорує, коли вони приходять за нею, відвертається і прагне уникнути їхніх пестощів. Поведінка дошкільника на цьому етапі відрізняється складністю і неврівноваженістю [5].

Типовим проявом поведінки дитини в адаптаційний період є її побоювання з приводу того, що мати зникне: дитина супроводжує її всюди, міцно тримає за руку, не погоджуючись відпустити. Водночас вона часто сердиться, вередує, може замахуватись на батьків і навіть вдатись стосовно них до різних фізичних дій. Якщо дорослі негативно реагують на ці прояви поведінки дитини, гримають на неї, соромлять, гонять від себе, вони тим самим сприяють підсиленню вередування дитини, зміцнюють її прагнення чіплятись за матір.

Гостре страждання дитини в період звикання до дитячого садка не може вважатися стереотипним і обов'язковим. Реакція дошкільника на розлучення з батьками не завжди має такий вигляд. Їх характер залежить від:

1) особливостей самої дитини — її віку, типу особистості, темпераменту, соціального досвіду;

2) того, що чекає на дитину в дошкільному закладі, чи комфортно, цікаво їй там, чи симпатичні їй вихователі;

3) характеру поведінки батьків дитини в період адаптації дитини до дитячого садка.

Найчастіше гострі реакції на розлучення з матір'ю виникають у дітей, які рідко бували в чужих домах, звикли до гіперопіки і обмежень самостійної активності, в яких малий досвід налагодження стосунків з однолітками і знайомства з новими дорослими без певних практичних нави-

чок і навичок гри. Ризик гострої реакції на вступ до дитячого садка зменшується присутністю близької людини поруч з дитиною протягом перших днів її перебування в чужому середовищі. Часте відвідування садка батьками, наявність у групі цікавих іграшок і широких можливостей для організації спільних ігор, доброзичливість вихователя також полегшують адаптацію. Характер пристосування дошкільника до життя в дитячому садку певною мірою залежить від того, наскільки він був попередньо обізнаний про те, що його очікує, про людей, які тут працюють. Якщо батьки потурбувались про попереднє відвідування разом з дитиною її майбутньої групи, познайомили сина або доньку з вихователем, зацікавлювали повсякденним і святковим життям дошкільного закладу, озброїли дитину навичками самообслуговування, розвивали мовлення, то ймовірно, що дитина спокійно і природно увійде в нові для неї умови існування. Дитина найбільше потребує прихильності дорослих саме тоді, коли вона відірвана від рідної домівки. Це означає, що у період адаптації дошкільника до дитячого садка вихователь має регулярно звертати на нього увагу, бути поруч з ним (під час їжі, прокидання, на прогулянці), приділяти йому більше часу.

Вступ до ясел, дитячого садка є нелегким випробуванням як для дошкільника, так і для його батьків. Уміння дітей і дорослих обговорювати цю проблему і пов'язані з нею переживання полегшує їхнє самопочуття, звільняє від неприємних думок їхню свідомість, зменшує напруженість, робить їх співучасниками загального переживання. Можливість дитини висловити вихователькі свої почуття й думки, пов'язані з домівкою, тривогу з приводу якихось подій у сім'ї зменшує ймовірність виникнення у неї емоційних розладів та асоціальної поведінки в цей важкий для всіх час. Моментом, який підсилює емоційні порушення в дитини на етапі її адаптації до нових умов життя, є хвилювання батьків. Якщо мати відчуває свою провину за те, що дитину віддали до дитячого садка, якщо не стримує в її присутності своїх сліз або висловлює побоювання, якщо вдається до лайки, ляпасів, залякувань і умовлянь, то дошкільнику буде важче впоратись із собою [5]. Спокійне, усміхнене обличчя матері, її правдива обіцянка прийти згідно з домовленістю, змістовне й оптимістичне прогнозування цікавих подій у групі протягом дня, твердість і послідовність її дій сприяють звільненню свідомості дитини від неприємних переживань.

Поряд із труднощами адаптації дитини до дитячого садка існує й проблема її звикання до своєї домівки після повернення з дошкільного закладу. Повертаючись до звичних умов існування, дитина часто виявляє нестриманість, чим провокує напруженість своїх взаємин з батьками. Після тривалого перебування дошкільника в колективі, де він зобов'язаний виконувати настанови інших, удома він перетворюється у важку дитину, яка випробовує терпіння матері, вередує, виявляє негативізм, неслухняність, небажання виконувати батьківські вимоги. У період адаптації є неправильним не звертати увагу на емоційну нестабільність поведінки дитини. Така стратегія вихователів і батьків лише погіршує становище. Необхідно спокійно й змістовно спілкуватись із малюком, виявляти любов і увагу до

нього, знаходити позитивні риси у зміні соціальної ситуації розвитку, концентрувати увагу на перевагах, а не на недоліках [6].

Батьки та вихователі повинні усвідомлювати основні причини, які викликають стан тривоги під час вступу дитини до дитячого садка:

1) хвилювання дитини, що виникає внаслідок розлучення з рідними, насамперед з матір'ю;

2) переживання дитини, пов'язане з новим, незнайомим середовищем — фізичним, предметним і людським;

3) боязкість можливої невдачі в різних видах діяльності.

Таким чином, у них є змога виробити адекватну стратегію і тактику поведінки, зорієнтовану на вікові й індивідуальні особливості дитини.

Вступаючи до дитячого садка, дитина одночасно змінює місце свого перебування, людське оточення, соціальні умови розвитку, види діяльності. Якщо свідомість і поведінка дошкільника не підготовлені належним чином до цієї події, не виключена можливість виникнення в нього різного роду порушень і відхилень. Розлади настрою і соціальної поведінки, головні болі, розлад системи травлення — типові реакції дошкільника на нові умови життя. Вихователів не слід приділяти цим проблемам перебільшену увагу, доцільно лише запитати в дитини, чим саме вона схвильована. Інакше в дошкільника може закріпитись фізичне реагування на стрес у різних його соматичних формах. У хвилини розпачу і дискомфорту в дитині спостерігається часте кліпання повіками або посмикування м'язів обличчя. Ефективним коригувальним засобом для усунення вихователем цього явища є проведення відповідної роботи щодо тривожного стану дитини. Переживання тривоги може викликати стан, коли дитина володіє мовою, але користується нею лише за певних обставин. Помірний прояв елективного аутизму досить часто трапляється як швидкоплинний симптом важкої адаптації сором'язливих дітей до суспільного дитячого закладу. Буває, що за стресогенних обставин така дитина або зовсім не розмовляє, або говорить пошепки, або промовляє лише окремі слова чи склади. Поступово звикаючи до нових умов життя, малюк починає говорити більше навіть без якихось додаткових заохочень.

Окремі активні діти в період адаптації виявляють асоціальні форми поведінки: вони погано спілкуються з однолітками, сваряться з ними, провокують бійки, їм притаманні агресивність, неслухняність, схильність до руйнівних дій, брехливість. Вони навіть можуть удаватись до крадіжок, навмисного псування обладнання, іграшок і атрибутів для ігор, втечі з дитячого садка. Діти, які у старшому дошкільному віці виявляють агресивність і задерикуватість, у подальшому частіше за інших схильні до асоціальної поведінки, характеризуються соціальною дезадаптацією — тенденцією до соціально не схвалюваних форм поведінки. Несоціалізована агресія — вияв характеру адаптації дітей із сімей, яким притаманні антигромадська поведінка, деструктивні або агресивні форми активності. Це — саморуйнівна поведінка, що супроводжується поганими пристосовницькими можливостями дошкільника, його опором навчальним і виховним впливам педагога. Дитина мовби вимагає покарання, хоча насправді праг-

не його уникнути. Проте її поведінка настільки порушена і відзначається такими поганими можливостями пристосуватись до нового середовища, що неминуче призводить до покарання. Розуміння вихователем складної педагогічної ситуації, мотивів поведінки «важкої» дитини, особливостей її сімейного виховання — важлива умова ефективного застосування ним системи коригувальної роботи в період адаптації. Наприклад, крадіжка, здійснена малюком, може виявитись як набутою вдома формою поведінки, що відображає недостатнє розуміння ним права власності людей на свої речі, так і засобом завоювання дружби з однолітками.

Одним із багатьох симптомів невдалої адаптації є підвищена активність дитини, тобто її гіперактивність. Дитина не в змозі поводитись спокійно, постійно схоплюється з-за столу під час їжі, метушиться, прагне переміщатися по групі. В неї досить обмежена увага, їй важко зосереджуватись на чомусь, вона легко відволікається на будь-які звук, рух, слово. Гіперактивність може бути крайнім проявом особливостей темпераменту дошкільника, які підсилюються в процесі адаптації. Проте вона може бути й наслідком пошкодження мозку. Порушення рухової поведінки і нездатність концентрувати увагу негативно позначаються на спілкуванні дитини з однолітками. Такі діти виявляють агресивність, деструктивність поведінки, нездатність до розумової зосередженості, емоційну неадекватність і соціальну некомпетентність. У спілкуванні з різними дошкільниками, які адаптуються до життя в дитячому садку, педагогу слід бути послідовним, вимогливим, організованим, наполегливим і водночас — доброзичливим, відкритим для контактів, прихильним для дітей.

Висновки. Таким чином, можна виділити основні види страху дітей, що викликані в період адаптації до дитячого садка: страх самотності та страх покарань (фізично або словесно). Особливостями страхів дітей, що викликані адаптацією до дитячого садка, є побоювання з приводу того, що мати зникне, та водночас вередування, замахування на батьків; прояв асоціальної поведінки; боязкість можливої невдачі в різних видах діяльності і таке інше.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці психокорекційної програми щодо подолання страхів дітей дошкільного віку в період адаптації до дошкільного закладу.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — М. : Издательский центр «Академия», 1997. — 704 с.
2. Астапов В. М. Тревожность у детей. 2-е, изд / В. М. Астапов — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
3. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 18–25.
4. Корненко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя) : навч. посібник. — К. : Коравкла, 2008. — 192 с.
5. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
6. Шишова Т. Л. Подсказки для родителей / Т. Л. Шишова. — СПб. : Речь, 2008. — 384 с.

А. В. Егорова
Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ, КОТОРЫЕ ВЫЗВАНЫ АДАПТАЦИЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Резюме
В статье раскрываются особенности поведения и страхов детей дошкольного возраста, которые вызваны адаптацией к дошкольному учреждению.

Ключевые слова: страх, дошкольник, родители, воспитатели, поведение, адаптация, дошкольное учреждение, страх одиночества, страх наказания.

A. V. Egorova
Classic private university, Zaporozie

FEATURES OF OWN CHILDREN THAT CAUSED ADAPTATION TO PRESCHOOLS

Summary
The article describes the behavior and fears of preschool children that are caused by adaptation to preschool.

Key words: fear, preschool, parents, teachers, behavior, adaptation, pre-school, fear of loneliness, fear of punishment.

УДК 316.6:159.922.62

І. Є. Жигаренко
здобувач кафедри психології
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,
м. Луганськ

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ЗАСУДЖЕНИМИ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ: ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД

В статті розкривається диференційований підхід до соціально-психологічної роботи з засудженими за різні види злочинів (вбивство, сексуальні злочини, крадіжка, необережні злочини) на основі виділення особистісних особливостей засуджених за ці злочини.
Ключові слова: особистість, засуджений, ресоціалізація, психопрофілактика, психокорекція.

Сучасна практика цілеспрямованої ресоціалізації засуджених є тенденцією до використання активних дидактичних і психологічних методів. Аналіз існуючої на сьогоднішній день літератури дозволяє відзначити певний пробіл у методичних та практичних напрямках роботи із засудженими, а саме — відсутність диференційованого підходу до розробки соціально-психологічних заходів, спрямованих на ресоціалізацію засуджених. Для вітчизняної традиції характерна віра в можливість виправлення засуджених. Як відзначає С. В. Познишев, «...якщо немає природженого злочинця, немає і невиправного злочинця» [6]. Науки, що обслуговують інститут покарання, у виправленні виділяють два аспекти — юридичний і моральний (Д. О. Дриль, С. В. Познишев, В. С. Соловйов, Н. М. Ядринцев та ін.) [3]. Сучасне розуміння виправлення засуджених припускає використання впливів: 1) з реорганізації особистості, що приводить до усунення особистісних дефектів, які зумовили вчинення злочину; 2) за ресоціалізуючим впливом, що забезпечує вироблення установок і патернів просоціальної поведінки; 3) за реабілітаційними заходами, які знімають ізоляцію від суспільства і організують оптимальне входження в соціум після звільнення [7]. Вплив на засуджених без урахування їх соціально-психологічних та індивідуальних відмінностей призводить до конфліктних ситуацій, кругової поруки, посилення негативного впливу на особистість у місцях позбавлення волі. Основними напрямками соціально-психологічної роботи з засудженими є: соціально-психологічна діагностика засуджених, розробка соціально-психологічного паспорта виправного установи, загонів, виявлення «груп ризику»; психологічне прогнозування поведінки у виправній установі і після звільнення, складання індивідуальних програм ресоціалізації; соціальна допомога і підтримка зусиль самих засуджених з вирішення власних проблем, зміцнення позитивних зв'язків із зовнішнім соціальним середовищем і родиною, формування здорового мікросередови-

 © Жигаренко І. Є., 2011

ща; організація роботи секції соціально-психологічної підтримки засуджених; соціально-психологічного супроводу засуджених, підготовка до звільнення, побутове і трудове влаштування звільнених [6].

Таким чином, ми бачимо, що тільки точна орієнтація в психології особистості засуджених допомагає визначити найбільш доцільний шлях їх позитивної зміни, вибрати оптимальні моделі соціально-психологічного впливу, забезпечити диференційований та індивідуальний підхід [2].

Мета дослідження — розкрити диференційований підхід до соціально-психологічної роботи з засудженими за різні види злочинів (вбивство, сексуальні злочини, крадіжка, необережні злочини) на основі виділення особистісних особливостей засуджених та оцінити його ефективність.

В основну вибірку досліджуваних увійшли 160 осіб, відібраних за принципом відповідності усереднених показників: стать, вік, освіта, сімейний стан, судимість. Ці 160 осіб були розділені на 4 групи в залежності від виду злочину. Перша группа — засуджені за вбивство — були розділені на 2 групи, 21 людина в експериментальній та 21 — у контрольній группах. В експериментальній групі 15 % засуджених віком від 20 до 35 років, 75 % засуджених від 35 до 50 років, 10 % засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі — 5 %, неодружених — 15 %, розлучених — 33 %, вдівців — 47 %. Виділяються засуджені, які мають першу судимість — 43 % і раніше судимі — 57 %. У контрольній групі 19 % засуджених віком від 20 до 35 років, 71 % засуджених від 35 до 50 років і 10 % засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 29 % перебувають у шлюбі, 14 % неодружених, 43 % розлучених, 14 % вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість — 34 % і раніше судимі — 66 %. Друга група, засуджені за сексуальні злочини, також була розділена на експериментальну і контрольну. В експериментальній групі 52 % засуджених віком від 20 до 35 років, 24 % засуджених від 35 до 50 років, 24 % засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених, що перебувають у шлюбі, — 19 %, неодружених — 19 %, розлучених — 47 %, вдівців — 15 %. Виділяються засуджені, які мають першу судимість — 38 % і раніше судимі — 62 %. У контрольній групі 15 % засуджених віком від 20 до 35 років, 57 % засуджених від 35 до 50 років і 28 % засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи -5 % перебувають у шлюбі, 47,5 % неодружених, 47,5 % розлучених. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість — 38 % і раніше судимі — 62 %. Третя група, засуджені за крадіжку, була розділена також, як і попередні, на експериментальну і контрольну. В експериментальній групі 29 % засуджених віком від 20 до 35 років, 57 % засуджених від 35 до 50 років, 14 % засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі 19 %, неодружених 29 %, розлучених 33 %, вдівців 19 %. Виділяються засуджені, які мають першу судимість — 52 % і раніше судимі 48 %. У контрольній групі 24 % засуджених віком від 20 до 35 років, 52 % засуджених від 35 до 50 років і 24 % засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 24 % перебувають у шлюбі, 28 % неодружених, 24 %

розлучених, 24 % вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість — 48 % і раніше судимі — 52 %. Четверта группа — засуджені за необережні злочини. В експериментальній групі 29 % засуджених віком від 20 до 35 років, 56 % засуджених від 35 до 50 років, 15 % засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі 24 %, неодружених 37 %, розлучених 24 %, вдівців 15 %. Виділяються засуджені, що мають першу судимість, — 71 % і раніше судимі — 29 %. У контрольній групі 24 % засуджених віком від 20 до 35 років, 61 % засуджених від 35 до 50 років і 15 % засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 29 % перебувають у шлюбі, 33 % неодружених, 29 % розлучених, 9 % вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість — 76 % і раніше судимі — 24 %.

На другому етапі на основі отриманих даних були розроблені програми тренінгових занять із засудженими, в залежності від виду вчиненого злочину. Кожен засуджений вимагає індивідуального підходу при виховному і психологічному впливі. Психокорекційна програма складається на підставі особистісних особливостей конкретної категорії засуджених. Після докладного вивчення особистості злочинців, засуджених за вбивство, ми виділили кілька особливостей: чутливість до елементів міжособистісних взаємодій; залежність від інших людей; сприйняття навколишнього світу як ворожого; імпульсивність, емоційна збудливість, висока тривожність; конфліктність, мстивість; завищена самооцінка, хворобливе самолюбство, егоцентризм.

Це найбільш складна категорія засуджених. Ці особи несумлінно ставляться до роботи, частіше, ніж інші, порушують дисципліну, вживають спиртні напої, створюють конфліктні ситуації. Статистика показує, що 42 % засуджених за особливо тяжкі вбивства раніше були судимі. Одну судимість мали половина з них, 6 % були особливо небезпечними рецидивістами. Більше половини були раніше засуджені за хуліганство, 38 % — за злочини проти особистості, причому третина з цього числа — за умисні вбивства. Таким чином, на перший план постає необхідність корекції поведінки засудженого під час відбування покарання і профілактики скоєння рецидивного злочину.

У роботі з цією категорією засуджених можна зробити кілька акцентів. Особливе значення має налагодження та встановлення довірчого контакту. Часу на це йде значно більше в порівнянні з іншими категоріями засуджених. Психолог часто стикається з агресивно і негативно налаштованими засудженими, агресія в ході занять вихлюпується саме на нього. Часто, особливо напочатку роботи, психологу доводиться бути свого роду «громовідводом», у зв'язку з цим необхідно дати час засудженим для того, щоб відбувся такий виплеск негативних емоцій, і тільки після цього можна продовжувати будь-яку роботу з ними. Найважливіше при роботі із засудженими даної категорії бути природним, щирим, приймати їх такими, якими вони є. Вони гостро відчувають настрій, почуття психолога. Тільки тоді, коли до них ставишся «по-людськи», можлива скільки-небудь ефективна робота з ними, в тому числі і групова. Ще одне правило, яким не

можна нехтувати при організації роботи з даною категорією засуджених: якщо ви хочете розраховувати на їхню довіру до вас, контакт і зустрічі з ними мають бути періодичними, їх не можна «забувати», інакше нитка довіри буде загублена і навряд чи її можна буде відновити. Небажано складати групу тільки з засуджених за вбивство. Високий рівень опору не дозволить психологу ефективно працювати. У таких групах необхідна участь «підготовлених» засуджених, що вже пройшли кілька тренінгових занять.

Засуджені за сексуальні злочини, як показує практика, відбуваючи покарання, не є порушниками режиму і зазвичай не входять в неформальні групи з негативною спрямованістю поведінки. Багато з них беруть участь у самодіяльних організаціях, сумлінно працюють. А оскільки всі режимні дисциплінарні впливи спрямовані на корекцію зовнішньої поведінки засудженого, то у всіх розглянутих випадках такі дії не знаходять точки прикладання. Все це призводить до того, що значна частина такого роду злочинців надалі знову робить сексуальні злочини. Саме тому основною метою індивідуальної роботи з цими засудженими повинна бути не корекція поведінки в умовах виправної установи, а виявлення істинних мотивів злочинної поведінки з тим, щоб засуджений їх повністю усвідомив. Якщо ця мета індивідуальної роботи не буде досягнута, то природно, збережуться всі внутрішні передумови для вчинення повторного злочину аналогічного характеру. Особливе значення у роботі з цією категорією засуджених як засіб виховного впливу набуває психологічна бесіда. Важливо якомога докладніше з'ясувати у засуджених весь пройдений ними життєвий шлях, буквально по роках відтворити, особливу увагу потрібно приділити змісту сексуальних і емоційних переживань. У першу чергу необхідно виявити причини спотворення у них сексуально-рольових уявлень, певну допомогу може надати тут психологічне програвання засудженим різних ситуацій, пов'язаних з сексуальними контактами.

Індивідуальну роботу бажано будувати виходячи із специфіки скоєного злочину. Повинні бути виявлені всі афекти, що мали місце в дитинстві. Вони повинні бути зняті при психологічному консультуванні з допомогою будь-якої психотерапевтичної методики (наприклад, катарсис, психоаналітичний вплив). Можна, наприклад, разом з засудженим відтворити ситуацію, яка привела до утворення аффекту; робиться це неодноразово, використовуючи стан трансу. Мета, яка стоїть перед фахівцем, відсутність емоційної реакції на те, що мало місце в минулому, ситуацію, пов'язану з психологічною травмою. Індивідуальну роботу можна також будувати в руслі поведінкової терапії. Наприклад, хорошу допомогу й відповідний результат може принести вибір для таких засуджених форм поведінки у виправній установі, в яких вони змогли реалізувати і розвинути так звані традиційні чоловічі якості: самостійність, сміливість і т. ін. Дуже великий вплив на успіх виховної роботи з даним типом засуджених надають їх відносини зі своєю сім'єю. Саме в цих випадках особливо необхідно сприяти відновленню і підтримці сімейних відносин.

Психолог, який розбирає разом із засудженим його кримінальну ситуацію, повинен займати нейтральну позицію, і це дуже важливо. Тут не пови-

нно бути ні звинувачень, ні виправдань. Вся ситуація, пов'язана із злочином, повинна бути ними разом проаналізована і проговорена. Якщо таких засуджених є декілька, то можна провести психотерапевтичне групове заняття за методом трансакційного аналізу. Основний упор в індивідуальній роботі повинен бути зроблений на усвідомлення ситуації вчинення злочину, мотиви поведінки потерпілого і його самого і вироблення установок, які дозволили б уникнути в майбутньому повторення аналогічних ситуацій з тим же результатом. Окремим напрямком психокорекційної роботи має стати вироблення навичок рефлексії та емпатії. У всіх засуджених за сексуальні злочини в тій чи іншій мірі присутні порушення емоційної сфери, ці порушення є достатньо стійкою структурою особистості, що призводить до повторного скоєння подібних злочинів.

Індивідуальна робота із засудженими, які мають психічні порушення, ґрунтується, в першу чергу, на корекції особливостей характеру і наявних аномалій психіки. Тут необхідне обов'язкове втручання лікаря-психіатра. Індивідуальна робота повинна передбачати вироблення спеціальних соціально-позитивних навичок і самоконтролю. Допомогу можуть надати такі методи, як примусова організація поведінки, негативне підкріплення будь-яких форм поведінки, що відхиляється.

Однією з основних труднощів роботи з засудженими за корисливі злочини є різноманітність особистісних особливостей, що пов'язано з широким спектром «спеціалізацій» корисливих злочинців [4]. Після докладного вивчення особистісних особливостей злочинців, засуджених за крадіжку, ми виділили кілька особливостей: стабільна кримінальна спрямованість; прагнення утвердити себе в очах інших; злочин виступає як спосіб вирішення внутрішньоособистісних проблем; виражені егоїстичні інтереси; хороша орієнтація в нормах і вимогах, але неприйняття їх і свідоме порушення; інтелектуальний контроль поведінки, гнучкість, вміння приймати рішення. Одними з головних завдань, які стоять перед психологами при роботі з даною категорією правопорушників, є запобігання подальшій криміналізації особистості корисливого злочинця; з метою усунення або зменшення кримінальних схильностей необхідне формування антикримінальної стійкості особистості на основі моделювання правомірних альтернатив задоволення матеріальних та інших потреб; навчання конструктивним способам подолання власних страхів, невпевненості в собі. З даною категорією засуджених можливий раціональний підхід при психологічному впливі, оскільки корисливі злочинці — найінтелектуальніша категорія [5].

Модель психологічної корекції особистості корисливого злочинця: 1) формування готовності до взаємодії з психологом, здійснюване за допомогою встановлення психологічного контакту та подолання психологічних захистів засудженого; 2) формування готовності засудженого до самозміни, що реалізується за допомогою переструктурування Я-образу; 3) формування правомірних альтернатив задоволення матеріальних потреб, яке можливе у результаті диференційованого впливу на домінуючий механізм психологічної регуляції соціальної поведінки.

Специфікою засуджених за необережні злочини є відсутність мотиву злочину. Злочин здійснюється в результаті самовпевненості і недбалості, недостатності уваги, передбачливості. Відсутня кримінальна зараженість особистості [1]. Основними завданнями психолога в роботі з цією категорією засуджених є: прийняття засудженим вчиненого ним злочину, допомога в адаптації до факту укладення; робота з почуттям провини; підвищення особистої відповідальності за наслідки своїх вчинків, такі люди часто схильні до ризику, не бачать або не хочуть бачити наслідки своїх вчинків; формування стресостійкості; конструктивної поведінки в екстремальних ситуаціях; механізми концентрації уваги; навчання навичкам саморегуляції; попередження прилучення засудженого до кримінального середовища.

Одне з найважливіших завдань становить розкриття психологічного механізму необережного злочину, що дозволяє зв'язати необережне поводження з індивідуальними особливостями особистості, а також профілактика даного виду злочину. Психологічні аспекти явищ злочинності пов'язані з проблемою відповідальності особистості. Прийнято вважати, що набір рольових обов'язків особистості в системі соціальних відносин характеризує весь діапазон її відповідальності. Однак оскільки процес усвідомлення своєї відповідальності визначається багатьма факторами, суб'єктивна відповідальність особистості передбачає її активну життєву позицію і посилення питомої ваги самоврядування в суспільстві. На підставі опису психологічних особливостей особистості необережних злочинців рекомендується вирішення наступних психокорекційних завдань: підвищення особистої відповідальності за наслідки своїх вчинків, формування вміння приймати адекватні рішення в екстремальних ситуаціях, зниження рівня тривожності. Психокорекційна робота ведеться як індивідуально, так і в групі. Починається курс з індивідуальної співбесіди. За бажанням засудженого проводиться групова робота. З усієї маси засуджених для проведення з ними експериментальної роботи були обрані особи з найбільш близькими до усереднених профілями ММРІ. На третьому, експериментальному етапі дослідження з випробуваними експериментальної групи проводилися тренінгові заняття, а засуджені, які перебували в контрольній групі, психокорекційної впливу не піддавалися. На четвертому, заключному етапі нами було проведено статистичний аналіз отриманих результатів за t-критерієм (критерій Уілкоксона) з метою перевірки і підтвердження нашої гіпотези. У процесі експерименту з експериментальною групою засуджених проведено три психодіагностичні обстеження. Перша проба до початку тренінгових занять, друга проба — відразу після закінчення програми тренінгів, третя проба — за кілька тижнів до звільнення. У контрольній групі тренінгів не проводилося, тому робилося лише два замірювання: перше — до початку експерименту, друге — за кілька тижнів до звільнення.

Отримані дані та проведений статистичний аналіз дозволяють з високою мірою достовірності вважати доведеним припущення: диференційована соціально-психологічна робота із засудженими позитивно впливає на ефективність їх ресоціалізації.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити наступні висновки.

Піддослідні, що відносяться до різних груп за видами вчиненого злочину, характеризуються різними комплексами особистісних рис. Так, засуджені за вбивство відрізняються наявністю емоційних порушень, надмірної стійкістю афекту і підвищеною інтерперсональною сензитивністю. Засуджені за сексуальні злочини відрізняються імпульсивністю, низьким самоконтролем, дефектами в морально-етичній сфері, у них знижена чутливість у міжособистісних контактах. Корисливий тип особистості злочинця характеризується гіперболізацією, розростанням матеріальних потреб, проблемами нестійкості самооцінки. Відмінною особливістю засуджених за необережні злочини є низька завадостійкість і висока тривожність.

Застосування диференційованого підходу до соціально-психологічної роботи із засудженими дозволяє отримати відчутні позитивні результати ресоціалізації. У роботі із засудженими за вбивство найбільш помітна динаміка спостерігалася в показниках шкал F, 3, 6 MMPI. Засуджені за сексуальні злочини показали динаміку шкал F, 5, 8, 9 MMPI. Корисливий тип злочинної особистості реагує на соціально-психологічну роботу динамікою шкал F, K, 1, 7, 9, 0 MMPI. Соціально-психологічна робота із засудженими за необережні злочини забезпечує найбільш виражені зміни особистісного профілю за шкалами F, K, 6, 7, 9 MMPI; менш вираженим змінам у даній групі піддалися всі інші шкали профілю MMPI. Проведене дослідження дозволило визначити групу піддослідних, найбільш чутливих до впливу соціально-психологічної роботи, — це засуджені за необережні злочини, в цій групі зрушення показників MMPI після тренінгового впливу виявилися найбільш значущими стосовно всіх вимірюваних показників особистісного профілю.

Список використаних джерел

1. Антонян Ю. М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. — М. : Юрист, 1996. — 341 с.
2. Глоточкин А. Д. Исправительно-трудовая психология / А. Д. Глоточкин, В. Ф. Пирожков ; под ред. К. К. Платонова. — М. : Академия МВД, 1974. — 426 с.
3. Гуров А. И. Профессиональная преступность: прошлое и современность / А. И. Гуров. — М. : Юридическая литература, 1990. — 304 с.
4. Доуэл М. Практика социальной работы / М. Доуэл, С. Шадлоу. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 377 с.
5. Криминологическая и психологическая характеристика лиц, отбывающих наказание в ВТП / В. Г. Козюля, В. К. Очнев, Г. Р. Трофимов. — М. : Изд-во ВНИИ МВД, 1987. — 36 с.
6. Познышев С. В. Основы пенитенциарной науки / С. В. Познышев. — М. : Юридическое издательство Наркомюста, 1923. — 371 с.
7. Энциклопедия юридической психологии / под общ. ред. проф. А. М. Столяренко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА ; Закон и право, 2003. — 607 с.

И. Е. Жигаренко
соискатель кафедры психологии
Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Резюме

В статье раскрывается дифференцированный подход к социально-психологической работе с осужденными за различные виды преступлений (убийство, сексуальные преступления, воровство, неосторожные преступления) на основе выделения личностных особенностей осужденных за эти преступления.

Ключевые слова: личность, осужденный, ресоциализация, психопрофилактика, психокоррекция.

I. E. Zhigarenko
researcher of the department of psychology
Vladimir Dal East-Ukrainian national university

SPECIFIC SOCIALLY PSYCHOLOGICAL WORK WITH CONDEMNED TO IMPRISONMENT: DIFFERENTIATED APPROACH

Summary

The article reveals a differentiated approach to the psycho-social work with prisoners for various types of crimes (murder, sexual offenses, theft, crimes of negligence) based on the extraction of personal features of convictions for these crimes.

Key words: personality, convicted, the rehabilitation, psychological prophylaxis, psychocorrection.

УДК 316.6:159.922.62

Н. Є. Завацька
д-р психол. наук, доцент
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,
м. Луганськ

УМОВИ І ПРИНЦИПИ ОПТИМІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті розкрито умови та принципи оптимізації системи психопрофілактики та психокорекції соціальної дезадаптації особистості в кризових і проблемних ситуаціях.
Ключові слова: особистість, соціальна адаптація, соціальна дезадаптація, система, оптимізація, психопрофілактика, психокорекція.

Проблема оптимізації як вибору найкращого (оптимального) варіанту з можливих є необхідною в структурі якісної професійної діяльності будь-якого напряму і, перш за все, в соціальній діяльності [2–3; 7; 13]. Зрозуміло, що категорії «доцільність», «цілеспрямованість», «мета» безпосередньо належать до специфічної сфери соціально обумовленої діяльності, одним з істотних елементів якої є підпорядкованість дії кінцевому результату [6; 9].

Проте наявність мети і ступінь наближення до її досягнення є не єдиним критерієм оптимальності. Поняття оптимальності, застосовно для складних соціальних динамічних систем, окрім цілепокладання, передбачає як множинність процесів (станів системи), що реально відбуваються, так і множинність засобів досягнення мети, і дозволяє не тільки виділити, але і вибрати з цієї актуальної множини в тому або іншому відношенні переважні [7–8; 15]. Ця перевага (у виборі оптимальних параметрів і засобів приведення до них) визначається цілями функціонування системи, а набір значень вибраних параметрів характеризує його ефективність. Отже, ефективність виступає як кількісний вираз (міра) якості функціонування системи, ступеня досягнення цілей, що стоять перед нею, ступеня наближення стану системи до оптимального [4; 12; 14].

Об'єкт дослідження — психопрофілактика та психокорекція соціальної дезадаптації особистості.

Предмет дослідження — умови і принципи оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості.

Мета дослідження — розкрити умови та запропонувати принципи оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості.

Контингент обстежуваних на констатувальному етапі дослідження складався з осіб, які повернулися з місць позбавлення волі (118 осіб); учасники бойових дій (108 осіб); осіб, які позбулися адикції від психотропних речовин (132 досліджуваних: 90 чоловіків з алкогольною залежністю і 42 чоловіки з наркотичною залежністю у стадії ремісії) та військовослужбовців,

© Завацька Н. Є., 2011

звільнених у запас або відставку (164 особи). Кількість досліджуваних на цьому етапі становила 522 обстежуваних чоловічої статі віком від 40 до 51 року. На формувальному етапі у дослідженні взяли участь 270 чоловіків зрілого віку (від 41 до 52 років).

Проблему оптимізації системи профілактики та корекції в практиці роботи з соціально дезадаптованими особами, в інтересах якісної і професійної допомоги, неможливо розв'язати у відриві від аналізу функціонування структурних елементів всієї системи допомоги.

Комплекс заходів професійної соціально-психологічної допомоги (СПД), одним з елементів якої є допомога особам з проблемами соціальної адаптації, що розглядається в даній роботі як об'єкт оптимізації, — динамічна, складна система. Розгляд процесу соціальної роботи з соціально дезадаптованими як об'єкта оптимізації в рамках існуючої системи СПД, має на увазі, перш за все, загальний аналіз структури системи, характеристику її специфічних рис і особливостей функціонування.

Висока ефективність соціальної роботи з таким контингентом досягається при дотриманні таких умов:

– наукової обґрунтованості принципів, критеріїв і методів психодіагностики і психокорекції;

– визначеної послідовності (етапності) діяльності;

– правильної організації проведення діагностико-корекційної діяльності, що включає необхідне планування, матеріально-технічне забезпечення, а також підготовку фахівців, які володіють методами діагностики і корекції, достатніми для надання професійної допомоги.

Зрозуміло, що завдання оптимізації системи профілактики та корекції в практиці соціальної роботи з соціально дезадаптованими особами повинні передбачати не тільки створення ефективних науково обґрунтованих психотехнологій практичної роботи, але і відповідне вдосконалення заходів організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення цієї процедури.

Розгляд проблеми оптимізації як системи взаємопов'язаних заходів, що володіє рядом загальносистемних ознак і характеристик, потребує розглянути останні з погляду можливостей і підходів до їх оптимізації.

До істотних характеристик даної системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації можна віднести такі:

По-перше, по своїй природі вона є специфічним видом соціальних систем. Це означає, що вона виступає як підсистема більш широкої і більш загальної системи соціально-психологічної і медичної допомоги населенню, що основними елементами, суб'єктами і об'єктами управління даною системою виступають люди з властивими їм соціально-економічними, ідеологічними і психологічними рисами, носіями яких вони є. Звідси величезна роль суб'єктивного чинника.

По-друге, це, безумовно, динамічна система. Її динамізм визначається постійними змінами умов і чинників, що дезадаптують, умов знаходження в стаціонарі і функціонуванням відповідних служб, Телефону довіри, вдосконаленням організаційної структури і системи соціальної роботи в цілo-

му. Високий динамізм системи повинен неодмінно враховуватися при вирішенні завдань оптимізації.

По-третє, систему можна кваліфікувати як складну, що передбачає існування супідрядних рівнів і підсистем (які можуть розглядатися як виділені раніше елементи науково-методичного, організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення психодіагностичних і психокорекційних процедур). При цьому для кожної підсистеми існують свої локальні цілі функціонування, які можна формалізувати у виді певного критерію оптимальності. Локальні критерії оптимальності можуть мати слабкий зв'язок з глобальними, проте кожна підсистема, працюючи оптимально за своїм критерієм, повинна сприяти тому, щоб і вся система профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості в цілому працювала оптимально за глобальним критерієм.

Перш ніж звернутися до характеристики основних елементів, що становлять зміст процесу соціальної адаптації, необхідно виділити умови оптимізації, а також сформулювати принципи оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості.

Умовами оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості в практиці соціальної роботи виступають:

1. Соціально-політичні і соціально-економічні передумови, які визначають необхідність, можливість, основні напрями і засоби оптимізації. Відповідно метою оптимізації є підвищення якості умов роботи, зниження часу на діагностику і підвищення якості психокорекційної роботи шляхом розробки і впровадження високонадійних методів діагностико-корекційної діяльності з соціально дезадаптованою особою. Критерієм же оптимізації є показники змін станів клієнтів в процесі впровадження діагностико-корекційної діяльності на практиці.

2. Змістовні передумови оптимізації, що відображають наявність змістовних теорій, які на якісному рівні розкривають закономірності формування, розвитку соціальної дезадаптації в цілому, а також системи знань про закономірності і принципи психодіагностики взагалі і особливості діагностики соціально дезадаптованої особи зокрема.

3. Інформаційні передумови оптимізації, тобто наявність конкретної інформації про стан системи і реальні ситуації, по відношенню до яких необхідно вибирати оптимальне рішення. Причому ця інформація, як показало проведене дослідження, на різних етапах дослідження може відповідати різним рівням: рівню невизначеності, вірогідності, детермінованому.

Перший етап дослідження (етап теоретичного аналізу існуючих моделей і розробки оптимальної відносно завдань діагностики і корекції соціально дезадаптованих) характеризується рівнем невизначеності і припускає використання емпіричних методів дослідження з метою розробки моделей, підкріплених відповідним психодіагностичним інструментарієм, зорієнтованим на досягнення поставлених цілей. Етап дослідження показників адаптаційного потенціалу за допомогою заздалегідь відібраного психодіагностичного інструментарію, також як і етап формування зовнішнього критерію зниження ознак соціальної дезадаптації, відповідав детермінованому

рівню, бо критерії оптимальності в даному випадку виражаються однозначними величинами, а завдання оптимізації зводилося до математичної задачі відшукання екстремуму відповідного функціонала. Етап розробки комплексної діагностики і корекції соціально дезадаптованих і прогнозування успішності їх соціальної реадаптації відповідає рівню ймовірності.

Як основоположні методологічні принципи оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості ми розглядаємо принципи наукової обґрунтованості, комплексності, динамічності, практичності, принцип диференційованого прогнозування.

Принцип наукової обґрунтованості полягає в необхідності наукового обґрунтування всіх елементів системи соціальної реадаптації. Необхідність спеціального обґрунтування доцільності проведення заходів щодо соціальної реадаптації пов'язана з тим, що не кожна людина, знаходячись в ситуації кризи, здатна самостійно адаптуватися в соціумі без наслідків збитку для себе, оточуючих і суспільства. Наукове обґрунтування використаного набору методик психодіагностики і психокорекції базується на строго встановленій відповідності між переліком і змістовною валідністю тестів, які при цьому повинні володіти достатньою надійністю (стійкістю тестових результатів за часом), дискримінативністю і прогностичною валідністю, і, як наслідок, точний вибір зон, методів і прийомів психокорекційної діяльності відповідати гуманістичному напряму.

Комплексність діагностико-корекційної діяльності означає всебічне вивчення і оцінку адаптаційного потенціалу кожної особи. Комплексна оцінка дозволяє спланувати курс психокорекції.

Принцип динамічності системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості полягає в тому, що вона розглядається як поетапний пролонгований процес, що передбачає раціональну послідовність заходів, спадкоємність і накопичення інформації, одержуваної на різних стадіях знаходження людини в кризовій ситуації.

Принцип диференційованого прогнозування полягає у використанні раціонального підходу до розробки методів соціальної реадаптації: розробляти ці методи не для кожної з незліченної безлічі кризових ситуацій, а для однорідних показників адаптаційного потенціалу соціально дезадаптованих. Вказаний підхід дозволяє значно скоротити матеріальні і тимчасові витрати, підвищити ефективність соціальної роботи і тим самим прискорити процес соціальної адаптації.

Принцип практичності полягає в розробці і використанні таких методів психодіагностики і психокорекції, які дозволяють отримати повну характеристику адаптаційного потенціалу особи, максимально вірний рівень і точність технік і методів, що використовуються в складанні курсу психокорекції з найменшими витратами за мінімальний час, особливо якщо йдеться про соціальну дезадаптацію особи.

Спираючись на загальні методологічні принципи, а також враховуючи дані проведеного вище аналізу системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості, що дозволяє класифікувати її як динамічну, складну, соціальну систему, можна сформулювати такі основні принципи

оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості в практиці соціальної роботи:

1. Принцип системного підходу до вирішення завдань оптимізації, який вимагає дослідження всієї сукупності елементів системи оцінювання, їх зв'язків і відносин в нерозривній єдності.

Системний підхід може бути охарактеризований як комплексний, взаємопов'язаний, послідовний розгляд всієї сукупності чинників, що впливають на функціонування і розвиток системи. Будь-яка частина, підсистема, елемент системи, що оптимізується, робить певний вплив на всі інші її частини.

2. Принцип єдності логіко-математичного, формалізованого і змістовного, неформалізованого підходу до вирішення завдання оптимізації системи соціальної адаптації особистості.

Формалізація психодіагностичних процедур повинна ґрунтуватися на змістовному аналізі, допомагати змістовному аналізу і своїм кінцевим пунктом також мати змістовний аналіз. Разом з тим даний принцип характеризує доцільність і необхідність формалізованого опису більшої кількості елементів і операцій процедури діагностики з метою їх оптимізації.

3. Цільовий принцип, що має на увазі точне формулювання цілей процесу оптимізації підсистем (локальні цілі) і системи в цілому (глобальні цілі), визначення послідовності їх досягнення і порядок зміни. Локальні цілі повинні бути погоджені між собою і з глобальною метою. Вони повинні бути також достатньо конкретними для того, щоб дозволити здійснити їх формалізований вираз у виді критеріїв оптимальності або цільових функцій.

4. Принцип етапності або послідовності оптимізації, що передбачає синтез функціонуючих оптимальним чином складних систем із заздалегідь оптимізованих підсистем, блоків і елементів. Принцип поблочної оптимізації виступає конкретизацією і специфічним виразом розглянутого раніше принципу ієрархічності. Ієрархічні взаємозв'язки рівнів і підсистем реальної процедури діагностико-корекційної діяльності повинні адекватно відображатися відповідною ієрархією завдань і моделей оптимізації, а оптимізація окремих блоків або підсистем передбачає, перш за все, правильне віддзеркалення в моделі оптимізації всіх основних істотних зв'язків ієрархічної структури.

5. Принцип використання для оптимізації системи соціальної реадаптації всієї корисної інформації, що є в системі. Даний принцип концентрує увагу дослідника не тільки на проблемі вибору оптимального рішення, але і на використанні всіх наявних можливостей для зняття, подолання невизначеності при виборі оптимального рішення шляхом отримання тим або іншим способом максимально широкої інформації про стан системи, що оптимізується. При цьому «витрати» на отримання цієї інформації не повинні перевищувати «виграш», одержуваний від ефекту оптимізації, що проводиться з її допомогою.

6. Принцип динамізму або принцип перспективності, що має на увазі урахування динаміки розвитку системи, зміна в часі цілей і можливостей

оптимізації, оцінок і кількісних характеристик різних параметрів і чинників. Всяка оптимізація відносна, перш за все, через свою залежність від вибраних критеріїв і обмежувальних умов, які самі змінюються в часі. Тому спроба універсально-абстрактного вирішення завдання поза часом і простором є безплідною.

Розглянуті принципи в сукупності із загальними методологічними принципами є змістовною основою оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості в практиці соціальної роботи. Що стосується власне змісту процесу оптимізації, то виходячи з означеного, він може бути розглянутий у виді сукупності таких операцій:

1. Визначення оптимального набору технік і методик, що забезпечують необхідний рівень прогностичності діагностичних процедур. У принципі, чим більша кількість оцінюваних параметрів, які ми можемо враховувати в дослідженні соціально дезадаптованої особи, тим більше розширяється спектр можливості психокорекційної роботи. Проте одночасно сама процедура оцінювання стає все більш і більш складною, громіздкою, тобто звужується спектр реальної можливості. Отже, стоїть завдання визначення оптимального набору оцінюваних параметрів на підставі теоретичного аналізу існуючих експериментально-психологічних теорій.

2. Визначення способів оцінювання кожного з виділених параметрів, які приводили б до екстремального значення вихідних показників. Іншими словами, йдеться про вибір і оптимізацію методичних засобів оцінки показників адаптаційного потенціалу особи. Методичні засоби (тести) повинні повною мірою задовольняти базовим психометричним вимогам, що висуваються до психодіагностичного інструментарію (дискримінативності, надійності, змістовної та прогностичної валідності і ін.).

3. Формування об'єктивного «зовнішнього критерію» успішності соціальної реадаптації. Оцінка ефективності діагностико-корекційної діяльності з соціально дезадаптованими клієнтами здійснюється на основі аналізу повторних психодіагностичних даних. Окрім цього можуть використовуватися метод спостереження і метод експертних оцінок, якщо як експерти, які оцінюють рівень професійної підготовленості, виступають досвідчені фахівці, чия кваліфікація не викликає сумнівів.

4. Узагальнення і систематизація одержаних в ході дослідження даних, формулювання теоретичних висновків і розробка практичних рекомендацій з оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості, що припускають вдосконалення методологічних принципів, методичних засобів і організаційно-психологічних умов цієї практики.

Таким чином, визначившися з метою, змістом і критеріями оптимізації системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості, ми бачимо цілісну модель оптимізації, що складається з локальних цілей етапів дослідження і локальних критеріїв оптимізації. Оптимізація системи профілактики та корекції соціальної дезадаптації особистості є структурно-логічною конструкцією взаємозв'язаних компонентів (цілей, завдань, основних напрямів, критеріїв оптимізації, технологій оцінюван-

ня, алгоритму здійснення психодіагностичних і психокорекційних процедур, можливостей і засобів), приведення якої у відповідність до реальної практики забезпечує підвищення якості роботи на користь попередження і профілактики соціальної дезадаптації. Її експериментальна апробація, з одного боку, дозволила більш продуктивно використовувати потенціал діагностичних і корекційних сил і засобів. З іншого боку, використання оптимізованої технології дало можливість істотно знизити ознаки соціальної дезадаптації особистості.

Як показало дослідження, апробована програма соціальної реадаптації за допомогою оптимізованої діагностико-корекційної діяльності дозволяє здійснити позитивні зміни як в адаптаційному потенціалі особистості, так і в процесі їх адаптації.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень даної проблеми вважаємо розробку теоретичних основ психологічно обґрунтованої загальнодержавної системи психопрофілактики та психокорекції соціальної дезадаптації особистості та внесення кардинальних змін у програми підготовки психологів, соціальних працівників та інших фахівців, що мають працювати з соціально дезадаптованими особами.

Список використаних джерел

1. Амбрумова А. Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко, Л. Л. Бергельсон // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 91–102.
2. Антипов В. В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям / В. В. Антипов, Б. А. Сосновский // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б. А. Сосновского. — М. : МПГУ, 1994. — С. 30–47.
3. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб. : Прайм- ЕВРОЗНАК, 2002. — 560 с.
4. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Мысль, 1973. — 270 с.
5. Бондаренко О. Ф. Метапсихологічний контекст психологічної допомоги / О. Ф. Бондаренко // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 4. — С. 4–12.
6. Боришевський М. Й. Провідні теоретико-методологічні принципи та їх розвиток в українській психологічній науці / М. Й. Боришевський // Проблеми заг. та пед. психол. : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2002. — Т. IV. — Ч. 5. — С. 31–36.
7. Бочелюк В. Й. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект : монографія / за ред. В. Й. Бочелюка. — Запоріжжя : Класичний приват. ун-т, 2008. — 310 с.
8. Васерман Л. И. О системном подходе в оценке психической адаптации / Л. И. Вассерман, М. А. Беребин, Н. И. Косенков // Обозр. психиатр. и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. — 1994. — № 3. — С. 16–25.
9. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. — [изд. испр. и доп.]. — Л. : ЛГУ, 1984. — 176 с.
10. Кокун О. М. Аналіз поняття адаптаційних можливостей людини / О. М. Кокун // Проблеми заг. та пед. психол. : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К. : Гнозіс, 2002. — Т. IV. — Ч. 5. — С. 137–140.
11. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. — М. : Смысл, 2002. — 182 с.

12. Петровский А. В. Личность в психологии с позиции системного подхода / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 57–66.
13. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — М. : Речь, 2006. — 366 с.
14. Циба В. Т. Контури системної соціальної психології / В. Т. Циба // Соціальна психологія. — 2003. — № 1. — С. 27–39.
15. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание. Психологические модели и исследования / Ю. М. Швалб. — К. : Милленум, 2003. — 152 с.

Н. Е. Завацкая
д-р психол. наук. доцент
Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск

УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье раскрыты условия и принципы оптимизации системы психопрофилактики и психокоррекции социальной дезадаптации личности в кризисных и проблемных ситуациях.

Ключевые слова: личность, социальная адаптация, социальная дезадаптация, система, оптимизация, психопрофилактика, психокоррекция.

N. E. Zavatska
doctor of psychological sciences,
Vladimir Dal East-Ukrainian national university

TERMS & CONDITIONS OPTIMIZATION OF PREVENTION AND CORRECTION SOCIAL EXCLUSION PERSONALITY

Summary

The article reveals the conditions and principles of system optimization psychoprophylaxis and psychocorrection social maladjustment of personality in crisis and problem situations.

Key words: personality, social adaptation, social maladjustment, system optimization, psychoprophylaxis, psychocorrection.

УДК 159: 378.011.32.037

В. В. Зарицька
канд. психол. наук, доцент
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЕМОЦІЇ У КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЯХ ЯК КОМПОНЕНТУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

В статті розкриваються погляди вчених на доцільність використання емоцій у спілкуванні і діяльності: виокремлено базові показники рівня розвитку здатності використання емоцій у конкретних ситуаціях; показано процес вивчення рівня розвитку цієї здатності у студентів в умовах їх професійної підготовки за відомими в науковій літературі методиками.
Ключові слова: емоції, використання емоцій у спілкуванні і діяльності, емоційний інтелект.

Актуальність. Вченими доведено, що вміти розпізнавати, розуміти, контролювати, управляти своїми емоціями та емоціями інших треба вчитися з єдиною метою — щоб бути здатним використовувати ці вміння у конкретних справах, у досягненні життєвого чи професійного успіху.

Саме емоції, наголошує А. О. Прохоров, є тією базою, на основі якої стосунки між людьми можуть існувати, бо емоції або їхні сліди супроводжують завжди відповідну діяльність, в результаті чого виникає новоутворення, безпосередньо пов'язане, з одного боку, з реальністю емоційних переживань, а з іншого — із ставленням до об'єктів, явищ, ситуацій зовнішнього світу, які спочатку сприймаються і оцінюються емоціями, напрацьованими в особистісному досвіді людини [5, с. 9]. У зв'язку з цим В. А. Бодров наголошує, що одним із показників оцінки, наприклад, професійної діяльності, є задоволення роботою, що є емоційним відображенням процесу і результату праці, матеріального забезпечення, соціального статусу суб'єкта праці [2, с. 87]. Доведено, що в структурі емоційного інтелекту наявність емоцій у людини і здатність їх використовувати збуджують емоційно когнітивну діяльність, розвивають здатність проявляти емоції в залежності від ситуації, чим забезпечують ефективне спілкування і діяльність (І. М. Андрєєва); такі параметри, як здатність розв'язувати проблеми по мірі їх виникнення, адаптивність особи, розглядаються як показники вміння використовувати емоції (Р. Бар-Он); використання емоцій дає можливість відсторонюватись від них в залежності від їх користі і таким чином управляти своїми і чужими емоціями (Дж. Майєр, П. Саловей); управління стосунками передбачає здатність особи використовувати емоції у будь-якій когнітивній діяльності (Д. Гоулман) [3, 78–86]. В сфері управління стосунками Д. Гоулман особливого значення надає здатності використовувати емоції в процесі групової чи колективної діяльності, створюючи позитивну емоційну та інтелектуальну атмосферу, спрямовану на

© Зарицька В. В., 2011

якісне виконання запланованої роботи; бути прикладом уважного, співчутливого ставлення до людей, бо все це в сукупності укріплює моральний дух і почуття єдності, формує позитивні, довірливі стосунки, які не обмежуються тільки офіційним спілкуванням.

Аналіз наукових підходів вищеозначених вчених стосовно використання емоцій у спілкуванні і діяльності дозволив виокремити з них найбільш суттєві параметри, які засвідчують здатність особистості використовувати емоції у спілкуванні і діяльності. Серед них нами виділені такі, як: емоційна стійкість; здатність до екстраверсії; гнучкість прояву емоцій у спілкуванні; домінування позитивних емоцій; здатність зближуватися з людьми на емоційній основі.

Мета статті: показати процес вивчення рівня розвитку у студентів здатності використовувати емоції у спілкуванні і діяльності як компоненту емоційного інтелекту, необхідної складової підготовки до професійної діяльності.

Результати. Аналіз наукових джерел і діагностичних методик дозволив встановити, що чіткої спеціальної методики для визначення рівня розвитку здатності особистості до використання емоцій за виділеними нами показниками не існує. Тому для визначення цієї здатності нами використано кілька методик, які є в науковій літературі і частково стосуються виявлення рівня розвитку виділених нами параметрів.

Для визначення рівня емоційної стійкості використана методика «Шкала емоційної стабільності — нестабільності (нейротизму)» Г. Айзенка [3, с. 555–556]. Для визначення здатності до екстраверсії використана методика «Опитувальник EPI» Г. Айзенка [3, с. 185–189]. Рівень розвитку гнучкості прояву емоцій у спілкуванні, рівень домінування позитивних емоцій і здатність зближуватись з людьми на емоційній основі визначався за методикою «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій?» В. В. Бойко [3, с. 621–622].

В опитуванні брали участь 1757 студентів. За методикою «Шкала емоційної стабільності — нестабільності (нейротизму)» одержані дані, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники емоційної стабільності — нестабільності студентів

№ п/п	Зміст запитань	Показники (%)	
		Так	Ні
1	Чи часто вам необхідні друзі, які вас розуміють?	56	44
2	Чи дуже важко вам сказати кому-небудь «ні»?	44	56
3	Чи часто у вас змінюється настрій?	64,8	35,2
4	Чи часто ви відчуваєте себе нещасним без достатніх на те причин?	19,8	80,2
5	Чи з'являється у вас почуття сором'язливості, коли ви хочете познайомитись з незнайомою людиною протилежної статі?	57,2	42,8
6	Чи часто ви переживаєте від того, що сказали або зробили не те, що треба було?	72,6	27,4

Продовження табл. 1

№ п/п	Зміст запитань	Показники (%)	
		Так	Ні
7	Чи легко вас образити?	44	56
8	Чи буває так, що ви інколи зовсім пасивні?	88	12
9	Чи виходите ви інколи з себе, сердячись на певні шуткування?	39,6	60,4
10	Чи часто вас мучить почуття провини?	39,6	60,4
11	Чи вважаєте ви себе людиною збудливою, чуттєвою?	82,4	17,6
12	Чи часто ви, виконавши якусь роботу, відчуваєте, що могли б виконати її ще краще?	46,2	53,8
13	Чи не трапляється так, що ви не можете заснути, що в голову лізуть різні думки?	70,4	29,6
14	Чи буває у вас сильне серцебиття?	82,4	17,6
15	Чи буває такий стан, що ви тремтите від хвилювання у екстремальній ситуації?	78	22
16	Вас легко роздратувати?	57,2	42,8
17	Чи хвилюєтесь ви з приводу неприємних подій?	82,4	17,7
18	Чи часто ви бачите уві сні кошмари?	34	66
19	Чи турбують вас якісь болі?	57,2	42,8
20	Чи можна вас назвати нервовою людиною?	39,6	60,4
21	Чи легко ви ображаєтесь, якщо хтось вказує вам на помилки в роботі чи особисті недоліки?	30,8	69,2
22	Чи хвилюють вас відчуття, що ви чимось гірші за інших?	34	66
23	Чи хвилюєтесь ви про своє здоров'я?	82,4	17,6
24	Чи турбує вас безсоння?	6,6	93,4

Дані таблиці 1 свідчать про те, що приблизно половині студентів (56 %) необхідні друзі, їм важко кому-небудь відмовити. У 64,8 % студентів часто змінюється настрій, хоча більшість з них (80,2 %) не вважають себе нещасними. Дещо більше половини студентів (57,2 %) відчувають сором'язливість при знайомстві з новими людьми іншої статі, більшість студентів (72,6 %) переживають від того, що зробили щось не так, як хотілося б. Легко образити 44 % студентів, більшість студентів (88 %) мають мінливий стан: то енергійні, а то інертні. Біля 40 % студентів здатні виходити з себе, коли сердяться на певні шуткування, таку ж кількість студентів часто мучить почуття провин. 82,4 % студентів вважають себе людиною чутливою, у них часто буває сильне серцебиття, вони хвилюються з приводу неприємних подій, хвилюються про своє здоров'я, трапляється, що вони не можуть заснути від різних думок. Приблизно половина відповідей свідчить про те, що студенти, виконавши певну роботу, відчувають, що могла б її виконати ще краще (46,2 %), легко роздратовуються (57,2 %), їх турбують певні болі (57,2 %). Третина або трохи більше відповідей свідчать про те, що студенти уві сні бачать кошмари, вважають себе нервовими людьми, легко ображаються, якщо їм вказують на помилки, мають відчуття, що вони чимось гірші від інших. Але в цьому віці їх, як правило, не мучить безсоння, бо таких відповідей виявилось лише 6,6 %. Підсумовуючи показники усіх відповідей, можна сказати, що приблизно 55,4 % студентів погоджуються з твердженнями автора методики, а 44,6 % не по-

годжуються. Підрахунки рівня емоційності кожного студента засвідчили, що висока емоційна стабільність у 16,6 % студентів, достатня — у 20,2 % студентів, середній рівень емоційної стабільності показали 31 % студентів, емоційну нестабільність показали 32,2 % студентів. Більш виразно це видно з таблиці 2.

Таблиця 2

Показники рівня емоційної стабільності студентів

Рівень	Показники	
	Кількість балів	%
Висока емоційна стабільність	9 і менше	16,6
Достатня емоційна стабільність	12–10	20,2
Середня емоційна стабільність	13–18	31
Низька емоційна стабільність	19–24	32,2

З таблиці 2 видно, що третина студентів (32,2 %) потребують спеціальної роботи, спрямованої на розвиток емоційної стабільності, бо відсутність її негативно впливає у професійній діяльності перш за все на налагодження ділових стосунків з партнерами по роботі.

Суттєве значення у професійній діяльності мають якості екстравертів та інтровертів, вони за певних умов здійснюють позитивний чи негативний вплив на оточуючих і треба навчитись ці якості використовувати відповідно до обставин.

Здатність студентів до екстраверсії характеризується їх комунікабельністю, спрямованістю на широке коло знайомств, на необхідність в контактах. Екстраверт діє під впливом моменту, імпульсивний, добродушний, веселий, може бути безтурботним. Він надає перевагу рухам, діям. Почуття і емоції у типового екстраверта не завжди мають чіткий контроль, він схильний до ризикованих вчинків, на нього не завжди можна покластися.

Інтроверти, навпаки, спокійні, сором'язливі, стримані, віддалені від усіх, крім близьких людей; планують і обдумують свої дії завчасно; не довіряють раптовим проявам емоцій; серйозно ставляться до прийняття рішень; люблять у всьому порядок, контролюють свої почуття; їх нелегко вивести із себе, високо цінують моральні норми, часто песимістичні.

Наскільки студенти володіють цими якостями, тобто який звичний для них спосіб поведінки, показало опитування за методикою Г. Айзенка [3, с. 185–189] «Опитувальник EPI» (Шкала екстраверсії — інтроверсії), результати якої представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники екстраверсії — інтроверсії студентів

№ п/п	Зміст запитань	Показники (%)	
		Так	Ні
1	Чи часто вам хочеться нових вражень, щоб відволіктися, отримати сильні відчуття?	70,4	29,6
2	Чи вважаєте ви себе безтурботною людиною?	14,4	85,6
3	Чи обдумуєте ви свої справи не поспішаючи?	71,2	28,8

Продовження табл. 3

№ п/п	Зміст запитань	Показники (%)	
		Так	Ні
4	Чи швидко ви, як правило, дієте і говорите, не витрачаючи багато часу на обдумування?	50	50
5	Чи правда, що за виграш у спірних питаннях ви готові на все?	9,6	90,4
6	Чи часто ви дієте під впливом моменту, не обмислюючи?	56	44
7	Чи надаєте ви перевагу читанню книг поряд з зустрічами з людьми?	24	76
8	Чи любите ви часто бувати в компанії?	84,8	15,2
9	Чи намагаєтесь ви обмежити коло своїх знайомих?	35,2	64,8
10	Коли на вас кричать, чи відповідаєте ви тим же?	60,8	39,2
11	Чи здатні ви інколи дати волю своїм почуттям?	86,4	13,6
12	Чи вважають вас людиною жвавою і веселою?	78,4	21,6
13	Чи відчуваєте ви себе неспокійно, знаходячись у великій компанії?	17,6	82,4
14	Якщо вам про щось треба дізнатися, ви надаєте перевагу книгам чи запитуєте в людей?	36,4	63,6
15	Чи подобається вам робота, яка вимагає зосередження уваги?	64,8	35,2
16	Чи приємно вам бути в компанії, де всі один над одним підшутковують?	48	52
17	Чи подобається вам робота, яка вимагає швидких дій?	82,4	17,6
18	Чи правда, що ви повільні в рухах і діях?	21,6	78,4
19	Чи правда, що ви настільки любите поговорити, що можете почати розмову з незнайомою людиною?	48,8	51,2
20	Чи непокоїть вас ситуація, коли ви довго не бачитесь з друзями?	89,6	10,4
21	Чи можете ви сказати, що ви впевнена у собі людина?	82,4	17,6
22	Чи важко вам одержати справжнє задоволення від заходів, де багато людей?	38,4	61,6
23	Чи могли б розвеселити нудну компанію?	60	40
24	Чи любите ви покепкувати (пошуткувати) над іншими?	60	40

Одержані відповіді студентів (Табл. 3) засвідчили, що абсолютна більшість студентів (90,4 %) вдумливо підходять до розв'язання спірних питань, обдумують справи не поспішаючи (71,2 %), цінують при цьому позитивні стосунки з друзями (89,6 %), люблять часто бувати серед друзів (84,8 %), не вважаючи при цьому себе безтурботними людьми (85,6 %), здатні інколи давати волю своїм почуттям (86,4 %), їх не турбує при цьому мала компанія чи велика (82,4 %), їх вважають людьми жвавими і веселими (78,4 %), їм подобається робота, яка вимагає швидких дій (82,4 %), вважають себе впевненими у собі людьми (82,4 %), схильні до нових вражень (70,4 %), не схильні обмежувати коло знайомих (64,8 %), коли слід про щось дізнатися, надають перевагу звертатися швидше до досвіду людей, ніж до книг (63,6 %), надають перевагу таким зустрічам (76 %), 64,8 % студентів люблять роботу, яка вимагає зосередження; коли на них підвищують голос або кепкують, в середньому 60 % студентів відповідають їм тим же. Що стосується швидкості обдумування і прийняття рішень та

впливу моменту у цих ситуаціях, то думки розділилися приблизно порівну: половина студентів швидко діє, а інша половина не поспішає діяти, не обдумавши свої дії. Така ж позиція студентів в плані знайомства і ведення ділових розмов з незнайомими людьми. Отже, за результатами відповідей можна зробити висновок про те, що у студентів в цілому більше якостей, характерних для екстравертів, хоча в ділових питаннях є багато схильностей до тих якостей, які характерні для інтровертів.

Показники кожного студента окремо подані в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники рівня екстраверсії студентів

Рівень	Показники	
	Кількість балів	%
Високий	9 і менше	17,5
Достатній	12–10	19,3
Середній	13–18	33
Низький	19–24	30,2

Одержані дані щодо набраних балів кожним студентом показали, що 17,5 % студентів мають високий рівень екстраверсії, 19,3 % — достатній, 33 % — середній, 30,2 % — низький. Зважаючи на те, що дві третини студентів мають підвищену збудливість, емоційну чутливість і деяку поспішність під впливом емоцій у прийнятті рішень не зовсім виважених, то, звичайно, є необхідність цілеспрямованої роботи з студентами по оволодінню такими якостями, як позитивна налаштованість на ділові стосунки, здатність використовувати емоції адекватно ситуації у тій мірі, в якій вони сприяють прийняттю конструктивних рішень і ефективному їх виконанню.

Для визначення рівня здатності гнучко проявляти емоції, проявляти позитивні емоції, зближуватися з людьми на емоційній основі використана методика «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій?» В. В. Бойко [3, с. 621–622]. Опитуваним пропонувалось 25 тверджень, на які слід відповісти «так» або «ні». Якщо відповідь співпадає з «ключем», то зараховується один бал. Чим більше студент набирає балів, тим очевидніша його проблема з емоційним повсякденним спілкуванням. В. В. Бойко будував методику таким чином, що якщо людина набрала не більше 5 балів, то її емоції не заважають спілкуванню, 6–8 балів — є деякі проблеми в спілкуванні, 9–12 балів — емоції ускладнюють процес повсякденного спілкування, 13 балів і більше — емоції заважають встановлювати позитивні контакти з людьми.

Усі 25 тверджень об'єднані у п'ять показників: вміння керувати емоціями, дозувати їх; адекватний прояв емоцій; розвиненість, гнучкість, виразність емоцій; домінування позитивних емоцій; бажання зближуватись з людьми на емоційній основі, тобто виділені п'ять основних показників, які дозволяють людині встановлювати позитивне спілкування і налагоджувати позитивні стосунки, використовуючи певним чином емоції.

В опитуванні прийняли участь 1757 студентів вищеозначених навчальних закладів, які були вибрані для констатувальної частини досліджен-

ня. Одержані дані засвідчили, що 35,5 % студентів мають високий рівень здатності керувати емоціями і дозувати їх прояв; 25 % студентів здатні це робити з деякими ускладненнями, 22,3 % студентів мають середній рівень, 17,2 % — низький. Адекватні прояви емоцій зафіксовано у 11,7 % студентів, 25 % студентів мають достатній рівень, 60,7 % студентів мають середній рівень, 2,6 % — низький. Гнучкість, виразність використання емоцій на високому рівні зафіксовано у 24,1 % студентів, 30,3 % студентів мають достатній рівень, 37,2 % — середній, 9,2 % — низький. Домінування позитивних емоцій на високому рівні у 31,5 % студентів, достатній рівень — у 14,4 % студентів, 36,9 % студентів мають середній рівень, 17,2 % — низький. Високий рівень бажання зближуватись з людьми на емоційній основі зафіксували 39,3 % студентів, 30,2 % — мають достатній рівень, 30,5 % студентів мають середній рівень, студентів з низьким рівнем цієї якості не виявлено. Більш конкретно одержані дані представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Показники здатності студентів використовувати емоції для встановлення позитивних контактів з людьми на емоційній основі

№ з/п	Шкала показників	Вис.	Дост.	Серед.	Низьк.
1	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	35,5	25	22,3	17,2
2	Неадекватний прояв емоцій	11,7	25	60,7	2,6
3	Негнучкість, невиразність емоцій	24,1	30,3	37,2	9,2
4	Домінування негативних емоцій	31,5	14,4	36,9	17,2
5	Небажання зближуватись з людьми на емоційній основі	39,3	30,2	30,5	–

Підрахунки про загальну особистісну здатність студентів використовувати емоції для встановлення партнерських стосунків показали наступне: високий рівень здатності у 9,2 % студентів, достатній — у 30,2 % студентів, середній — у 46,2 % студентів, низький — у 14,4 % студентів. Більш чітко ці результати представлені в таблиці 6.

Таблиця 6

Показники рівня здатності студентів використовувати емоції для встановлення контактів з партнерами

Рівень	Кількість балів	Показники (%)
Високий (емоції не перешкоджають)	Не більше 5	9,2
Достатній (є окремі ускладнення)	6–8	30,2
Середній (є певні ускладнення)	9–12	46,2
Низький (емоції перешкоджають встановленню партнерських стосунків)	13 і більше	14,4

Підрахунки за окремими показниками відповідно до використаної методики і за кількістю балів, набраних кожним студентом, свідчать, що 39,4 % (високий і достатній рівень) студентів здатні використовувати емоції для встановлення партнерських стосунків, які звичайно сприятимуть

успішній професійній діяльності. Інші студенти, як свідчать дані таблиці 6, потребують спеціальної роботи для напрацювання досвіду використання емоцій у налагодженні бажаних стосунків з партнерами у майбутній професійній діяльності, що доводить доцільність розробки відповідних практико-орієнтованих завдань для студентів, спрямованих на інтенсифікацію набуття даного досвіду в процесі підготовки до професійної діяльності в студентський період.

Висновки. На основі дослідження рівня здатності студентів використовувати емоції в спілкуванні і діяльності (здатність до емоційної стабільності, до екстраверсії, гнучкості у прояві емоцій, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми на емоційній основі) за методиками: «Шкала емоційної стабільності-нестабільності» (нейротизму) (Г. Айзенк); «Опитувальник EPI» (Г. Айзенк), «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій?» (В. В. Бойко) встановлено, що високий рівень емоційної стабільності мають 16,6 % студентів, достатній рівень — 20,2 %, середню емоційну стабільність мають 31 % студентів і низький рівень емоційної стабільності — 32,2 % студентів, тобто мінімум третина студентської молоді потребує спеціальної роботи з ними з розвитку цієї здатності.

Високий рівень здатності до екстраверсії, тобто спрямованість на широке коло знайомств, необхідність у контактах як дуже важливі здатності для успішної професійної діяльності засвідчили 17,5 % студентів, достатній рівень — 19,3 % студентів, середній рівень — 33 % студентів, низький — 30,2 %.

Зважаючи на те, що екстраверти, хоч і комунікабельні, контактні, рухливі, збудливі, але мають схильність в стані підвищеної збудливості приймати інколи не досить виважені рішення, то звичайно, є необхідність посилення уваги до розвитку у них здатності розумно користуватися емоціями у конкретних ситуаціях у тій мірі, в якій вони сприяють прийняттю конструктивних рішень та ефективного їх виконання.

Дослідження здатності використовувати емоції для встановлення позитивних стосунків з партнерами дало можливість встановити, що на високому рівні досліджувана здатність розвинена у 9,2 % студентів, на достатньому рівні — у 30,2 % студентів, на середньому рівні — у 46,2 % і на низькому — у 14,4 % студентів, тобто більш як у половини студентів цю здатність треба розвивати більш інтенсивно шляхом включення у навчальний процес таких вправ і завдань, які сприяють формуванню досвіду використання емоцій з метою налагодження конструктивного спілкування з діловими партнерами.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
2. Бодров В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В. А. Бодров. Часть 1 // Психологический журнал. — 2008. — том 29, № 5. — С. 83–90.

3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — 783 с.
4. Практическая психология в тестах или как научиться понимать себя и других. — М. : АСТ — ПРЕСС, 1999. — 394 с.
5. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. — 2009. — том 30, № 2. — С. 5–17.

В. В. Зарицкая
канд. психол. наук, доцент
Классический частный университет, г. Запорожье

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЭМОЦИИ В КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Резюме

В статье раскрываются взгляды ученых на целесообразность использования эмоций в общении и деятельности; выделены базовые показатели уровня развития способности использовать эмоции в конкретных ситуациях; показан процесс изучения уровня развития этой способности у студентов в условиях их профессиональной подготовки по известным в научной литературе методикам.

Ключевые слова: эмоции; использование эмоций в общении и деятельности; эмоциональный интеллект.

V. Zaritskaya
candidate of psychological sciences, assistant of professor
Classic private university, Zaporozie

A STUDY OF THE STUDENTS' ABILITY TO USE EMOTIONS IN PARTICULAR SITUATIONS AS A COMPONENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Summary

Scientists' views on the appropriateness of emotions usage in communication and activity are analyzed; basic indices of the ability to use emotions in particular situations are singled out; the process of learning this ability on the example of students with the help of renowned in psychological literature methods is analyzed.

Key words: emotions; emotions usage in communication and activity; emotional intelligence.

УДК 159.9

Ю. С. Калініна
Класичний приватний університет, Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПІДЛІТКОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

У статті розкриваються теоретичні обґрунтування проблеми щодо чинників підліткової злочинності. Психологічні особливості підліткового віку, психологічні новоутворення відбуваються завдяки розвитку соціальної дорослості — становлення готовності дитини до життя у суспільстві дорослих як його повноцінного і повноправного члена. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру і інших основ особи. Ці обставини: перехід від опікуваного дорослими дитинства до самостійності, зміна звичного шкільного навчання на інші види соціальної діяльності, а також бурхлива гормональна перебудова організму — роблять підлітка особливо уразливим і податливим до негативних впливів середовища. Особа дитини і підлітка формується не сама по собі, а в навколишньому його середовищі. Особливо важлива роль малих груп, в яких підліток взаємодіє з іншими людьми. Перш за все, це торкається сім'ї.

Ключові слова: вік, підліток, підлітковий вік, неповнолітній правопорушник закону, поведінка підлітка, девіантна поведінка, агресія, соціальне середовище, сім'я.

В даній статті розглядаються психологічні чинники підліткової злочинності. Саме цій **актуальній проблемі** присвячена стаття. Вченням та дослідженням підліткової злочинності займаються психологи, соціологи, кримінологи та інші.

Вчені психологи, які розглядали основний зміст проблеми підліткового віку, це Л. С. Виготський, Е. Еріксон, Л. Д. Столяренко, П. П. Блонський, Д. Б. Ельконін, А. В. Петровський й інші. В даній роботі агресивність підлітків розглядається як психологічний чинник підліткової злочинності. Велика частина наукових праць присвячена вивченню особливостей агресивної поведінки підлітків. Проблема агресії розкривається в працях З. Фрейда, К. Лоренца, Л. Семенюк, Л. Славиної, І. Фурманова, А. Бандури, Л. Берковица, Д. Доллард, Г. Васильєвої, М. Левітов, В. Мерлін, В. Ковальова й інших [6].

Вік (у психології) — категорія, яка слугує для позначення тимчасових характеристик індивідуального розвитку. На відміну від хронологічного віку, який виражає тривалість існування індивіда з моменту його народження, поняття психологічного віку позначає певний, якісно своєрідний щабель онтогенетичного розвитку, який обумовлюється закономірностями формування організму, умовами життя, навчання і виховання [7].

Підлітковий вік визначають як перехідний. Це не випадково, тому що підліток — людина, яка перебуває в стані переходу від дитинства до дорослості, від незрілості до зрілості. Тому в її поведінці виявляється су-

© Калініна Ю. С., 2011

перечливість і нестійкість, різкі коливання від наївно-дитячих вчинків до серйозно мотивованих дій [12].

В період перехідного віку інтенсивного формування особистості, збагачення її моральних та інтелектуальних якостей, глибокої зміни психічної діяльності, удосконалення та перебудови організму. Підлітковий вік самий суперечливий і динамічний у житті людини. В анатомо-фізіологічному плані неповнолітнім притаманна докорінна перебудова всього організму, обумовлена статевим визріванням. Змінюються будова і пропорції тіла, зовнішність, фізіологічні процеси, з'являються вторинні статеві ознаки, нові потреби. Прагнення стати дорослим одна з характерних рис, яка впливає на його відношення до старших і на його поведінку. Підліток робить часом необдумані та необачні дії та вчинки, єдина мета яких — самоствердження себе як особистості [1].

Поведінка підлітка — зовнішній прояв складного процесу становлення його характеру. Серйозні порушення поведінки нерідко пов'язані з відхиленнями в цьому процесі. Нерідко емоційний розвиток дітей буває порушеним, а їхня поведінка важкою. У цьому зв'язку досить часто виникають ускладнення психологічного розвитку. Більша частина цих ускладнень є лише відхиленням норми, а не симптомом психологічного захворювання [2].

І це зрозуміло — майбутні можливості пов'язані з ними особисто вже сьогодні. А тому об'єктом міркувань підлітка стають «дорослі» проблеми: вибір професії, відношення до громадських організацій, держави, відношення до протилежної статі, визначення свого місця як серед однолітків, так і серед дорослих і т. ін. Підліток робить часом необдумані та необачні дії та вчинки, єдина мета яких — самоствердження себе як особистості. Прагнення до самоствердження суть внутрішніх переживань підлітка [4].

Неповнолітній порушник закону — особливий, найбільш важкий об'єкт виховання та перевиховання. Справа в тому, що такий неповнолітній найчастіше обтяжений уже вкоріненими негативними поглядами, судженнями, негативними звичками та формами поведінки. Зазвичай він грубо протидіє позитивному впливу, зводячи між собою та вихователем психологічний бар'єр недовіри, відчуження і навіть ворожості. Зруйнувати цей бар'єр — значить створити позитивні передумови для подальшого психологічного впливу. В такому випадку мова йде не тільки про вміння вихователя прищепити підлітку ті або інші позитивні риси, властивості і якості, а й про мистецтво виправлення та перевиховання, тобто про нейтралізацію, викорінення сформованих раніше негативних сторін духовного життя та поведінки [11].

У підлітковому віці інтенсивно формується особистість, збагачуються її інтереси і моральні якості, відбуваються зміни психічної діяльності, удосконалюється та перебудовується організм. Найважливішою характерною рисою підлітка є прагнення стати дорослим. Особливе місце в розвитку підлітка займає потяг до протилежної статі, триває до повного завершення статевого розвитку, їм рухають познавальні інтереси більш ніж статеві [4].

Поведінка девіантна — тип поведінки, який суперечить прийнятим в даному суспільстві правовим, духовним, соціальним та іншим нормам. Основні види поведінки девіантної: злочинність, наркоманія, проституція, алкоголізм і т.д. [5].

Соціальне середовище — сукупність суспільних стосунків, що складаються в суспільстві (устрій життя, традиції, що оточують людину, соціально-побутові умови, обстановка, а так само сукупність людей, зв'язаних спільністю цих умов), домінуючі суспільні ідеї і цінності. Сприятливим соціальним середовищем є те, де домінуючі ідеї і цінності направлені на розвиток творчої, ініціативної особи [3].

Домашнє середовище — колиска початку життя, оточення близьких людей. Розвиток дитяти забезпечується дружбою і любов'ю в батьківських стосунках, стосунках з близькими. Особливе значення в збагаченні знаннями і життєвим досвідом має спілкування з батьками і дорослими. У дитяти формується потреба в спілкуванні з тими, що оточують, що стає найважливішим джерелом його різностороннього розвитку [12].

Домашнє і соціальне середовище можуть надавати і негативну дію: п'янки і лайка в сім'ях, грубість і неуцтво, волаюче приниження дітей, негативний вплив товаришів і друзів, особливо старших за віком і дорослих, все негативне, що здійснюється довкола нас [12].

Сім'я — це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, які зазвичай перебувають у шлюбі, їхніх дітей (власних або прийомних) та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів, і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей [10].

На злочинність неповнолітніх вплинув економічний стан країни призвело наше суспільство до серйозних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності і інших видів поведінки [9].

Об'єктом дослідження є підліткова злочинність.

Предметом дослідження є психологічні чинники підліткової злочинності.

Метою дослідження є виявлення психологічних чинників підліткової злочинності.

Завданнями дослідження:

– аналіз проблеми підліткової злочинності;

– виявити психологічні чинники підліткової злочинності;

– ознайомитись з особливостями поведінки та діяльності неповнолітніх;

– дослідити психологічні чиники підліткової злочинності;

– виявлення агресивності у поведінці як основного фактора скоєння злочинів неповнолітніми.

Методами дослідження. Аналіз літературних джерел, аналіз статистичних даних, опитувальник, анкета.

Теоретичне значення дослідження. Були розглянуті психологічні особливості підліткового віку, особливості поведінки та діяльеності підлітків і вплив навколишнього середовища на його діяльність та поведінку.

Практичне значення. Базою для проведення психодіагностичного дослідження та психокорекції рівня агресивності у засуджених став Запорізький слідчий ізолятор № 10.

Дослідження охопило неповнолітніх правопорушників, які тимчасово позбавлені волі. Загальна вибірка 30 осіб. В ході дослідження було проведено анкетування та проведення дослідження тесту «Діагностика стану агресивності» Басса-Дарки. Учасникам дослідження були роздані анкети, які містили запитання щодо виявлення їхньої агресивності.

Після обробки даних за опитувальником прояву агресії і ворожості, А. Басі і А. Дарки ми вийшли на наступні дані. 39 % схильні до ворожості у поведінці, до індексу ворожості входять такі види: «агресія як підозрілість» та «образа». А 61 % схильні до агресивності у поведінці, до індексу агресивності входять такі види агресії, як фізична агресія, вербальна агресія та роздратованість. Тобто неповнолітнім притаманний вираз своїх негативних почуттів. Зазвичай, як через форму крику, так і через зміст словесних відповідей, наприклад погрози.

В ході дослідження було виявлено, що 61 % неповнолітніх, які скоїли злочин, схильні до агресивної поведінки. Агресивність це навмисне спричинення шкоди іншій людині. Під агресією ми розуміємо сильні фізичні або вербальні словесні дії, які можуть бути самозахисними чи деструктивними проявами поведінки. Але в той же час не слід забувати, що агресія обумовлена і виправдана самою природою життя. Тобто агресія є нормальною реакцією на певні подразники, в остаточному підсумку, вона сприяє збереженню виду.

Таким чином, виходячи з вищезазначеного, можливо дійти **висновку** про те, що у неповнолітніх правопорушників підвищена агресивність. Агресивні підлітки, при всій відмінності їх особових характеристик і особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відноситься бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. Їм властива емоційна грубість, озлобленість як проти однолітків, так і проти навколишніх дорослих. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, регулюючими поведінку. Разом з тим серед агресивних підлітків зустрічаються і діти, добре інтелектуально і соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрації своєї самостійності, дорослості. У підлітковому віці одним з видів поведінки, що відхиляється, є агресивна поведінка, що нерідко приймає ворожу форму (бійки, образи). Для деяких підлітків участь в бійках, твердження себе за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки. Ситуація посилюється нестабільністю суспільства, міжособовими і міжгруповими конфліктами.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 704 с.
2. Антонин Ю. М. Об истоках формирования личности преступника / Ю. М. Антонин. — М.: Владос, 1990. — 360 с.
3. Бедь В. В. Юридична психологія : навчальний посібник / В. В. Бедь. — К.: Новий світ — 2000, 2000. — 413 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн. — М.: Институт практической психологии, 1995. — 352 с.
5. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей / Г. Г. Бочкарева. — М. : Владос, 1998. — 180 с.
6. Бочелюк В. Й. Юридична психологія : навчальний посібник / В. Й. Бочелюк. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 336 с.
7. Бочелюк В. Й. Кримінально-виконавча психологія / В. Й. Бочелюк, Т. А. Денисова. — К. : Істина, 2008. — 328 с.
8. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
9. Жигарев Е. С. Криминологическая характеристика несовершеннолетних и организация их правового воспитания / Е. С. Жигарев. — М. : Пилитиздат, 1990. — 273 с.
10. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширенное, испр. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 520 с.
11. Криминология / В. Н. Кудрявцев, В. Е. Эминова. — М.: Политиздат, 1995. — 345 с.
12. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учебное пособие / Л. Д. Столяренко. — Изд. 21-е. — Ростов н/Д. : Феникс, 2008. — 671 с.

Ю. С. Калинина
Классический частный университет, г. Запорожье

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Резюме

В статье рассматриваются теоретические обоснования проблемы, факторы подростковой преступности. Психологические особенности подросткового возраста, психологические новшества возникают благодаря развитию социальной зрелости — становления готовности ребенка к жизни в обществе взрослых и становление полноправным членом организации. Именно в подростковом возрасте происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от детства к самостоятельности, смена обычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурные гормональные изменения организма, делают подростка особенно уязвимым перед негативными влияниями окружающей среды. Личность подростка формируется не сам по себе, а в окружающей его среде. Особенно важную роль играют малые группы, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. В самую первую очередь это касается семьи.

Ключевые слова: возраст, подростковый возраст, несовершеннолетний правонарушитель закона, поведение подростка, девиантное поведение, агрессия, социальная среда, семья.

Ju. S. Kalinina
Classic private university, Zaporozie

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF TEENAGE CRIMINALITY

Summary

In article theoretical substantiations of a problem, factors of teenage criminality are considered. Psychological features of teenage age, psychological innovations arise thanks to development of a social maturity of formation of readiness of the child to life in a society of adults and formation by the full member of the organization. Features of behavior and activity of teenage age, at teenage age there is a formation of character and other bases of the person. These circumstances: transition from the childhood to independence, change of usual school training with other kinds of social activity, and also rough hormonal changes of an organism do the teenager especially vulnerable to negative influences of environment. Influence of environment on behavior and activity of the child or the teenager, the person of the teenager is formed not in itself, and in the surrounding his environment. Especially important role is played by small groups in which the teenager cooperates with other people. In the very first turn it concerns families.

Key words: age, teenage age, the minor offender of the law, behavior of the teenager, abnormal behavior, aggression, the social environment, a family.

УДК 159.923

О. П. Карчевская
Россия, Ростовская область, г. Сальск

АТТРАКТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОРАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена построению гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, что является необходимым условием гармоничного развития личности. Мы рассматриваем проблему принятия любого студента, таким как есть, с позиции социальной аттракции, формирования межличностных отношений и профессиональной компетенции.
Ключевые слова: гуманизация, аттракция, установка, мировоззрение, профессиональная компетенция.

Социально-экономические, политические реформы, произошедшие в нашей стране за два последних десятилетия, демократизация и гуманизация всех сфер общественной жизни ставят перед системой образования задачу формирования активной, здоровой, самостоятельной, ответственной, целеустремленной личности. В связи с этим в настоящее время растет интерес к области психологии личности, который вызван как теоретическими, так и прикладными проблемами, поставленными перед современной психологической наукой общественной практикой (Берулава М. Н.).

Для каждого человека важно понимать тот факт, согласно которому аттрактивность является необходимым компонентом развития личности, влияющим на его эмоциональное состояние, личностную успешность и позитивность отношения к нему других людей.

В психологии нет однозначного понимания феномена аттракции. В качестве термина, родового для широкого круга феноменов эмоциональных отношений, от симпатии, возникающей на самом первом этапе знакомства, до любовных переживаний, утвердился термин «аттракция» (синоним — «межличностная аттракция»). «Права гражданства» этому термину дал международный справочник психологических исследований Psychological Abstracts. Термин «аттракция» представляет собой кальку с английского слова attraction, которое словарь Вебстера определяет как притяжение в физическом смысле, отмечая, что это одновременно и некоторая тенденция к объединению. Естественно, для уяснения психологического смысла термина и его соотношения с другими феноменами такого определения недостаточно.

Обратимся к специальным психологическим словарям и энциклопедиям. «Краткий психологический словарь» определяет аттракцию как «понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого». В словаре М. Кордуэлла термин «Межличностная аттракция» относится к различным видам ат-

© Карчевская О. П., 2011

тракции, включая дружбу, половое влечение и романтическую любовь. Рассмотрение аттракции как эмоции подготовлено анализом эмоций, содержащимся в трудах Ф. В. Бассина, Л. В. Благонадежиной, В. К. Вилюнаеа, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова, Г. Х. Шингарева и др. В работе Л. Я. Гозмана аттракция характеризуется как эмоция, которая отражает чувства одного человека по отношению к другому. Он также определяет аттракцию как социальную установку и как обобщенную оценку приятия человека (Гозман Л. Я.,1987).

Таким образом, аттракция, по нашему определению, — это психологический феномен, являющийся формой межличностного взаимоотношения, проявляющийся как социальная установка и обобщенная оценка восприятия человека человеком привлекательности, привязанности и взаимной симпатии одного из них для другого.

Социальная аттракция — это особый вид социальной установки на другого человека, в котором преобладают положительные эмоциональные компоненты. Выделяют три основных уровня аттракции: симпатия, дружба, любовь.

А аттрактивность, по нашему определению, — свойство личности, являющееся компонентом межличностного восприятия и проявляющееся в понимании психических состояний партнера по общению, вызывающее у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик.

Процесс формирования межличностных отношений включает динамику, механизм регулирования (эмпатию) и условия их развития.

Профессиональная компетентность, выступая в качестве разновидности компетентности человека, трактуется в качестве интегральной характеристики деловых и личностных качеств специалиста, отражающей уровень знаний, умений, опыта, достаточный для осуществления цели соответствующего рода деятельности, а также его нравственную позицию.

Среди всевозможных видов компетентности в настоящее время особое значение приобретает психологическая компетентность, которая становится одним из основных критериев профессионализма человека (И. Б. Выпряжкина).

Как феномен субъективного мира человека психологическая компетентность уже достаточно длительный период времени выступает предметом исследования отечественных и зарубежных психологов, работающих в рамках различных направлений и концептуальных схем. Согласно сложившимся традициям, под психологической компетентностью понимается совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических характеристик личности (О. С. Гричешко). Общее содержание психологической компетентности было раскрыто в работах Н. В. Кузьминой, выделявшей в общей ее структуре социально-перцептивную, социально-психологическую и психолого-педагогическую компетентность.

В 20-х годах прошлого столетия в исследованиях М. М. Рубинштейна и А. С. Шафрановой педагогическая профессия определяется как уникальная в силу того факта, что на протяжении всего профессиогенеза педагог

вынужден постоянно внеурочно творчески работать как над предметом деятельности, так и над самим собой, что определяет субъектный вклад человека в профессиональную деятельность.

Будущему педагогу в период подготовки необходимо при помощи системы специальных методов развивать до совершенства способности самоуправления и самооптимизации психических состояний, ибо не владеющий этим педагог оказывается профессионально несостоятельным и более подверженным профессиональным заболеваниям (Котова И. Б., Пономарева В. В.).

Для российского образования, по мнению С. И. Григорьева, В. Л. Миронова и др., в целом, и для педагогического в особенности, характерны повышение инертности, ориентации на репродуктивные методы обучения. По мнению Б. З. Вульфова и В. Н. Харькина, «педагогическая школа пока все еще ориентирована на профессию, а не на человека в профессии… Гуманистическая парадигма требует иного акцента: готовить педагога человечески — идти от человека, его опыта, его возможностей, чтобы помочь ему научиться идти к человеку — ученику как субъекту собственного развития.

В научных дискуссиях 1990–2000 гг. широко обсуждались приоритеты гуманитарного образования, которое включает широкий круг компонентов, обеспечивающих проявления человека во всем многообразии связей и взаимодействий как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии. Ценностями гуманитарного образования были признаны: ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни (Котова И. Б., Пономарева В. В.).

Принципы гуманизации образования нашли отражение в *педагогике сотрудничества,* которая оформилась в нашей стране в 1980-е годы как альтернативное направление в практике обучения и воспитания в противовес административной и академической педагогике. Его представляли педагоги-новаторы (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенко, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин и др.), не признаваемые официальными педагогическими кругами.

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Одной из установок идей гуманизации образования является принятие любого студента таким, каков он есть: «мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть» (Ш. А. Амонашвили); воспитание начинается «с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика, какой он» (Е. Н. Ильин); педагог должен увидеть ребенка таким, какой он есть «внутри себя», каким знает себя «только он сам» (Е. Ю. Сазонов).

Другая установка связана с эмпатийным пониманием студента. Существует оценочное и эмпатийное (сочувствующее, сопереживающее) меж-

личностное понимание. Основой оценочного понимания является социально-перцептивный образ (стереотип), формирующийся у педагога в процессе ролевого общения со студентами и позволяющий предсказывать и непротиворечиво объяснять свои действия и поступки по отношению к ним. Например, педагог знает и оценивает студента как отличника или как двоечника. Эти стереотипы служат своеобразным ракурсом восприятия и понимания студента. При эмпатийном понимании, напротив, педагог действует всегда по принципу «здесь и теперь», пытаясь проникнуть во внутренний мир студента и увидеть окружающее его глазами: «понимать детей — значит стать на их позиции» (Ш. А. Амонашвили); «посмотреть на все глазами своего детства» (Е. Н. Ильин); «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей» (И. П. Иванов).

Установка на эмпатийное понимание студента, так же как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения со студентом, оказания помощи именно тогда, когда она больше всего ему необходима.

И наконец, установка на открытое, доверительное общение. Мысли и переживания педагога не маскируются социальной ролью, а открыто раскрываются. Духовный мир педагога, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для них. Такое доверие педагога порождает, в свою очередь, доверие студентов к нему, их желание поделиться с ним своими устремлениями, вступить в равноправный диалог: «по-настоящему учитель открыт только ребятам» (Е. Н. Ильин); «истинный урок — это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников» (Т. И. Гончарова); «важно, чтобы поступки, образ жизни воспитателей не расходились с тем, что они внушают ребятам» (А. А. Дубровский). Установка на открытое общение требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой. В этом случае он дает возможность студентам понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь, доверительное отношение студентов к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования.

Названные установки педагогики сотрудничества как раз и выступают предпосылками гуманизации процесса обучения. Нельзя предвидеть эффективности применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные особенности педагога, его синтонность (эмоциональное созвучие) по отношению к студентам и педагогической деятельности, а также меру привлекательности для студентов.

Двадцать первый век ознаменован возникновением своеобразного этнического парадокса, суть которого заключается в том, что в обыденном сознании и научных подходах стали популярными проблемы общечеловеческих ценностей, планетарного или глобального мышления. В них наметилась тенденция сближения и объединения народов мира. Не менее заметной становится и противоположная тенденция: углубление кризиса межнациональных отношений, вызванное распадом федеративных государств и возрастанием числа самостоятельных субъектов федерации (Котова И. Б., Пономарева В. В.).

Выходом из создавшейся ситуации может стать приобщение новых поколений к национальной и общечеловеческой культуре, которая является созидательной и личностносберегающей по своей сущности, так как она утверждает в качестве приоритетных ценностей духовность, отказывается от индивидуализма как мировоззренческого принципа, помогает человеку определить отношение к вещному и природному миру, к другим людям и к самому себе.

Но полноценное приобщение подрастающих поколений к национальным ценностям культур становится возможным, если они творчески освоены воспитателями, педагогами, родителями, т. е. старшими поколениями. Однако их усвоение не может происходить спонтанно. Они должны быть сформированы на уровне их сознания, мышления и деятельности.

Список использованных источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Асток-Пресс, 1998.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — Издательство Московского университета, 1987. Васильев К. Любовь. — М., 2006.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1987.
4. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.
6. Майерс Д. Социальная психология. — М., 2005.
7. Онищук В. А. Урок в современной школе. — М., 1985.

О. П. Карчевська
Росія, Ростовська область, м. Сальськ

АТРАКТИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСТА СТРАТЕГІЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ

Резюме

Стаття присвячена побудові гуманних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Ми розглядаємо проблему прийняття будь-якого студента, таким як є, з позиції соціальної атракції, формування міжособистісних відносин та професійної компетенції.

Ключові слова: гуманізація, атракція, настанова, світогляд, професійна компетенція.

O. P. Karchevskaya
Russia, Rostov oblast, Salsk

ATTRACTION AS PROFESSIONAL-COMPETENCE STRATEGY OF HUMANIZING OF PERSONALITY FORMANG TEACHING

Summary

Article deals with the construction of humane relationships between participants in the pedagogical process, which is a necessary condition for the harmonious development of personality. We consider the problem of acceptance of any student, such as he is, from the perspective of social attraction, interpersonal relations and professional competence.

Key words: humanization, attraction, setting, outlook, professional competence.

УДК 159.922.736.3+37.033

М. М. Кобзева
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто психолого-педагогічні основи формування ціннісного та відповідального ставлення до природи школярів. Підкреслено, що формування екологічної свідомості передбачає таку перебудову поглядів людини, коли засвоєні екологічні норми стають одночасно і нормами поведінки у ставленні до природи. Розглянуті механізми формування екологічного сприйняття.

Ключові слова: ставлення до природи, цінність, відповідальність, механізми формування, екологічне сприйняття, виховання.

Постановка проблеми. Рівень екологічної культури сучасного суспільства спричинив зростання негативного впливу на біосферу, чим обумовив близький до кризового стан природного середовища. Нова стратегія розвитку людства має відповідати об'єктивним законам Всесвіту, забезпечувати діалектичну єдність людини й природи, створювати передумови для гармонійного розвитку всіх форм життя та ґрунтуватися на усвідомленні цілісності природи. Це передбачає сприйняття її як матеріальної живої впорядкованої системи, компоненти якої знаходяться у зв'язках між собою та утворюють певну єдність. Дані узагальнення відображені у працях В. І. Вернадського, Е. Геккеля, Ю. Одума, Н. Ф. Реймерса та інших [1].

У наші дні особливого значення набуває формування відповідального ставлення людини до природи. Збереження здоров'я людей, забезпечення їх продуктами харчування, енергією, охорона природного середовища від забруднення і руйнації, збереження генетичної різноманітності біосфери стали глобальними проблемами, які потребують негайного вирішення. Зростає роль школи у формуванні відповідальності дітей і молоді за історичну долю країни, всебічний прогрес українського суспільства. Цілеспрямований процес формування відповідального ставлення школярів до природи в усіх видах навчальної, суспільно корисної діяльності та спілкування з природою складають сутність екологічної освіти та виховання, які конкретизують та поглиблюють основну мету — сформувати екологічну культуру шкільної молоді.

Ідея формування ціннісного сприйняття природи є визначальною в екологічній освіті. Остання розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові й соціальні групи населення, передбачає рух від елементарних екологічних знань, уявлень дитини дошкільного віку до усвідомлення і практичної реалізації природозберігаючих технологій дорослою людиною.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літератури свідчить, що окремі складові процесу формування ціннісного сприйняття природи традицій-

© Кобзева М. М., 2011

но входять до кола актуальних питань педагогіки та психології. Загальні питання формування відповідального ставлення школярів до природи досліджували К. Бункер, Г. Плеханов, А. Луначарський, Г. Шульц. Окремі аспекти організації природоохоронної діяльності школярів представлені в працях Л. Виготського, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Ушинського, В. Сухомлинського.

Залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, сприймання її складових у зв'язках та за участі різних аналізаторів розглядалися Й. Ф. Гербартом, Я. А. Коменським, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинським та ін. [8].

Мета дослідження — обґрунтувати психолого-педагогічні основи формування ціннісного ставлення школярів до природи.

Завдання: проаналізувати поняття «ціннісне ставлення до природи» та виділити психолого-педагогічні основи його формування в навчально-виховній практиці загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Принципове значення в педагогіці і психології має положення про те, що ставлення до природи набуває рис відповідального тільки за умови всебічного екологічного виховання особистості з дошкільного віку до старості. Соціальна відповідальність є універсальною формою зв'язку і взаємозалежності особистості та суспільства. Суб'єктивно передумовою соціальної відповідальності є свобода волі, розуміння, здатність суб'єкта приймати рішення компетентно. Умовою та компонентом свободи волі є пізнання зовнішньої необхідності. Не пізнавши об'єктивних законів природи і суспільства, люди не вільні як у своєму виборі (свобода волі), так і в своїй діяльності (свобода дії) [2; с. 21].

Особиста відповідальність має два аспекти — як ставлення особистості та як її якість. В особистому плані відповідальність є соціальною, моральною і психологічною якістю людини, яка проявляється в найважливіших рисах характеру [4; с. 95]. Саме завдяки ним формується ціннісне ставлення до природи.

Спираючись на викладені вище підходи, ми визначаємо ставлення до природи як свідомий вибір зв'язків (школяра) з різними природними об'єктами та явищами. Природними об'єктами в цьому випадку є сама природа, екосистеми і геосистеми, власне людина як природна істота. Крім того, в систему екологічних відносин включається ставлення до діяльності, пов'язаної з використанням та охороною природи. Названі відносини проявляються у вигляді необхідності, а також емоцій, симпатії, залежності, любові, байдужості, ворожнечі, антипатії тощо.

Основоположниками теорії відносин цілком заслужено вважають В. М. М'ясищева, який, розвиваючи ідеї, закладені ще А. Ф. Лазурським, розробив досить гнучку систему поглядів на природу відносин людини, їх структуру, своєрідність, динаміку проявів. У системі відносин людини виражаються його погляди, установки, позиції, закарбовані в остаточному підсумку його потреби, що зумовлюють значимість, «упередженість» до об'єктів дійсності і до самого себе. Відносини людини різноманітні. Зазвичай говорять про економічні, правові, естетичні, морально-етичні, міжосо-

бистісні та інші види відносин. В. Н. М'ясищев виділяє три основні групи відносин:

1) ставлення людини до людей;

2) ставлення його до себе;

3) ставлення до предметів зовнішнього світу [10].

Ставлення людини до природи можуть описуватися як деяка об'єктивна характеристика, що важливо для власне наукового аналізу проблеми так само, як і характеристика суб'єктивна, коли об'єктивний зв'язок природи і потреб особистості знаходить відображення в її внутрішньому світі. В силу цього практично будь-яке відношення до природи набуває своєрідність суб'єктивного ставлення.

На питання, що являє собою суб'єктивне ставлення до природи і які його різновиди у сучасній науці найбільш ґрунтовну відповідь можна знайти у С. Д. Дерябо і В. А. Ясвіна, які даній проблемі приділяють особливу увагу. Перш за все автори показують, що в основі суб'єктивного ставлення до природи лежить закарбованість в тих чи інших об'єктах і явищах потреб людини. У силу цього одні об'єкти байдужі для особистості, інші стимулюють упереджене ставлення [7].

Спираючись на власні теоретичні та експериментальні дослідження, С. Д. Дерябо і В. А. Ясвін виявляють базові параметри суб'єктивного ставлення до природи, параметри другого порядку, модальність та інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи, нарешті, виділяють різновид суб'єктивного ставлення до природи у вигляді своєрідної типології [6].

Розглянувши її детальніше, ми зрозуміємо психологічні основи формування ціннісного ставлення школярів до природи. Перцептивно-афективний об'єктно-непрагматичний — це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктно-непрагматичної модальності, який характеризується переважанням перцептивно-афективного компоненту інтенсивності.

Для особистості з даним типом відносини властиво об'єктне сприйняття світу природи. Природні об'єкти — при всій своїй привабливості — незрівнянно далекі від можливості спілкування з ними, партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Особистість з таким типом ставлення до природи орієнтована, в першу чергу, на перцептивно-чуттєве, естетичне її сприйняття, на естетичний характер дій по відношенню до природних суб'єктів. Вона характеризується особливою сенситивністю до «чуттєвої виразності природи», здатністю безпосередньо осягати об'єкти на основі своєї чуттєвої естетичної сприйнятливості.

Когнітивний суб'єктно-непрагматичний — це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, який характеризується переважанням когнітивного компоненти інтенсивності.

Для особистості з даним типом відносини, на відміну від попереднього, властиво суб'єктне сприйняття світу природи: природні об'єкти для неї не просто стоять незрівнянно нижче «об'єктів», які повинні «радувати око» чи якось інакше служити людині, а саме сприймаються як суб'єкти, що володіють власною самоцінністю. У той же час, в основі діяльності з при-

родними об'єктами, так само як і в першому випадку, лежить непрагматична мотивація, але відрізняється по змісту.

Когнітивний суб'єктно-прагматичний — це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-прагматичної модальності, який характеризується переважанням когнітивного компоненту інтенсивності. Для особистості з даним типом відносини, так само як і з попереднім, властиво суб'єктне сприйняття світу природи, але при цьому діяльність з природними об'єктами носить прагматичний характер.

Практичний об'єктно-прагматичний — це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктно-прагматичної модальності, який характеризується переважанням практичного компоненту інтенсивності. Для особистості з даним типом відносини властиво об'єктне сприйняття світу природи як джерела матеріальної користі.

Поступочний суб'єктно-непрагматичний — це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, який характеризується переважанням поступочного компоненту інтенсивності. Для особистості з даним типом відносини властиво суб'єктне сприйняття природи; для неї сферою, яка регулюється етичними вимогами, є вже не тільки відносини між людьми, але і взаємодія з тваринами, рослинами і цілими екосистемами: все, що неприпустимо по відношенню до людини, неприпустимо і з природним об'єктом.

Поширення сфери етичних вимог на взаємодію зі світом природи припускає непрагматичний характер мотивації цієї взаємодії: природа не може розглядатися як джерело будь-якого «корисного продукту», вона цінна сама по собі.

Також існують три канали формування суб'єктивних відносин: перцептивний — у процесі побудови перцептивного образу, когнітивний — на основі переробки одержуваної інформації, практичний — у процесі безпосереднього практичної взаємодії [7]. Найважливішу роль у ставленні до природних об'єктів має характер надходячих від цих каналів стимулів релізерів [9].

Психологічний релізер — це специфічний стимул, пов'язаний з природним об'єктом, який визначає напрям і характер формування суб'єктивного ставлення до нього.

Специфіка сприйняття людиною світу природи, з одного боку, визначається суб'єктивними властивостями самої людини (побудова перцептивного образу опосередковано емоціями, знаннями, цінностями, минулим досвідом людини), з іншого — здатністю людини наділяти суб'єктними властивостями об'єкти і явища природи, які такими насправді не є. Такого роду сприйняття є основою для побудови та прояву ставлення до природи [3; с. 318–322].

З педагогічної точки зору формування ціннісного та відповідального ставлення школяра до природи розглядається як аспект утвердження відповідальності як стійкої риси характеру особистості [5; с. 33–45]. Екологічна відповідальність як внутрішня якість, як елемент свідомості є формою прийняття системи відповідальної залежності людини і природи. Вона

характерна позитивним ставленням до суспільних потреб і заснована на глибокому розумінні своїх вчинків, в усвідомленні своєї соціальної ролі в певних екологічних ситуаціях.

Ефективність формування відповідального ставлення до природи в школяра залежить від того, наскільки в навчальному процесі будуть враховані основні складові перебудови суспільних відносин у компоненти внутрішньої структури особистості. Завдання екологічного навчання і виховання відображається в тому, щоб найбільш повно перетворити суспільну необхідність збереження природи у внутрішні потреби та інтереси школярів [4; с. 46].

Ставлення людини до природи проявляється в тому, наскільки глибоко нормативно-ціннісні аспекти світоглядного поняття природи взаємодіють з системою загальнолюдських цінностей. Соціальні цінності, якими керується людина у своїй поведінці, набувають у її свідомості відповідного значення, стимулюють її діяти. Тому так важливо, щоб до числа цих цінностей були включені й екологічні.

Рівень відповідальності школяра буде визначатися тим, наскільки є соціально значимими норми та правила ставлення до природи. Переведення ззовні заданих норм і правил у внутрішні переконання зумовлено рядом чинників: а) реальним включенням школяра в систему суспільних відносин; б) активністю самого школяра; в) емоційно-вольовими особливостями його особистості [4; с. 45].

Розуміння школярем суспільної необхідності відповідального ставлення до природи може реалізуватися на рівні знань, почуттів, упевненості та дії. Звичайно, кожен з рівнів у відриві від інших не може забезпечити плідної діяльності. Так, доручення, виконане байдуже, хоч і відповідально, набуває формального характеру. З погляду моралі, відповідальне ставлення до природи повинно базуватися на переконанні, що природа належить як сучасним, так і майбутнім поколінням.

Екологічні переконання, як і всі інші переконання особистості, містять у собі етичний аспект, який формується на основі етичних знань, у процесі моральних суджень та моральної діяльності. Екологічні переконання повинні будуватися на принципах загальнолюдської моралі. Моральне формування особистості, а також формування відповідального ставлення до природи базується не тільки на вимогах, а й на знанні взірців моральної поведінки, на порівнянні своїх дій та вчинків за певними зразками, за їх оцінкою. Цей внутрішній процес приводить до створення оцінних відносин, які зумовлюють моральні, естетичні, юридичні та інші критерії вчинків і переживань людини. Тому формування у школярів ціннісного ставлення до природи досягається за умови участі в різноманітних видах навчальної, виховної, суспільно корисної діяльності, де необхідно приймати екологічно правильні рішення [5; с. 78].

Розглянувши зміст поняття «ціннісне ставлення до природи», ми приходимо до висновку, що тут містяться всі суттєві ознаки поняття відповідальності. Це соціальна та психологічна категорії свідомості, бо свідомість — спосіб відношення об'єктів до своєї діяльності з врахуванням її властивостей та можливостей [5; с. 137].

Висновки. Таким чином, процес формування екологічної відповідальності (екологічна освіта та виховання) повинен розпочинатися якомога раніше. Штучне уникнення відповідальності — це припинення розвитку. Аналіз психолого-педагогічних основ формування ціннісного, відповідального та бережливого ставлення до природи у школярів показує, що методи та прийоми навчання й виховання повинні бути спрямовані на переведення у внутрішній світогляд особистості соціальних екологічних орієнтирів: знань, умінь, ціннісних характеристик та ідеалів, принципів, правил ставлення цивілізованого суспільства до навколишнього природного середовища. Завдяки цим знанням можливо здійснювати коректну виховну та просвітницьку роботу у шкільних закладах. Спираючись на ці факти можна набагато покращити рівень зацікавленості дітей і їх батьків, як головної ланки виховання поза школою, у зберіганні природних об'єктів та ціннісного ставлення до них.

Перспективи подальших розвідок полягають у виявленні особливостей ціннісного ставлення до природи дітей старшого шкільного віку в умовах промислового регіону.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. — М. : Наука, 1988. — 520 с.
2. Виготський Л. С. Педагогічна психологія / Л. С. Виготський. — М. : Педагогика, 1991. — С. 21.
3. Гарковенко Р. В. Общая теория отношений общества с природой и глобальная экология // Философские проблемы глобальной экологии. — М. : Наука, 1983. — С. 318–322.
4. Гирусов Э. В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы // Философские проблемы глобальной экологии. — М., 1989. — С. 95.
5. Голдсмит Э. Путь: экологическое мировоззрение. — К. : «Эхо — Восток», 1995. — С. 137.
6. Дерябо С. Д. Природный объект как «значимый другой» / С. Д. Дерябо. — Даугавпилс : ДПИ, 1995. — 504 с.
7. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 480 с.
8. Коломинский Я. Л. Человек — психология: кн. для учащихся ст. классов / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.
9. Линблад Я. Белый тапир и другие ручные животные / Я. Линблад. — М. : Мир, 1983. — 297 с.
10. М'ясищев В. Н. Структура особистості і відношення до предметів зовнішнього світу / В. Н. Мясищев. — К. : Наукова думка, 1982. — 342 с.

М. М. Кобзева
Классический частный университет, г. Запорожье

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы формирования ценностного и ответственного отношения к природе школьников. Подчеркнуто, что формирование экологического сознания предусматривает такую перестройку взглядов человека, когда усвоенные экологические нормы становятся одновременно и нормами поведения в отношении к природе. Рассмотрены механизмы формирования экологического восприятия.

Ключевые слова: отношение к природе, ценность, ответственность, механизмы формирования, экологическое восприятие, воспитание.

M. M. Kobzeva
Classic private university, Zaporozie

VALUE ATTITUDES TOWARD NATURE CHILDREN SENIOR SCHOOL AGE

Summary

The article deals with psychological and pedagogical basis of value formation and responsible attitude to the nature of schoolchildren. Stressed that the formation of ecological consciousness involves a restructuring of the views of man, when environmental standards are learned simultaneously, and standards of conduct in relation to nature. The mechanisms of formation of ecological perception.

Key words: relationship to nature, value, accountability, mechanisms of formation, environmental perception, education.

УДК 371.134 : 159.98

В. О. Коваленко
канд. пед. наук, доцент
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ЛОГІСТИЧНА ФАХОВІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СЕМІОТИЧНИХ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наявність лінгвістичних (лексичних) знань щодо знаків-слів та їх денотатів і відсутність логічних та логістичних знань щодо знаків-термінів, знаків-концептів та їх денотатів сприяє формуванню лише фахових, психологічних знань, але не фахового мислення та фахового розуміння. Логістична фаховізація підготовки психологів передбачає введення дисциплін (логіка, логістика) з метою оволодіння психологічними механізмами утворення денотатів знаків-термінів і знаків-концептів, правил і законів оперування ними, спрямованих на формування професіонального (високий рівень) образу мислення психологів.
Ключові слова: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти, денотати, психологічний образ мислення, логістична фаховізація.

Професійна підготовка психологів у ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Пріоритет зазначеної парадигми обґрунтовується наступним чином.

По-перше, основними засобами фахової підготовки спеціаліста-психолога у ВНЗ є підручники з психології, учбові посібники, статті, монографії тощо. Їх створюють вчені-психологи, які в своїх наукових працях описують процес організації і проведення досліджень окремих психічних явищ, обробку та аналіз результатів експериментів тощо. Тим самим зміст зазначених засобів відображає особливості науково-дослідної діяльності того чи іншого ученого-психолога або спільноти вчених.

По-друге, переважна більшість дисциплін у ВНЗ в тій чи іншій мірі деталізує, уточнює окремі аспекти реалізації природничо-наукової парадигми. Так, експериментальна психологія визначає правила організації психологічних експериментів, обробку результатів тощо. В наукових роботах під назвою «Методи психології» пропонуються різні види прийомів і способів дослідження психічних явищ. Математико-психологічні роботи типу «Математична психологія» — правила побудови математичних моделей психічних явищ, а «Математичні методи в психології» — обґрунтування властивостей математичних засобів і коректність їх використання з урахуванням особливостей та властивостей психічних явищ. А книги з теоретичної психології привертають увагу до правил інтерпретації результатів досліджень, правил і положень отримання закономірностей, законів, положень щодо побудови психологічних теорій тощо.

По-третє, проміжні та кінцеві результати підготовки психологів у ВНЗ завершуються виконанням курсових, дипломних та магістерських ро-

 © Коваленко В. О., 2011

біт, основний сенс яких полягає у практичному відтворенні результатів навчання за чотири-п'ять років і пріоритетно орієнтовані на тематику природничо-наукової парадигми (організація і проведення експериментів, обробка результатів, їх інтерпретація і процедура захисту).

Таким чином, навчальні програми підготовки психологів у ВНЗ переважно спрямовані на формування спеціалістів-психологів для науково-дослідних установ — інститутів, лабораторій тощо. Але більшість випускників орієнтується на роботу у галузевих організаціях, в яких фахова діяльність психологів пов'язана не з відкриттям психологічних закономірностей, законів, а вирішенням галузевих задач, проблем і таке ін. І саме тут виникає глобальна проблема професійної неготовності психологів до фахової діяльності в організаціях, де мета і завдання, методи, засоби і таке ін. не співпадають з тими, які формувались на протязі усіх років навчання у ВНЗ.

То виникає запитання: що робити у ВНЗ з підготовкою спеціалістів-психологів, а не тільки учених-дослідників?

Наша пропозиція наступна: переорієнтувати (частково) навчальні програми з природничо-наукової фаховізації на логістичну фаховізацію, предметна сфера якої пов'язана з дисциплінами, що вивчають правила і закони професіонального (високий рівень) образу мислення та фахового розуміння. Технічно це можна зробити наступним чином: частину годин, які призначені для дисциплін природничо-наукового циклу, винести на самостійну підготовку студентів, а натомість ввести ряд дисциплін, які за змістом давали б знання щодо фахового, тобто психологічного, образу мислення та фахового розуміння. А це логіка і логістика (від гр. logistica — мистецтво міркувати) у їх взаємозалежності та міждисциплінарному взаємозв'язку із лінгвістикою і психологією як фаховою дисципліною.

Іншими словами, необхідно ввести такий спецкурс дисциплін, який включав би не окремо логіку, окремо логістику, лінгвістику і психологію, а у їх синергетичному, міждисциплінарному взаємозв'язку.

Як це можна зробити методично?

По-перше, у текстах підручників, статей, монографій, які є основними засобами професійної підготовки спеціалістів-психологів, є чотири основні типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості тощо, а також практичні дії ученого-психолога, який проводив експерименти і процес та результати своїх дослідів зафіксував у наукових текстах. Знаками-термінами позначаються не предмети та явища дійсності, а думки, роздуми, міркування ученого, логічні форми його думок, елементи форми думки — суб'єкт, предикат, рід, вид, клас, квантори тощо, які також зафіксовані у цих текстах. Знаками-концептами позначаються логічні форми думки ученого, які семантизовані (тобто наповнені вченим) фаховим змістом тих психічних явищ, які він досліджував. А математичними знаками позначаються числові значення фактів, закономірностей тощо, яких ми торкатись тут не будемо.

Звертаємо увагу на ту обставину, що змістом денотатів трьох різних типів знаків є різні за природою матеріальні та ідеальні явища. Так, зміс-

том денотатів знаків-слів є предмети та явища, природа яких матеріальна. Змістом денотатів знаків-термінів є думки учених, авторів наукових текстів. Природа думок ідеальна, а не матеріальна. Змістом денотатів знаків-концептів є фаховий, тобто психологічний, зміст думок, укладений вченим у відповідну логічну форму (родо-видова схема визначення психологічних концептів) за певними логічними і фаховими правилами.

По-друге, оскільки явища, які утворюють зміст денотатів трьох типів знаків за природою різні (матеріальні та ідеальні), психологічні механізми утворенні змісту денотатів суттєво різні.

Так, психологічні механізми утворення змісту денотатів знаків-слів здійснюються на чуттєвій основі, тобто за допомогою органів чуття, оскільки природа предметів та явищ, які позначаються знаками-словами, матеріальна і вони мають різні енергетичні характеристики (світлові, звукові тощо). Діючи на відповідні органи чуття, енергія подразників перетворюється рецепторами у електричні потенціали, які передаються у центральні коркові відділи відповідних аналізаторів з наступним утворенням певних анатомо-фізіологічних структур, патернів. І у свідомості людей виникають образи предметів та явищ (зорові, слухові тощо).

Природа знаків-слів також матеріальна. І тому анатомо-фізіологічні та психологічні механізми дії знаків-слів на органи чуття аналогічні з утворенням відповідних образів знаків-слів (зорових, слухових тощо). Діючи одночасно і тривалий період часу на органи чуття, у свідомості виникають образи предметів або явищ + образи знаків-слів і стійкий зв'язок та відношення між ними. Таким чином, чуттєво-психологічні механізми утворення змісту денотатів знаків-слів є основою виникнення у свідомості предметно-образного типу денотатів природної мови. Зазначимо, що ці механізми є однаковими для будь-яких «рідних» мов — української, німецької, російської тощо.

Психологічні механізми утворення змісту денотатів знаків-термінів зовсім інші. Оскільки знаками-термінами позначаються не предмети або явища, природа яких матеріальна, а думки авторів, які створювали наукові тексти, і природа їх думок ідеальна, психологічні механізми утворення змісту денотатів знаків-термінів принципово не чуттєві, а інтелектуальні. Тобто думку не можна позначати знаками-словами, оскільки думка не має енергетичних характеристик, які б діяли на органи чуття. Саме тому виникла потреба в іншому типі знаків, які б позначали саме думки. І такими знаками вибрали терміни (лат. terminus — межа, кордон).

На жаль, лінгвістичний, а точніше лексичний, пріоритет (через наявність у більшості людей, в тому числі і вчених-лінгвістів, знань рідної мови), образно кажучи, переміг. І стали використовувати знаки для позначення думок, які зовнішньо абсолютно однакові із знаками-словами. Тим самим зовнішня однаковість нового знака-терміна і знака-слова призводить до ототожнення принципово різних за змістом денотатів. І, як наслідок, відбувається неусвідомлена матеріалізація думок, підміна або ототожнення предметів міркувань, які потім відображаються у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо і негативно впливають на їх

якість, а через них і на якість професіональної (високий рівень) підготовки спеціалістів-психологів.

Інтелектуальні механізми утворення змісту денотатів знаків-термінів пов'язані з наявністю у свідомості вчених логічних знань щодо логічних форм думки, елементів логічних форм думки, правил та законів оперування знаками-термінами та їх денотатами (думково-терміно-логічний тип денотатів). Але логіка у школах майже не вивчається, у ВНЗ лише один семестр в мізерній кількості. І тому у свідомості більшості учених, викладачів і студентів відсутні засоби, якими вони могли б позначати коректно не тільки те, що бачать очі або чують вуха, а свої думки, роздуми, міркування, дотримуючись логічних правил і законів власного мислення.

Найскладнішими є інтелектуальні механізми утворення змісту денотатів знаків-концептів, оскільки концептами позначаються не предмети або явища дійсності, а два інтелектуальні утворення у свідомості ученого: логічна форма його думки і укладений ним у цю логічну форму фаховий зміст результату його дослідження, регламентованого парадигмою. І процедура утворення змісту денотата знака-концепту регулюється логічними правилами (їх сім) і логістичними правилами (їх шість).

Іншими словами, змістом денотата знака-концепту є судження (логічна форма) у вигляді родо-видової схеми (елементи логічної форми), зміст яких утворює фахова парадигма і суттєві ознаки результату дослідження ученого (імпліцитно, скрито). При цьому ознака «суттєвості» (сутності) визначається парадигмою, яка входить у родову ознаку номінативно (для психічних процесів) і переходить у видові ознаки (для психічних станів як проміжних параметрів психічного процесу, і психічних властивостей, детермінованих кінцевим результатом психічного процесу), контролюючи інтерпретацію отриманих результатів дослідження у відповідності до прийнятої парадигми.

Таким чином, знаком-концептом позначаються і найбільш суттєві ознаки психічного процесу, психічного стану і психічних властивостей, номінативно змінюючи у денотаті фахового концепту термін «психічні» (онтологічна категорія) на «психологічні», тобто логістично фаховізоване новоутворення (гносеологічна категорія). І водночас думку ученого-психолога. Тобто, знак-концепт згортає в собі і форму думки ученого, яка регламентується логічними правилами, і результат його дослідження, регламентований парадигмою. І є логічна операція — визначення концепту (поняття), яка розкриває, розгортає найбільш суттєві ознаки дослідженого психічного явища.

Але!!! Парадокс-проблема полягає в тому, що зовнішньо знаки-концепти абсолютно однакові із знаками-словами і знаками-термінами.

То що робити?

Для цього потрібно мати у свідомості учених, викладачів і студентів:

а) певну систему лінгвістичних (лексичних), логічних (термінологічних) і логістичних (концептологічних) знань щодо знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів, а також психологічних знань щодо думки як результату, продукту процесу мислення;

б) знати чуттєво-психологічні та інтелектуальні механізми утворення змісту денотатів даних знаків;

в) знати правила і закони оперування даними знаками та їх денотатами;

г) і, що найголовніше, оволодіти інтелектуальною здатністю — змінювати систему координат їх інтерпретації. Тобто здатність бачити очима і чути вухами один і той же текст, а умом, розумом «бачити» і «чути» три різні змісти: зміст, який відноситься до психічних явищ (процесів, станів, властивостей) і практичних дій ученого; зміст, який відноситься до думок, роздумів ученого; і зміст, який відноситься до сутності досліджуваного вченим явища і яку (сутність) побачити очима у явищах неможливо принципово. А тільки у наукових текстах у вигляді коректно побудованого визначення фахового концепту. І логістична фаховізація підготовки психологів є не що інше, як оволодіння зазначеною системою знань і здатністю коректно будувати визначення фахових концептів.

В. А. Коваленко
канд. пед. наук, доцент
Классический частный университет, г. Запорожье

ЛОГИСТИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ СЕМИОТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Наличие лингвистических (лексических) знаний относительно знаков-слов и их денотатов и отсутствие логических и логистических знаний относительно знаков-терминов, знаков-концептов и их денотатов способствует формированию только профессиональных, психологических знаний, но не профессионального мышления и понимания. Логистическая профессионализация подготовки психологов предполагает введение дисциплин (логики, логистики) с целью овладения психологическими механизмами образования денотатов знаков-терминов, знаков-концептов, правил и законов оперирования ими, направленных на формирование профессионального (высокий уровень) образа мышления психологов.

Ключевые слова: знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты, денотаты, психологический образ мышления, логистическая профессионализация.

V. Kovalenko
candidate of pedagogical sciences, assistant of professor
Classic private university, Zaporozie

PROFESSIONALIZATION LOGISTICS TRAINING PSYCHOLOGISTS TO THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION SEMIOTIC

Summary

The availability of linguistic (lexical) knowledge of signs-words and their denotata and the lack of logic and logistic knowledge of signs-terms, signs-concepts and their denotata contribute to forming only professional, psychological, knowledge but not professional thinking and professional understanding. Logistic professionalization in the training of psychologists implies putting into the curriculum such courses of study as logic and The availability of linguistic (lexical) knowledge of signs-words and their denotata and the lack of logic and logistic knowledge of signs-terms, signs-concepts and their denotata contribute to forming only professional, psychological, knowledge but not professional thinking and professional understanding. Logistic professionalization in the training of psychologists implies putting into the curriculum such courses of study as logic and logistics for the purpose of mastering psychological mechanisms of creating signs-terms and signs-concepts denotata, rules and laws of their use directed at the creation of professional (high level) way of thinking among psychologists.

Key words: signs-words, signs-terms, signs-concepts, denotata, psychological way of thinking, logistic professionalization.

УДК 159.923.2

Т. О. Корень
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті розкриті теоретичні положення професійної самосвідомості, охарактеризовані основні її компоненти, досліджено зміст даного поняття, визначена роль рефлексії в процесі професійного розвитку майбутнього психолога.
Ключеві слова: професійна самосвідомість, самопізнання, самоактуалізація, саморозуміння, саморегуляція, рефлексія.

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що на сьогоднішний день основним завданням, яке стоїть перед системою вищої освіти психологів, є не тільки освоєння знань, вмінь та навичок, але й формування і розвиток професійної самосвідомості студента. Але при аналізі психологічної літератури спостерігається недостатність вивчення ролі професійної самосвідомості, її потенційних можливостей у процесі формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності. У зв'язку з цим **метою** нашого дослідження є вивчення особливостей професійної самосвідомості майбутнього психолога.

Для досягнення цієї мети нами висунуті такі **завдання**:

1) визначити структуру і зміст професійної самосвідомості;

2) розкрити сутність компонентів професійної самосвідомості;

3) встановити роль рефлексії в професії професійного розвитку майбутнього психолога.

Основою професійного розвитку психолога, з змістовної позиції, на наш погляд, є професійна самосвідомість психолога. Тому, що саме на основі професійної самосвідомості розвиваються професійно важливі якості, професійне мислення, що забезпечують формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Професійна самосвідомість психолога є процесом і результатом усвідомлення психологом себе в навчально-професійній сфері, цілеспрямоване регулювання на цій основі своєї поведінки, діяльності й відносин.

Як і для формування будь-якої іншої структури особистості, для професійної самосвідомості існують свої сенситивні періоди. Одним з перших значущих періодів є саме навчання у ВНЗ. В цей час майбутній психолог засвоює категоріально-понятійний апарат своєї науки й здобуває необхідні знання й уміння, що дозволяють студентові усвідомлювати свою належність до професійного співтовариства, але їх ефективне використання у професійній діяльності неможливе без сформованої професійної самосвідомості.

Ми вважаємо, що на сьогоднішній день недостатньо вивчена роль професійної самосвідомості, її потенційні можливості у процесі формування

 © Корень Т. О., 2011

психологічної готовності студентів до професійної діяльності. Недостатньо враховуються особистісні якості, здатність до виділення й усвідомлення свого «Я» (як професіонала в тому числі), наявність адекватного образа майбутньої професійної діяльності, усвідомлення вимог, які висуває професія до особистості професіонала, здатності до самоаналізу, самоактуалізації, саморозвитку, самопроектування на етапі навчання у ВНЗ. У зв'язку з цим наш дослідницький інтерес становлять структура й зміст професійної самосвідомості студентів не тільки як фактора формування психологічної готовності до професійної діяльності, але й як критерію ефективності професійного розвитку психолога, адже в залежності від рівня розвитку самосвідомості буде відбуватися й його подальший розвиток.

Ми виділяємо такі функціональні й структурні компоненти професійної самосвідомості психолога: когнітивний, що реалізується в самопізнанні; мотиваційний, що реалізується в самоактуалізації; емоційний, що реалізується в саморозумінні; операційний, що реалізується в саморегуляції. Розглянемо кожний із цих компонентів більш докладно з метою їх подальшого розвитку у майбутніх психологів [1; 2].

Когнітивний компонент самопізнання є основою самосвідомості психологів. В процесі самопізнання, перетворюючи психічну діяльність на дослідження самого себе, психолог свідомо оцінює свої вчинки і себе в цілому. Виявлення особливостей процесу самопізнання повинно розкрити механізм одержання і розвитку психологом знань про себе. В процесі самопізнання одиничні ситуативні образи формуються в поняття, що відбивають сутність психолога, у якій і виражається ступінь його суспільної цінності. А співвіднесення знання про себе із соціальними вимогами й нормами дає йому можливість визначити своє місце в системі суспільних відносин. У процесі взаємодії із зовнішнім світом психолог виступає активно діючим суб'єктом, пізнає світ, а разом з тим пізнає й себе. Якщо будь-яка річ, явище можуть бути пізнані через співвідношення з іншими речами або явищами, через процес виявлення їхніх численних взаємозв'язків, то й самопізнання психолога може здійснюватися лише через його відношення до інших людей, через різноманітні форми зв'язку його «Я» з «Я» інших. Представлення індивіда про себе здебільшого здаються йому переконливими незалежно від того, чи ґрунтуються вони на об'єктивному знанні або об'єктивній думці, чи вони є суб'єктивними або помилковими. Певні способи самосприйняття приводять до формування образа «Я» і відповідно «Я-професіонала».

Самопізнання, як і будь-яка інша форма пізнання, не приводить до кінцевого, абсолютно завершеного знання. Будь-яке знання про себе є єдністю протилежностей — відносного й абсолютного. Відносність знань про себе обумовлена постійними змінами в часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Нерідко спостерігаються розбіжність між реальними змінами психолога й тим, що відбито ним в образі самого себе, тобто нове в психологічному розвитку ще не стало змістом його знання. Основною умовою, що визначає безперервність зміни знань про себе, є динамізм самої реальної дійсності й взаємодій з іншими людьми. У зв'язку з необхідністю

адекватної адаптації психолога до навколишніх соціальних умов він повинен увесь час звертатися до свого «Я», удосконалювати знання про себе, насамперед з метою диференційованого регулювання поведінки.

Вступаючи в спілкування в процесі діяльності або в інших формах взаємодії, люди одночасно пізнають і один одного. Пізнання інших починається зі спостереження за зовнішніми його проявами в діяльності або в спілкуванні. Психологічні особливості особистості, зміст її внутрішнього світу — погляди, соціальні установки, відносини, цінності, емоційність, характер тощо — завжди проявляються або прямо, або в різноманітних непрямих формах у тих або інших діях, учинках, у цілісній лінії поведінки.

Отже, пізнаючи особливості іншого в процесі спілкування, психолог виділяє й свою відмінність від нього. Пізнаючи іншого, психолог починає вдивлятися в себе, порівнюючи себе з ним.

Таким чином, самопізнання психолога — це складний, багаторівневий процес, індивідуалізований у часі, який умовно й у загальній формі можна розділити на два рівні:

1. Самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення самого себе з іншими людьми, тобто при такому пізнанні себе психолог переважно спирається на зовнішні чинники, включаючи себе в порівняльний контекст з іншими. Основним внутрішнім прийомом такого самопізнання є самосприйняття й самоспостереження. Однак на стадії більш-менш зрілого самопізнання включається й самоаналіз.

2. Психолог оперує вже готовими знаннями про себе, які сформовані протягом життя. Провідними внутрішніми прийомами даного рівня самопізнання є самоаналіз і самоосмислення, які опираються на самосприйняття й самоспостереження [6; 7].

Умовою самосвідомості є перевтілення у себе (сформувати себе як особистість), залишитися самим собою (незважаючи на негативні впливи) і вміти підтримати себе у важкій ситуації, при цьому розуміючи самого себе. Саморозуміння дозволяє розширити уявлення про природу власного «Я». Отже, саморозуміння є необхідною умовою самосвідомості. Саморозуміння в свою чергу є проявом емоційного компоненту (Т. Кудрявцев).

Становлення й розвиток саморозуміння як процесу й результату невід'ємно від розвитку психолога в цілому й залежить від специфічного способу життєдіяльності. Разом з тим саморозуміння є внутрішньою умовою, яка визначає розвиток психолога й формування індивідуально-типологічних особливостей його структури. Важливо розуміти себе і бути зацікавленим в дослідженні себе. В такому випадку приходить розуміння того, що Я — це Я.

Змістом саморозуміння, зокрема, є не тільки фактична сторона досягнень психолога, її минуле, але й усвідомлення можливостей («Я-Реальне»), а також того, ким він хотів би стати («Я-Ідеальне»). З однієї сторони, неузгодженість між реальним і ідеальним Я може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів, а з іншої, розбіжність реальної й ідеальної професійної Я-Концепції є джерелом професійного самовдосконалення психолога й прагнення до його розвитку.

При дослідженні саморозуміння психолога основним компонентом є самоповага. Це задоволеність собою, поняття себе, почуття власної гідності, позитивне відношення до себе і погодженість свого «актуального Я» і «ідеального Я». Самоповага виражає установку схвалення або несхвалення, вказує, наскільки індивід відчуває себе здатним, значимим, процвітаючим і гідним. Самоповага — це особисте ціннісне судження, виражене в установках індивіда до себе (С. Куперсмит).

Зміст мотиваційно-цільового компоненту реалізується через самоактуалізацію. Актуалізуватися — означає стати реальним, існувати фактично, а не тільки потенційно. Спираючись на К. Роджерса, ми вважаємо, що психолог має вроджену тенденцію до самоактуалізації й прагнення до неї проявляється в цілеспрямованому задоволенні потреби в самоактуалізації в її життєвій реальності. Самоактуалізація припускає реалізацію особистісного потенціалу й удосконалення психолога як професіонала і як особистості. Важливим аспектом самоактуалізації є прийняття відповідальності за свої дії. Самоактуалізація — це постійний процес розвитку своїх потенційних можливостей з метою досягнення творчої зрілості.

Професійна самоактуалізація виступає операційним аналогом особистісної зрілості. Високий рівень самоактуалізації сприяє досягненню творчої зрілості особистості. Самоактуалізація є процесом постійного розвитку й практичної реалізації своїх можливостей (А. Маслоу, К. Рождерса, Ф. Перлза, Э. Шострома, Л. Гозмана).

Самоактуалізація включає в себе процес самовизначення. Студенту-психологу в першу чергу необхідно самостійно визначити свій професійний розвиток [3]. На всіх етапах навчання професійне самовизначення психолога здійснюється за допомогою процесу самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного росту в майбутній професійній діяльності тощо [4].

У зв'язку із цим вирішальне значення має розвиток різних взаємозалежних умінь мотиваційного компоненту професійної самосвідомості особистості, таких як:

1) аналіз внутрішнього зв'язку системи «потреба — мотив — ціль»;

2) переформування суб'єктивної системи потреб і мотивів відповідно до соціального замовлення;

3) усвідомлення нової суб'єктної системи потреб і мотивів як особистісно значимої;

4) незалежність від референтної групи в суб'єктному плані;

5) досягнення в процесі самоактуалізації ідентифікації й високого рівня професійної майстерності.

Складовою операційного компоненту є саморегуляція, яку ми розуміємо як розкриття резервних можливостей психолога, а отже, розвиток його творчого потенціалу. Застосування прийомів саморегуляції припускає активну вольову участь і, як наслідок, є умовою формування сильної, відповідальної особистості.

На психологічному рівні саморегуляція є інтегративним сплавом вроджених і придбаних стратегій реагування й готовності до певної форми або способу взаємодії із професійною сферою (О. Микшик).

Здатність до саморегуляції повинна розвиватися вже на етапі професійного навчання, для подальшого ефективного формування стилю індивідуальної діяльності.

Таким чином процес розвитку психолога проявляється в збільшенні ролі внутрішніх факторів і вдосконаленні саморегуляції. Тільки той психолог, який готовий управляти собою й змінювати зовнішні обставини, який визнає себе су'єктом власної життєдіяльності, при наявності відповідних умінь дійсно демонструє високий рівень розвитку саморегуляції.

Високий рівень розвитку саморегуляції, що об'єктивно виражається в тонкості, диференційованості й адекватності всіх усвідомлених інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, учинків, вербальних проявів та інше, дає підставу припускати й наявність досить зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому.

Базуючись на попередніх результатах нашого дослідження щодо професійної самосвідомості психолога, визначимо основні положення:

1. Структурними компонентами професійної самосвідомості виступають зацікавленість майбутньою професією, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії, прийняття професійної ролі, мотивація досягнення професійної майстерності, самовдосконалення, наявність образу «Я-професіонал», усвідомлення характеру професійної діяльності, потреба у самоствердженні й визнанні, усвідомлення себе членом професійної спільноти.

2. Високий рівень професійної самосвідомості обумовлен сформованістю активної життєвої и професійної позиції психолога, яка враховує як особистісні потреби, так і інтереси соціуму; передбачає як однолінійний, так і варіативний шлях професійного розвитку.

3. В процесі формування професійної самосвідомості, що носить яскраво виражений динамічний характер, неможливо визначити певний період її виникнення в процесі професійного розвитку психолога.

4. Формування професійної самосвідомості є рушійною силою й результатом професійної освіти, професійної діяльності й активності особистості, недостатня увага до даної тенденції призводить до вираженої статичності образа «Я» , ослаблення в розвитку професійно-особистісного потенціалу майбутнього психолога на більш пізніх етапах оволодіння професією.

5. Процес формування професійної самосвідомості припускає постійну зміну й поглиблення Я-Образу майбутнього психолога під впливом професійно-особистісних і індивідуально-психологічних якостей, які формуються, удосконалюються в навчально-професійній діяльності. Сформованість образу «Я — реальний фахівець» і «Я — ідеальний фахівець» обумовлюється повнотою усвідомлення й прийняття студентом професійно-психологічних знань і вимог, які висуваються професією до психологів.

6. Ступінь розвитку професійної самосвідомості на етапі навчання у ВНЗ містить у собі наступні показники: проблемно-пошуковий характер

діяльності, гнучкість і варіативність мислення, самостійність у прийнятті рішень, здатність переосмислювати стереотипи свого особистого й професійного досвіду, прагнення до професійного самовдосконалення.

7. Основним механізмом розвитку професійної самосвідомості виступає рефлексія. У зв'язку із цим необхідно звернути особливу увагу на організацію рефлективного мислення студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Рефлексія є основним механізмом осмислення навчально-професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході в рефлексивну позицію студент перебудовує свої дії, але й переглядає можливі їхні зміни. Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів рішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного й особистісного досвіду.

Професійна рефлексія дозволяє співвіднести можливості свого «Я» з тим, що вимагає професія психолога; у тому числі — з існуючими про неї уявленнями, які є динамічними і постійно розвиваючимися. Професійна рефлексія допомагає студенту сформулювати одержувані результати, визначити мету подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях.

Рефлексія відіграє детермінуючу роль щодо інших професійних якостей, тому навчальний процес у ВНЗ повинен бути організований таким чином, щоб з першого курсу в студентів рефлексія формувалася не стихійно, а цілеспрямовано. Важливо розрізняти два рівні рефлексії: рефлексія із приводу власного навчання (у позиції «студент») і рефлексія із приводу організації професійної діяльності (у позиції «психолог»).

Розвиток рефлексивного творчого мислення, усвідомлення його значення для творчого рішення професійних завдань будуть сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів і систематичній роботі з підвищення ними своєї професійної компетентності.

Для розвитку професійної рефлексії студента-психолога, на наш погляд, необхідні такі умови: спеціально організована рефлексивна діяльність психолога, наявність рефлексивної середи і рефлексивного оточення, активізація відношень між учасниками рефлексивної діяльності, актуалізація рефлективності студента.

Для створення спеціальної організованої рефлексивної діяльності студента-психолога необхідною умовою є врахування властивостей діяльності, а саме: цілеспрямованість, предметність, усвідомленість; єдність в побудові способів, процесу діяльності і її кінцевих результатів. Таким чином, студент здатний до рефлексі своєї діяльності і її перебудови, а при плануванні і організації діяльності спиратися не на емоції і відчуття, а на чіткий і однозначний зміст понять і категорій.

Рефлексивна середа і рефлексивне оточення є системою умов для розвитку студента-психолога, адже вони активізують процеси самопізнання і самокорекції психологічних і професійних ресурсів. Функція рефлек-

сивної середи полягає і стимулюванні творчості, створенні умов вибору, в результаті чого відбувається зміна уявлень про себе як особистість і професіонала.

Результатом актуалізації рефлективності студента-психолога є вміння студента вийти за межі навчально-професійної діяльності, змога поглянути на неї з позиції іншої людини, визначитися в відношенні до неї і зайняти позицію «над нею» для судження про неї. Актуалізована рефлексія дозволяє подолати критичні періоди в процесі навчання. Знайдені нові особистісні змісти дають перспективу для внутрішніх змін, відкривають шлях подальшого професійного розвитку.

Майбутній психолог, на наш погляд, повинен бути активно включений у процес самоосвіти, здійснюючи розвиток всіх компонентів рефлексії, формуючи професійну самосвідомість і просуваючись до професійного самовдосконалення й самоствердження. Вона допомагає людині сформулювати одержувані результати, визначити мету подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях.

Таким чином, узагальнюючи дослідження щодо місця і значимості рефлексії в процесі професійного розвитку психолога у ВНЗ, ми прийшли до таких висновків.

1. Цілеспрямована й систематична робота з формування й розвитку професійної рефлексії на всіх етапах навчання у ВНЗ сприяє поліпшенню якості знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищенню його потреби в самоосвіті, самовдосконаленні, й розвиває творчу активність.

2. Вивчення й розвиток професійної рефлексії майбутнього фахівця необхідно проводити цілісно й системно, у всіх її аспектах і проявах, з урахуванням індивідуальних особистісних особливостей майбутнього психолога й специфіки його професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач ; [РАО МПСИ ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн]. — М. : РАО : Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.
2. Москаленко О. В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / О. В. Москаленко. — Астрахань : Полпресс, 2000. — 188 с.
3. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учебн. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — [2-е изд., стер.]. — М. : Академия, 2004. — 408 с.
4. Поляков А. В. Профессиональное самоопределение молодежи: концепции / А. В. Поляков, С. Н. Чистякова // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 33–37.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 720 с. — (Серия «Мастера психологии»).
6. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / Фукуяма С. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 168 с.
7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М. : Наука, 1977. — 144 с.

Т. А. Корень
Классический частный университет, г. Запорожье

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Резюме
В статье раскрыты теоретические положения профессионального самосознания, охарактеризованы основные его компоненты, изучено содержание данного понятия, определена роль рефлексии в процессе профессионального развития будущего психолога.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, самопознание, самоактуализация, самопонимание, саморегуляция, рефлексия.

T. Koren
Classic private university, Zaporozie

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AS A BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR FUTURE PSYCHOLOGIST

Summary
In this article theoretical positions of professional consciousness are opened, his basic components are characterised, the maintenance of the given concept is studied, the role of a reflexion in the course of professional development of the future psychologist is defined.

Key words: professional consciousness, self-knowledge, self-actualisation, self-understanding, self-control, a reflexion.

УДК 159.923

М. О. Коса
Класичний приватний університет, Запоріжжя

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкриваються теоретико-методологічні та експериментальні підходи до вивчення процесів самосвідомості, що пов'язані із виробленням ціннісного ставлення до себе в ранньому онтогенезі. Дається теоретичний аналіз ступеня розробленості проблеми у філософській та психолого-педагогічній літературі, визначаються критерії самоповаги дошкільників. Показані особливості домагань, мотивації та самооцінки дошкільників як показників самоповаги. Охарактеризовано рівні розвитку самоповаги, виділено статеві та вікові її особливості, показана залежність самоповаги дітей від міри регламентованості їх діяльності та стилю керівництва з боку значущого дорослого. Обґрунтовується залежність самоповаги від типу ціннісного ставлення до дитини в родині та дошкільному закладі, пропонується методика оптимізації ставлення до себе у дошкільників.
Ключові слова: самоповага, рефлексія, системний підхід, особистісні цінності, самовираження, домагання визнання, самозбереження, індивідуальний досвід, діалогічне спілкування.

Державна політика в галузі дошкільної освіти, що визначається Конституцією, Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, спрямовує фахівців у галузі вікової та педагогічної психології на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти позитивне ставлення до світу і самого себе.

Однак аналіз сучасної практики сімейного та суспільного виховання засвідчує існування суперечностей між проголошеними ідеями гуманізації освіти та реальним станом справ. Тривале ігнорування ідеї самоцінності людської особистості, насадження масового колективізму, домінування монологічної стратегії у вихованні гальмують модернізацію та оновлення освіти, ускладнюють процес реалізації прогресивних ідей та особистісно орієнтованих технологій. Педагогічна робота з виховання дошкільника як суб'єкта життєдіяльності, здатного шанобливо, гідно, ціннісно ставитися до себе та оточуючих, підмінюється його надмірною інтелектуалізацією, орієнтацією на формальні результати. Наслідком цього є зниження інтересу педагогів до копіткої роботи з плекання дитячої душі, виховання свідомого ставлення зростаючої особистості до природи, предметного світу, людей, власного «Я». Проблема розвитку свідомості та самосвідомості дошкільника в наш час є проблемою становлення особистісного ядра, за-

 © Коса М. О., 2011

кладання базису культури, збалансованості потенційних можливостей та реалізованих здібностей.

Таким чином, необхідність теоретико-експериментального дослідження психологічних умов розвитку самоповаги у дошкільному віці обумовлюється соціальним замовленням на модернізацію дошкільної освіти та впровадження особистісно орієнтованих виховних технологій.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що в прямій постановці проблема дослідження психологічних умов розвитку самоповаги у дошкільників не розроблялася. У працях К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, О. О. Бодальова, Л. С. Виготського, Л. І. Божович, В. В. Давидова, В. В. Зіньківського, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, О. Г. Спіркіна, В. В. Століна, П. Р. Чамати, О. В. Шорохової розглядаються загальнотеоретичні та методологічні підходи до вирішення питання про природу і генезис самосвідомості та окремих її процесів у контексті проблеми розвитку особистості. Ціннісне ставлення людини до себе класифікується як питання надзвичайної ваги і значущості, розв'язання якого здатне суттєво доповнити теорію самосвідомості та теорію морального розвитку особистості, збагатити практику виховання ефективними методиками. Разом з тим у цих дослідженнях мало уваги приділено аналізу психологічних механізмів вироблення особистістю ціннісного ставлення до себе, фактично не йдеться про феномен самоповаги як такий, його місце в структурі самосвідомості та відмінність від інших проявів самоставлення.

У дослідженнях учених Р. А. Ануфрієвої, Г. О. Балла, І. Д. Беха, Є. І. Головахи, О. А. Донченка, О. Г. Злобіної, І. С. Кона, О. Л. Кононко, В. В. Рибалки, М. В. Савчина, Л. В. Сохань, І. В. Степаненко, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, В. О. Тихонович, В. І. Шинкарука самоповага, ціннісне ставлення особистості до себе розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності, її суб'єктності. Розглядаючи самоповагу як умову реалізації ідеї самоцінності життя, автори наголошують на необхідності підвищення суб'єктності життєздійснення, навчання підростаючого покоління вмінню розпорядитися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі.

Питання функціонування самосвідомості, процесів самопізнання, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції на ранніх етапах онтогенезу аналізуються в роботах Г. С. Абрамової, М. Й. Боришевського, Д. Т. Дімітрова, О. В. Запорожця, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, М. І. Лісіної, Н. І. Непомнящої, С. Р. Пантілєєва, Н. А. Побірченко, В. А. Семиченко, А. І. Сілвестру, Т. М. Титаренко, С. П. Тищенко, І. І. Чеснокової, Л. І. Уманець та ін. Розглядаючи самоповагу в контексті інших проблем, дослідники класифікують її як інтегровану та узагальнену характеристику особистості, що складається внаслідок узагальнення переживань щодо «Я». Згідно з їхніми поглядами, самоповага складається в межах Я-образу і опосередковується усвідомленням дитиною своїх успіхів в предметно-практичній діяльності та спілкуванні. Однак в роботах зазна-

чених авторів подаються лише окремі критерії самоповаги, відсутній аналіз її проявів на різних вікових етапах, у дітей різної статі, лише частково розкриваються психологічні умови розвитку.

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р. Бернс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мейлі) ґрунтуються на ідеї цілісності та унікальності людської особистості, її високої самоцінності. У роботах цих дослідників проблема становлення ціннісного ставлення до себе розглядається в контексті понять «Я», «самість», «внутрішній світ»; самоповага ототожнюється із самооцінкою, задоволеністю собою, «Я-концепцією»; неабияка увага надається розкриттю чинників, що опосередковують ставлення до себе.

Варто зауважити, що в останні десятиліття в Україні зріс інтерес науковців до проблем самосвідомості в ранньому онтогенезі. Доказом цього є дослідження таких науковців, як І. Д. Бех (розвиток моральної свідомості), М. Й. Боришевський (самосвідомість як механізм регуляції поведінки), М. В. Вовчик-Блакитна (передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві), О. Л. Кононко (самолюбність як базова якість особистості, складова життєвої компетентності), В. К. Котирло (розвиток волі в ранньому онтогенезі), С. Є. Кулачківська (емоційні взаємини дитини з дорослими), О. І. Кульчицька (формування моральних почуттів), Ю. О. Приходько (ціннісне ставлення до однолітків), С. П. Тищенко (емоційно-ціннісне ставлення до себе, рефлексія), Т. М. Титаренко (проблеми особистісного розвитку дошкільника). Вагомий внесок у дослідження процесів самосвідомості, пов'язаних із виробленням дошкільниками ціннісного ставлення до себе, зробив Р. Х. Шакуров, який розмежував різні прояви самоставлення, показав спільне та відмінне між ними; схарактеризував процеси переходу короткочасних епізодичних переживань у стійкі, тривалі; виділив вікові модифікації самолюбності дошкільників.

І все ж на сучасному етапі розвитку педагогічної та вікової психології проблема самоповаги дошкільника, особливостей її прояву та психологічних умов розвитку залишається розробленою, проаналізованою лише частково, в контексті інших аспектів особистісного становлення. Це і визначило правомірність та доцільність теоретичного та експериментального вивчення самоповаги в ранньому онтогенезі.

Проблему самосвідомості, в контексті якої розглядається самоповага, психологи з повним правом відносять до однієї із найскладніших в психології, пояснюючи це, з одного боку, надзвичайною актуальністю, з іншого — складністю для вивчення. Як стверджує О. М. Леонтьєв, це одна з тих проблем, що важко піддається вивченню і не розв'язується традиційними способами дослідження [15]. Усе це повною мірою стосується і окремих процесів самосвідомості, серед яких важливе місце займає процес вироблення ціннісного ставлення до себе.

Довгий час у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів, не дивлячись на широке використання у практиці, поняття «самоповага» взагалі не фігурувало. Так, відомий психолог В. В. Зіньківський користується поняттям «любов до себе», наголошуючи при цьому, що справжньої любові

до самої себе у дитини не варто очікувати не лише на першому році життя, а й у всьому ранньому дитинстві. На його думку, для людини характерним є два полярних вияви почуттів: усвідомлення своєї сили та цінності, що стимулює особистість до творчої активності і навпаки, відчуття власної слабкості, озлобленості, що гальмує діяльність, «неначе підрізає крила», тяжким почуттям непотрібності розливається в душі. В. В. Зіньківський вважав, що у людини, як правило, співіснують обидва почуття, урівноважуючись між собою, хоча досить часто домінує якесь одне з них і тоді ми маємо справу або з людиною успішною і впевненою в собі, або з «придавленою», психічно забитою [8].

Вагомий внесок у розробку проблеми самоповаги зробив психолог Р. Бернс [1]. Прирівнюючи самоповагу до позитивної Я-концепції, високої самооцінки, позитивного ставлення до себе, прийняття себе, відчуття власної цінності, він виділяє головні чинники самоповаги, зокрема, переконаність у імпонуванні іншим людям та відчуття своєї компетентності. Автором виділяються фактори зовнішнього середовища, що опосередковують самоповагу: по-перше, вплив батьків, що визначається їх індивідуально-психологічними особливостями та характером виховного стилю; по-друге, шанобливе ставлення до дитини з боку педагога.

Психологи роблять спробу проаналізувати різні прояви поведінки дошкільника і виділити характерні ознаки високої і низької самоповаги. Більшістю з них самоповага пов'язується із самостійністю, кмітливістю, ретельністю, готовністю самовиразитися в різних справах, домаганнями визнання значущих дорослих і однолітків, вимогливістю в оцінках власного продукту. Вважається, що розвинена самоповага повинна супроводжуватися позитивними емоціями: радістю, задоволенням, впевненістю, позитивною спрямованістю на людей. Про вражену самоповагу може свідчити прагнення дитини уникати провідних ролей в грі, гіпертрофована потреба у схваленні (коли активність дитини спрямовується не емоціями, а лише програмується дорослими), проявами самовпевненості, підвищеної тривожності, образливості, незадоволеності собою, вразливості, невпевненості в собі. Самоповага визначає загальний тонус, стан, настрій, плани, активність дитини. Знижена самоповага здатна зробити поведінку дитини хворобливою, нестійкою, спровокувати хибну поведінку. Дитина починає гостро реагувати на все, що зачіпає самооцінку, — критику, сміх, легко ображається, починає віддавати перевагу самотності [1; 3; 9; 10; 14; 16; 17; 18].

За останніми даними науковців, особлива роль у вихованні ціннісного ставлення до себе відводиться спілкуванню вихователя і вихованця [2; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 12; 13]. Вважається, що спілкування безпосередньо впливає на емоційний компонент образу-Я, викликаючи до життя різноманітні переживання щодо себе. За умови саме такого спілкування дитина стикається із конкретно-практичною орієнтацією іншої людини стосовно неї самої і таким чином починає краще себе розуміти. М. І. Лісіна, підкреслюючи вирішальну роль спілкування з дорослими в процесі предметно-практичної діяльності, відводить йому роль організатора і активізатора процесів са-

мопізнання дитини [14]. При цьому важливо, щоб взаємодія вихователя і вихованця була взаємоактивною, тобто мала характер хоча б більш-менш вираженої дискусії і включала елементи аргументації. І. Д. Бех говорить про когнітивно-емоційну модель аргументації, яка звернена як до розуму, так і до почуттів дитини [3]. У зв'язку з цим важлива роль у виробленні ціннісного ставлення дитини до себе відводиться дорослим: педагогам та батькам, як особам, що здатні до вибудови такого типу аргументації.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що самоповага дошкільника — це особистісне утворення, яке складається з ряду компонентів, що взаємодіють, взаємодоповнюють та до певної міри піддаються цілеспрямованому педагогічному впливу. Гармонійне поєднання в активності дошкільника прагнення до самовираження, домагання визнання та здатності до самозбереження розглядаються нами як мінімально достатні складники його самоповаги, її критерії, сукупність.

Об'єктом дослідження виступає процес становлення самоповаги старших дошкільників як інтегрованої та узагальненої характеристики особистості.

Предметом дослідження є психологічні закономірності та умови ефективного розвитку самоповаги у дітей 4–6 років.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та експериментальному вивченні ставлення дитини до себе, розробці та обґрунтуванні методики розвитку самоповаги у старших дошкільників.

Завдання дослідження:

– уточнити зміст та обґрунтувати критерії самоповаги, встановити закономірності її прояву в дошкільному віці;

– з'ясувати вікові та статеві особливості самоповаги;

– визначити внутрішні та зовнішні детермінанти розвитку самоповаги;

– виділити рівні розвитку самоповаги;

– теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику розвитку самоповаги у старшому дошкільному віці.

Методи дослідження. В процесі реалізації завдань дослідження на всіх його етапах використовувався комплекс методів:

– *теоретичний* аналіз філософської, психологічної, соціологічної та педагогічної літератури, опрацювання нормативних документів дали уявлення про актуальність проблеми, міру її вивченості, допомогли визначити концептуальні засади дослідження;

– *спостереження* за характером активності дошкільників та особливостями взаємодії педагогів та дітей, *анкетування* батьків та педагогів дали змогу з'ясувати особливості самоповаги дошкільників, її внутрішні та зовнішні детермінанти;

– метод *експерименту* (констатуючий, формуючий та контрольний) слугував для моделювання умов обраного для вивчення явища;

– методами *математичної статистики* оброблено і перевірено здобуті дані.

Теоретичне значення дослідження. Розроблена концепція розвитку самоповаги в старшому дошкільному віці надає можливість тлумачити ви-

вчене явище як інтегральну характеристику особистості, показник її соціальної компетентності, життєздатності.

Практичне значення визначається створенням методичного інструментарію дослідження ціннісного ставлення дошкільників до себе; формулюванням науково-методичних рекомендацій педагогам та батькам з виховання самоповаги у старшому дошкільному віці.

На констатуючому етапі дослідження використовувалася методика вивчення особливостей самоповаги дітей дошкільного віку в умовах суспільного виховання, яка передбачала комплекс методів — спостереження за дітьми та вихователями, моделювання експериментальних ситуацій, анкетування вихователів та батьків.

Спостереження за дітьми мало на меті одержати інформацію щодо загальних особливостей розвитку самоповаги у дітей 4 і 6 років.

За кожним досліджуваним було проведено 5 спостережень на спеціально організованих заняттях та стільки ж під час самостійної діяльності. Дослідження здійснювалося на базі дошкільних навчальних закладів № 172 та № 274 м. Запоріжжя.

При виборі занять для спостереження перевага надавалася тим з них, де діти виконували трудові доручення, малювали, конструювали, ліпили. Названі види діяльності надавали можливість максимально зафіксувати як результативну, так і процесуальну сторони активності виконавців. У найбільшій мірі інформативними були заняття, де дітям пропонувалися ситуації вибору виду діяльності, теми, міри складності, способу виконання, матеріалу, партнера для спільної роботи, де вони заохочувалися до самооцінювання, де їм надавалася можливість виявити претензії на визнання, продемонструвати дії самозбереження. Такі підходи до організації дитячої діяльності дозволяли скласти уявлення про особливості самоповаги дітей у сукупності її критеріїв: прагнення до самовираженості, домагання визнання та здатності до самозбереження.

Вибір самостійної діяльності для спостереження обумовлювався прагненням прослідкувати за особливостями ціннісного ставлення досліджуваних до себе в умовах зниженої регламентації та контролю з боку дорослих, які продукували прояви самоповаги.

Показниками прагнення дошкільника до самовираження були: рівень його самостійності, характер ставлення до процесу і результату діяльності (зосередженість на кількісно-якісних показниках кінцевого та проміжного продукту, виявлена старанність, наполегливість, готовність до роботи над удосконаленням продукту), здатність до більш-менш об'єктивного оцінювання. Загальним показником була націленість на високий стандарт індивідуального продукту.

Домагання визнання визначалися за прагненням дитини демонструвати проміжні та кінцеві результати значущим дорослим (вимоги суджень позитивного забарвлення, запитальні погляди, зміна активності діяльності в разі відсутності таких), високою чутливістю до його оцінки. Загальним показником була націленість на реакцію значущого дорослого.

Здатність до самозбереження визначалася за вмінням дошкільника орієнтуватися у тому, що корисно, а що шкідливо для нього: вибір оптимальної міри складності, спроможність протистояти деструктивним впливам оточуючих, вміння чинити їм опір в ситуації загрози позитивному Я-образу. Загальним показником було прагнення дитини захистити своє «Я», відчути вдоволення собою.

На основі даних першої частини констатуючого експерименту були зроблені наступні висновки:

1. Наслідки експериментального дослідження засвідчили функціонування у переважної більшості дошкільників яскраво вираженого прагнення до вироблення, збереження та підтримки позитивного самообразу. Для самоповаги 19,9 % дошкільників характерним є збалансованість окремих її сторін (прагнення до самовираження, домагання визнання та здатності до самозбереження); 71,7 % дошкільників мають високий та оптимальний рівень її розвитку. Позитивно, що значна частина дошкільників у своєму прагненні підтримати цінність власного «Я», свідомо ставляться до вибору міри складності завдань, здатні аргументовано мотивувати вибір, чітко і впевнено оцінюють продукти своєї діяльності.

2. Разом з тим частина дошкільників не повною мірою задовольняють свої потреби у позитивних переживаннях свого «Я» в умовах предметно-практичної діяльності та спілкування. Самоповага цих дошкільників характеризується недостатньо сформованою здатністю до вироблення ціннісного ставлення до себе за рахунок проявленої самостійності, старанності, якісно виготовленого продукту; вони недостатньо володіють критеріями самооцінювання; погано орієнтуються у власних можливостях, тому їм важко визначитися із вибором міри складності; у них частіше домінує мотивація уникнення неуспіху; виявляють високу залежність від оцінки і ставлення дорослого; часто бувають неспроможні протистояти спробам зовнішнього середовища знизити цінність їхнього «Я» чи використовують не адекватні загрозі способи захисту.

3. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми та одержані експериментальним шляхом дані дають підставу стверджувати, що самоповага дошкільників складається внаслідок єдності двох процесів: психічного дозрівання та індивідуального розвитку. Сутність першого полягає у появі здатності до узагальнення переживань стосовно себе, відділенні часткової самооцінки від загальної, функціонуванні початкових форм рефлексії, постійно діючому прагненні до позитивних переживань власного «Я». Індивідуальний розвиток значною мірою обумовлюється досвідом успіхів-невдач, особливостями взаємин із значущими дорослими, зокрема мірою регламентованості дитячою діяльністю та поведінкою, стилем керівництва діяльністю та характером ціннісного ставлення до дитини в родині та дошкільному закладі. Процеси вироблення ціннісного ставлення до себе — це саморух, що зумовлений як внутрішньою активністю особистості, так і зовнішніми умовами виховання. Можна говорити про функіонування внутрішніх опор, які не допускають зниження ціннісного ставлення до себе, незважаючи на несприятливий вплив середовища.

4. Сприятливими для розвитку самоповаги дошкільників визнані наступні зовнішні чинники: помірна регламентованість поведінки дитини (коли дитині надається можливість вибирати, вирішувати, брати на себе відповідальність); заохочувально-допоміжний стиль керівництва їх діяльністю значущим дорослим; емоційно-прийнятний, дійово-конструктивний тип ціннісного ставлення до дитини з боку батьків та вихователів. За таких умов вдало поєднуються внутрішні процеси по виробленню ціннісного ставлення із сприятливими для цього зовнішніми умовами.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 124–129.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Гансен К. А., Кауман Р. К., Сейфер С. Освіта та культура демократії / К. А. Гансен, Р. К. Кауман, С. Сейфер. — Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. — 152 с.
5. Димитров И. Т. Целостная деятельность и «образ самого себя» у дошкольников / И. Т. Димитров // Новые исследования в психологии. — 1979. — № 2 (21). — С. 64–70.
6. Димитров И. Т. Связь особенности образа самого себя у дошкольников с типом их целостной деятельности / И. Т. Димитров // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. — М. : Ред. НИИ психологии, 1980. — С. 139–159.
7. Добрынин Н. Ф. Активность личности и принцип значимости / Н. Ф. Добрынин. — М. : Просвещение, 1969. — С. 450–458.
8. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. — Екатеринбург : Деловая книга, 1995. — 347 с.
9. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
10. Коновальчук И. С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. С. Коновальчук. — К., 1992. — 176 с.
11. Котырло В. К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности / В. К. Котырло, Т. М. Титаренко. — К. : Общество «Знание», 1977. — 48 с.
12. Кузьменко В. У. Влияние самостоятельности дошкольников на становление их взаимоотношний со сверстниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. У. Кузьменко. — К., 1990. — 24 с.
13. Лагутина А. Е. Особенности осознания своего опыта дошкольниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Е. Лагутина. — М., 1991. — 20 с.
14. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
16. Раншбург Й. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер. — М. : Педагогика, 1983. — 160 с.
17. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М. : Политиздат, 1972. — 303 с.
18. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. В. Столин. — М., 1985. — 37 с.

М. А. Коса
Классический частный университет, г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОУВАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Резюме

В статье раскрываются теоретико-методологические и экспериментальные подходы к изучению процессов самосознания, которые связаны с выработкой ценностного отношения к себе в раннем онтогенезе. Дается теоретический анализ степени разработанности проблемы в философской и психолого-педагогической литературе, определяются критерии самоуважения дошкольников. Показаны особенности притязаний, мотивации и самооценки дошкольников как показателей самоуважения. Охарактеризованы уровни развития самоуважения, выделены половые и возрастные его особенности, показана зависимость самоуважения детей от меры регламентованности их деятельности и стиля руководства со стороны значимого взрослого. Обосновывается зависимость самоуважения от типа ценностного отношения к ребенку в семье и дошкольном заведении, предлагается методика оптимизации отношения к себе у дошкольников.

Ключевые слова: самоуважение, рефлексия, системный подход, личностные ценности, самовыражение, притязания, самосохранение, индивидуальный опыт, диалогическое общение.

M. A. Kosa
Classic private university, Zaporozie

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PRE-SCHOOL AGE CHILDREN'S SELF-ESTEEM DEVELOPMENT

Summary

The theoretical, methodical and experimental basis of self-consciousness processes researching, which are connected with the creation of valuable self-attitude in early ontogeny are opened in the work. The theoretical analysis of problem's elaboration in the philosophical, psychological and pedagogical literature is presented; the conception and the program of research are suggested; the criterions of demonstration of self-esteem at the preschool age in communication and in practical activity are marked. Experimentally proved the types of self-esteem according to the peculiarities of self-expression correlation, aspiration for acknowledgment and action of self-preservation. The pecularities of claims, motivations and self-appraisal as indexes of self-esteem are shown; the levels of development of self-esteem are characterized, sexual and age specificities are emphasized, the dependence of self-esteem from the regulation of child's activity and the leadership style of significant adult. Experimentally proved the dependence of child's self-esteem from the type of valuable attitude to person in the family and in infant school. The optimization program of valuable self-attitude in pre-school age is offered.

Key words: self-esteem, introspectson, system approach, personal values, self-expression, aspiration to recognition, self-preservation, personal experience, dialogic communication.

УДК 159.9

Г. М. Красильщик
Класичний приватний університет, Запоріжжя

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЖІНОЧОЇ ЗЛОЧИННОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

У статті розкриваються теоретико-методологічні та експериментальні підходи до вивчення проблеми жіночої злочинності. Жінка покликана виконувати специфічні функції і ролі, які роблять її особливо вразливою в плані соціальної оцінки, громадської думки, гостроти реагування держави на аномальну поведінку. Жінки завжди вважалися хранительками сімейного вогнища, зразками чесноти, ніжності і милосердя, часом здатні на самих тяжкі злочини скоювалися з особливою холоднокровністю і жорстокістю, про що свідчить існуюча маса показових прикладів.
Ключові слова: гендер, соціальні ролі, мускулінність, фемінність, соціалізація, образа, агресія, ворожість, почуття провини.

Проблема жіночої злочинності цікавила і продовжує цікавити вже не одне покоління дослідників. Інтерес до явища жіночої злочинності цілком зрозумілий з огляду на особливе місце жінок в системі суспільних відносин, важливості соціальних ролей і функцій, які вони виконують у житті суспільства, і вкрай не благополучних наслідків кримінальних форм їхньої поведінки. Саме цій **актуальній проблемі** присвячується наша стаття. **Основний зміст статті**, вивченням та дослідженням жіночої злочинності займаються багато вчених як психологів, соціологів та кримінологів, серед яких багато вітчизняних вчених які займалися питанням вивчення жіночої злочинності И. И. Карпець, Ю. В. Голик, Ю. М. Антонян. Серед зарубіжних вчених, які вивчали Р. Джин, Х. Холдин, Ч. Ломброзо. Певний час розробки вчених у цій області психологічного знання поступово втрачали свою актуальність, оскільки суспільство не вносило в це питання корективи, що могли б надати психології новий ґрунт для досліджень. Але межа між двадцятим та двадцять першим століттями внесла свій вклад, жіноча злочинність збільшилась [12]. Жінка покликана виконувати специфічні функції і ролі, які роблять її особливо вразливою в плані соціальної оцінки, громадської думки, гостроти реагування держави на аномальну поведінку. Призначення жінки — стати матір'ю і вихователькою своїх дітей, цементуючою «силою» мікроелемента суспільства — сім'ї, зумовлює значущість соціально схвалюваних і допустимих форм поведінки, які дають простір для творчої діяльності у сфері суспільного виробництва, в сімейно-побутовій сфері [5]. Оскільки жінок відрізняє особливе становище в системі функціональних відносин у суспільстві, відхилення найбільш яскраво проявляються у тяжких наслідках. Однак життєва активність, зусилля окремих жінок направляються не на множення громадських багатств, а на вишукування шляхів і засобів для видобування протиправним способом

© Красильщик Г. М., 2011

доходів, здатних задовольнити матеріальні або інші потреби. При цьому наноситься суспільству моральний збиток, який виражається в тому, що жінки, котрі стали на злочинний шлях, тим самим розбещують, деморалізують оточуючих, особливо негативний вплив чинячи на підростаюче покоління. Також значну роль відіграло значне погіршенням фінансово-економічного стану суспільства. Жінкам доводиться брати на себе фінансове забезпечення родини, що досить часто товкає їх скоєння злочинів [5]. Серед проблем, що стоять перед українською державою і наукою на сучасному етапі складних економічних та політичних перетворень, одне з провідних місць посідає проблема боротьби зі злочинністю та її окремими видами. Забезпечення законності і правопорядку у суспільстві, своєчасне запобігання злочинам та їх припинення, оперативне і повне їх розкриття є найважливішими завданнями побудови правової держави в Україні [3]. Об'єктом дослідження виступає жіноча злочинність.

Предметом дослідження є чинники жіночої злочинності.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та експериментальному вивченні чинників жіночої злочиності.

Завдання дослідження:

– теоретичний аналіз проблеми жіночої злочинності;

– з'ясувати психологічні особливості жіночої злочинності;

– визначити внутрішні та зовнішні особливості жіночої злочинності;

– дослідити психологічні чинники жіночої злочинності;

– теоретично обґрунтувати та експериментально випробувати методику дослідження агресії як чинника, який впливає на жіночу злочинність.

Методи дослідження. В процесі реалізації завдань дослідження на всіх його етапах використовувався комплекс методів:

– теоретичний аналіз філософської, психологічної, соціологічної та юридичної літератури, опрацювання нормативних документів дали уявлення про актуальність проблеми, міру її вивченості, допомогли визначити концептуальні засади дослідження;

– спостереження за характером жінок, які відбувають покорання,та за особливостями взаємодії їх з соціальними робітниками;

– метод експерименту (констатуючий, формуючий та контрольний) слугував для моделювання умов обраного для вивчення явища;

– методами математичної статистики оброблено і перевірено здобуті дані.

Теоретичне значення дослідження. Розглянуті основні чинники жіночої злочинності, як соціальні, так і психологічні, виділені фактори, які найбільш впливають на скоєння злочинів жінками.

Практичне значення. Для дослідження основного чинника скоєння злочинів жінками для діагностики була взята анкета «Наскільки ви агресивні?» та Методика діагностики основних показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки.

Базою для проведення психодіагностичного дослідження рівня агресивності у засуджених став Запорізький слідчий ізолятор № 10. У дослідженні брали участь 30 жінок. З них 17 жінок були повторно засуджені за ско-

єння злочину, 13 жінок знаходились у слідчому ізоляторі в перший раз. В цілому жінки, які відбувають покарання та взяли участь у дослідженні знаходяться у віці від 19 до 58 років. Одже, після проведення анкети дослідження, нами було виявлено, що більшість жінок схильні до агресивної поведінки, тим самим ми припускаємо, що жінки, які повторно потрапили до слідчого ізолятора, більш схильні до агресивності. Також під час бесіди було зазначено, що більшість жінок відчувають агресію до жінок, які живуть на волі. Тому в ході подальшого дослідження виникла потреба дослідити, до якого з видів агресії вони схильні. З отриманих даних можемо зробити висновок, що більш за все жінки схильні до образи, це обумовлено особливістю гендерних ролей та особливим місцем жінки в соціумі. Дуже часто злочини, вчинені жінками, мають дуже складну передісторію. Злочинці-жінки, подібно дітям, хворобливо вразливі до всякого роду зауважень. Вони легко піддаються почуттю ненависті, і незначна перешкода чи невдача в їх житті збуджують в них лютість, яка штовхає їх до злочину. Будь-яке розчарування збуджує лютість до тієї людини чи предмета, які стали причиною їх виникнення, і кожне незадоволене бажання сповнює їх ненавистю до навколишніх. Невдача викликає в їх душі страшну злість проти тих, хто більш влаштований у житті, особливо якщо ця невдача залежить від їх власної нездатності. Жінкам притаманне почуття недовіри до навколишнього середовища та близьких людей, вони просто відмовляють людям у довірі. Своєю підозрілістю вони часто ображають своїх партнерів, тим самим провокуючи їх до скандалів. Зачастую такі сварки закінчуються летальним результатом чи для жінки-агресора, чи для її партнера. Прийнято вважати, що, виявляючи недовіру до інших людей, підозрюючий переносить на них власну схильність до обману. Жінки-злочинці схильні до ревнощів, переслідувань, надумування фактів, яких не існує. Також їм характерна образа, яка оцінюється як несправедливе і образливе ставлення, заподіяння шкоди для честі. На сьогоднішній день поняття образи стало розпливчастим, воно може означати і саму подію, у емоційні переживання кривдника або людини, що зазнала образи, і можливі реакції на події, наприклад відмова від спілкування з людиною внаслідок сварки. Виходячи з вищезазначеного можемо дійти **висновку** про те, що дослідження соціально-психологічної особливості жіночої злочинності є вельми актуально і потребує нових сучасних наукових підходів до її вивчення, а зокрема розробки нових методик для вивчення проблеми жіночої злочиності.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К. А. Абульханова // Мир психологии. — 2006. — № 1. — С. 95–104.
2. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. — Воронеж : Модек, 1999. — 224 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Издательство «Институт практической психологии», 1996. — 384 с.
4. Антонин Ю. М. Психология преступника и расследование преступлений / Ю. М. Антонин, М. И. Еникеев, В. Е. Еминов. — М. : Политиздат, 1996. — 309 с.

5. Антонин Ю. М. Об истоках формирования личности преступника / Ю. М. Антонин. — М. : Владосс, 1990. — 360 с.
6. Антонин Ю. М. Психологія злочинця і розслідувань злочинів / Ю. М. Антонин, М. І. Еникеев, В. Е. Еминов. — М. : Юрист, 1996. — 387 с.
7. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму / Э. Барц ; [пер. с нем.]. — М.: Независ. фирма «Класс», 1997. — 144 с.
8. Бедь В. В. Юридична психологія : навчальний посібник / В. В. Бедь. — К. : Новий світ — 2000, 2000. — 413 с.
9. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
10. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн. — М. : Институт практической психологии, 1995. — 352 с.
11. Бочелюк В. Й. Юридична психологія : навчальний посібник / В. Й. Бочелюк. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 336 с.
12. Бочелюк В. Й. Кримінально-виконавча психологія / В. Й. Бочелюк, Т. А. Денисова. — К. : Істина, 2008. — 328 с.

Г. М. Красильщик
Классический частный университет, г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЖЕНСКОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

Резюме

В статье раскрываются теоретико-методологические и экспериментальные подходы к изучению проблемы женской преступности. Женщина призвана выполнять специфические функции и роли, которые делают ее особенно уязвимой в плане социальной оценки, общественного мнения, остроты реагирования государства на аномальное поведение. Женщины всегда считались хранительницами семейного очага, образцами добродетели, нежности и милосердия, порой способны на самые тяжкие преступления совершались с особым хладнокровием и жестокостью, о чем свидетельствует масса показательных примеров.

Ключевые слова: гендер, социальные роли, маскулиность, феминность, социализация, обида, агрессия, враждебность, чувство вины.

G. M. Krasylschyk
Classic private university, Zaporozie

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FEMALE CRIMINALITY

Summary

The article describes the theoretical, methodological and experimental approaches to the study of female criminality. Women are assumed to perform specific functions and roles that make them particularly vulnerable to social assessment, public opinion, the acute response of the state to abnormal behavior. Women who have always been considered to be the guardians of the hearth, a model of virtue, tenderness and compassion, sometimes are capable of the most serious crimes committed with extreme coolness and cruelty, as it is proved by the current mass of illustrative examples.

Key words: gender, social roles, masculine, femininity, socializing, resentment, aggression, hostility, guilt.

УДК 371.134

А. П. Курочкина
Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ К РАБОТЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

На сегодняшний день система современного высшего образования ориентирована, в основном, на развитие когнитивного и операционального компонентов профессиональной готовности специалистов (усвоения специализированных знаний, выработку профессиональных умений и навыков). Безусловно, это является важной задачей в подготовке будущих специалистов, тем не менее, профессиональная готовность как сложная интегративная структура базируется на более глубоких, психологически обусловленных аспектах, которые и определяют качество и направленность профессиональной деятельности.

Одним из таких аспектов является профессиональная мотивация, которая обеспечивает наличие профессиональной направленности, интереса будущих психологов к своей профессии и устойчивой мотивации достижений в выбранной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная мотивация, ценностно-мотивационный компонент готовности к труду, профессиональная направленность.

Постановка проблемы

Успешное профессиональное становление личности будущего специалиста и дальнейшая работа базируется на его общей готовности к труду. На этом основании вряд ли кто-либо из выпускников высших и специальных учебных заведений не задает себе вопрос о том, готов ли он к предстоящей профессиональной деятельности, а если готов, то в чем именно выражается эта готовность. На вопрос «В чем заключается ваша профессиональная готовность как будущих специалистов-психологов?» 93 % студентов 4-х и 5-х курсов психологических факультетов указали на качество специальных знаний психолого-педагогического характера и умений, выработанных на практике за годы обучения.

Тем не менее, как показывает практика и многочисленные исследования в этой сфере, кроме специализированных знаний, умений и навыков для успешной реализации профессиональной деятельности необходимо также наличие интереса к выбранной профессии. Осваивая профессию, субъект должен иметь устойчивую профессиональную мотивацию, т. е. четко выделять и осознавать ее личностную значимость на данный момент своей жизни и в будущем (К. М. Дурай-Новакова, Н. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. В. Крутецкий, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, С. В. Смирнов, В. М. Тарасова и др.).

© Курочкина А. П., 2011

Отсутствие или недостаточность сформированности в сознании студентов личностной значимости профессии говорит об определенной «внутренней» неготовности многих выпускников-психологов к предстоящей профессиональной деятельности. Такой психологический настрой зачастую становится причиной серьезных противоречий между идеальными представлениями и реальной работой, что, в свою очередь, усугубляет процесс адаптации в новых социальных условиях, снижает уровень эффективности молодых специалистов, тем самым ставя под сомнение качество их психологической помощи клиентам.

Таким образом, определяется необходимость уже на первых этапах обучения студентов-психологов формировать и закреплять у них адекватные представления, профессиональные мотивы и интерес к будущей профессии.

Как предмет научного исследования профессиональная готовность чаще всего рассматривается с точки зрения трех подходов. Личностный подход имеет в виду изучение феномена готовности как проявление индивидуально-психологических и личностных качеств, которое зависит от характера будущей деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. Ц. Пуни, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин и др.).

В рамках функционального подхода готовность к деятельности рассматривается как временная работоспособность, «предстартовая активизация» психических функций, умение мобилизировать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности (В. А. Алаторцев, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсесян и др.).

Что касается личностно-деятельностного направления, то в нем профессиональная готовность определяется как целостное проявление всех сторон личности, дающая возможность эффективно выполнять свои функции профессиональной деятельности субъекта (А. А. Дергач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович и др.).

Тем не менее, несмотря на некоторые методологические различия в принципах изучения, традиционно выделяются следующие составляющие готовности психологов к профессиональной деятельности: когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и ценностно-мотивационный компонент (К. М. Дурай-Новакова, 1983, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1976, А. К. Маркова, 1996). Отдельно в структуре профессиональной готовности также рассматривают профессиональную направленность и те личностные особенности (качества личности), которые обеспечивают психологу освоение профессиональных знаний и умений (эмпатийность, рефлексивность, аналитичность мышления и т.д.) [1; 3; 6; 7].

В основе любой деятельности лежит социально- либо личностно-значимый мотив либо их совокупности [5, с. 199]. Согласно этому большинство исследователей сходятся во мнении, что залогом успешного формирования профессиональной готовности также является устойчивая профессиональная мотивация (А. И. Мищенко, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, А. А. Ростунов, В. А. Сластенин и др.). Именно ценностно-мотивационный компонент определяет собой профессиональные позиции, мотивы и уста-

новки студента по отношению к будущей профессиональной деятельности. Он несет в себе смыслообразующий элемент, позволяющий начинающему или уже состоявшемуся психологу ощущать личностную значимость психологической профессии, испытывать удовлетворенность выбором, позитивное отношение к ней; осознавать социальную значимость профессии психолога; проявлять познавательный интерес к ней и ценностное отношение к своим клиентам. Профессиональная мотивация также характеризуется стремлением достичь высоких результатов, добиться успеха (Вачков И. В., 2004, Мищенко А. И., Пряжников Н. С., 2001, Самарин Ю. А., 1969 и др.).

В свою очередь возможность самореализовать себя как психолога определяет личностно-смысловой компонент профессиональной готовности (А. Ю. Попова, 2004). Он обуславливает раскрытие студентами личностного смысла избранной профессии, развитие представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (образ «Я — психолог»), а также становление ценностно-нравственной основы субъектного осуществления профессиональной деятельности (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Е. И. Исаев, Е. А. Климов, Г. М. Любимова, Д. А. Леонтьев, А. Ю. Попова, Д. Б. Эльконин).

Что касается профессиональной мотивации, то выделяют три типа профессиональных мотивов — доминантный, конформистский (или суггестивный) и ситуативный (Э.Чугунова, 1984). При первом типе мотивации ценностные ориентации больше всего согласуются с реальным профессиональным поведением личности. Во втором случае, в основном, наблюдается приоритетное влияние происходящих жизненных обстоятельств, которые, как правило, не согласуются с ценностными ориентациями личности. Что касается конформистского типа, то здесь ярко проявляется рассогласование между ценностными ориентациями и реальным поведением личности [14].

Все эти мотивы характеризуют отношение студента-психолога как субъекта труда к профессиональной деятельности. Обобщенной формой подобных отношений является профессиональная направленность, состоящая из частных, локальных оценок человека степени личностной значимости (привлекательности/непривлекательности) различных аспектов своей профессиональной деятельности, ее содержания и условий осуществления. Предметом оценки субъективной значимости могут выступать разнообразные стороны профессиональной деятельности психолога, например, работа с людьми и возможность лучше их понимать, соответствие профессионально важным качествам, возможность решить личностные проблемы, заработок и др. Здесь можно наблюдать явную взаимосвязь профессиональной мотивации с ценностными ориентациями личности и ее реальным профессиональным поведением.

Организация исследования

В исследовании уровня развития мотивационного компонента профессиональной готовности будущих психологов участвовали выпускники-психологи четвертого и пятого курсов Крымского инженерно-педагогического университета города Симферополя, специальность «Практическая психология». Общее количество испытуемых составляло 38 человек в возрасте от 20 до 28 лет. Студентам было предложено ответить на вопросы следующих методик.

Опросник профессиональной готовности (ОПГ) Л. Н. Кабардовой. Методика позволяет определить профессиональную готовность как субъективное состояние личности, означающее желание и способность заниматься определенным видом профессиональной деятельности [12; с. 340].

Результаты методики дают возможность исследователю получать в достаточной степени достоверную информацию о наличии, взаимном сочетании, успешности реализации и эмоциональном подкреплении у испытуемых профессионально ориентированных умений и навыков, что позволяет на основе этих данных судить о степени их готовности к успешному функционированию (учебе, работе) в определенной профессиональной сфере.

Все описанные в опроснике виды деятельности, занятия и ситуации по требованиям, которые они предъявляют человеку, по условиям, средствам или предмету труда соотносятся с наиболее типичными представителями профессии пяти профессиональных сфер: «Человек — Знак», «Человек — Техника», «Человек — Образ», «Человек — Природа», «Человек — Человек».

Методика диагностики направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета). С помощью данной методики выявляются следующие направленности личности:

- ***направленность на себя (Я)*** — ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность;
- ***направленность на общение (О)*** — стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.
- ***направленность на дело (Д)*** — заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Результаты исследования

Анализ результатов диагностики проведенных методик у выпускников-психологов показал следующее:

Уровень выраженности профессиональной готовности среди выпускников-психологов по специальности «Практическая психология».				
Ч–Ч	Ч–З	Ч–О	Ч–П	Ч–Т
70 %	22 %	8 %	–	–

Особенности профессиональной направленности выпускников-психологов по специальности «Практическая психология».		
НС «Направленность на себя»	ВН «Направленность на дело»	НО «Направленность на взаимодействие»
22 %	37 %	41 %

Согласно результатам опросника профессиональной готовности, большинство студентов проявили высокий уровень готовность к работе в системе профессий «Человек — Человек», которые включают в себя и профессию психолога. В их профессиональные интересы входит стремление к общению, умение входить в контакт с незнакомыми людьми и устойчиво-позитивное самочувствие при работе с ними.

Достаточно высокая степень выраженности профессионального интереса студентов обнаружена относительно профессий типа «Человек — Знак». Важным умением здесь становится точность восприятия и умение передать информацию другому человеку, высокий уровень развития оперативной и механической памяти, терпение, умение видеть то, что стоит за условными знаками. Подобная тенденция может обуславливаться как спецификой самой личности студента, так и влиянием на нее внешних факторов, например, специфики вуза, особенности изучаемых дисциплин, требований преподавателей.

В меньшей степени будущие психологи проявили склонность к профессиональной деятельности типа «Человек — Художественный образ». Так как профессия психолога относится к профессиям гуманитарного характера, этот факт ставит под сомнение высокое развитие готовности таких студентов к работе по выбранной специальности. В свою очередь, выраженного интереса и предрасположенности к профессиям по типу «Человек — Природа» и «Человек — Техника» у студентов-психологов обнаружено не было.

Анализ результатов изучения профессиональной направленности у выпускников-психологов выявил преобладание выраженной направленности на общение (НО). В профессиональных отношениях такие студенты как будущие специалисты склонны ценить непосредственное взаимодействие с людьми. Для них актуальна потребность в общении с другими людьми и положительные отношения в коллективе. Такая направленность может быть эффективна при формировании положительного эмоционально-психологического климата в коллективе или при создании ситуации доверия между психологом и его клиентом.

Для данной группы также характерен достаточно высокий уровень проявления направленности «на дело», «на задачу» (ВН). Это может указывать на стойкое стремление к успешной реализации целей и решению задач профессионального характера, ответственному отношению к будущей

работе и ориентации на деловое сотрудничество. Эти молодые люди уверены в себе и в своих силах как будущих специалистах.

В несколько меньшей степени у выпускников-психологов проявляется «Направленность на себя» (НС). Это может указывать на повышенное стремление таких студентов к самоактуализации (Маслоу, 1999), желание завоевать авторитет как профессионала своего дела у окружающих, стремление к личному благополучию, престижу, стремление выделиться на фоне других коллег, однокурсников и т. д.

Выводы

1. В соответствии с результатами проведенного эксперимента можно предположить, что уровень профессиональной готовности к труду проявляется, прежде всего, в стремлении будущих психологов к реализации профессионально-психологической деятельности и успешном выполнении производственных целей и задач в рамках профессии «Человек — Человек», к коим и относится профессия психолога.

2. У студентов-психологов наблюдается выраженная направленность на решение профессионально-значимых задач, позитивное взаимодействие с партнерами по профессиональному общению и проявление профессионально-важных качеств психолога (интерес к общению с людьми, готовность понять других и помочь им, эмпатийность и т. д.).

3. Будущие психологи настойчиво нуждаются в поддержании у них стойкого интереса и позитивного отношения к своей профессии, желания быть успешным в выбранной сфере деятельности и стремления преодолевать возникающие трудности, так как это зачастую становится и одним из главных условий профессиональной подготовки и становления личности психолога.

4. Существует необходимость дальнейшего изучения мотивации достижений, стремления психологов-выпускников достичь высоких результатов в выбранной профессии как проявления мотивационного компонента профессиональной готовности будущего специалиста.

Список использованной литературы

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. — Изд. 4-е, испр. и допол. — К.: «Образование Украины», 2007. — 332 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Автореф. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 46 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: БГУ, 1976. — 176 с.
4. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / Отв. ред. А. Абодалев; АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1988. — 191 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, — 1975. — С. 304.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. — М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. — 256 с.

8. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 480 с.
9. Платонов К. К. Краткий словарь психологических понятий / К. К. Платонов. — М.: Высш. шк., 1984. — 176 с.
10. Попова А. Ю. Психологические условия профессионального становления студентов-психологов // Психология в высшей школе: проблемы и перспективы развития: Материалы III научно-практической конференции. — Рязань, 2003. — 67–69.
11. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. — М.: ФиС, 1984. — 176 с.
12. Семиченков В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс по психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) — К.: Милленниум, 2004. — 521 с.
13. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 4. — С. 21–23.
14. Чугунова Э. С. Социально-психологические проблемы профессиональной мотивации в инженерной деятельности // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. — Л., 1984. — С. 218.
15. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. — К.: Ніка-Центр, 2002. — С.186–189.

А. П. Курочкина
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ДО РОБОТИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме

На сьогоднішній день система сучасної вищої освіти орієнтована, в основному, на розвиток когнітивного та операційного компонентів професійної готовності фахівців (засвоєння спеціалізованих знань, вироблення професійних умінь і навичок). Безумовно, подібні завдання дуже важливі в процесі підготовки майбутніх фахівців, але професійна готовність як складна інтегративна структура базується на більш глибоких, психологічно обумовлених аспектах, які і визначають якість і спрямованість професійної діяльності.

Одним з таких аспектів є професійна мотивація, яка забезпечує наявність професійної спрямованості, інтересу майбутніх психологів до своєї професії та стійкої мотивації досягнень в обраній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, професійна мотивація, ціннісно-мотиваційний компонент готовності до праці, професійна спрямованість.

A. P. Kurochkina
M. P. Dragomanov National pedagogical university

PROBLEM OF MOTIVATION TO WORK AS BASIS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Summary

Nowadays, a system of modern university-level education is mainly focused on the development of cognitive and operational components of specialists' professional preparedness (learning of specialized knowledge, developing professional skills and abilities). Undoubtedly, this is an important task in preparing future professionals. Though, professional preparedness as a complex integrative structure is based on deep psychologically-related aspects, which define quality and orientation of professional activity.

One of these aspects is professional motivation, which provides with professional orientation, interest of future psychologists in their profession and sustained motivation of achievements in chosen professional activity.

Key words: professional preparedness, professional motivation, value-motivational component of preparedness to work, professional orientation.

УДК 159.922

О. Д. Литвиненко
канд. психол. наук, доцент
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОМОТОРНІ СПІВВІДНОШЕННЯ У ПСИХІЦІ ІНДИВІДА

В статті представлені результати досліджень по вивченню психомоторних співвідношень у психіці індивіда.
Ключові слова: ритмічна структура психіки, психічні ритми, перцептивні ритми, інтерактивні ритми, інтродукція, ритмічна інтеракція, психомоторні співвідношення.

Постановка проблеми

Структури часового порядку можна виявити в дуже різноманітних сферах (аналіз наукової літератури та авторські попередні зрізи розширяють це коло від індивідуальних відмінностей до особливостей психофізіологічної та характерологічної сумісності, особливостей комунікації тощо) [3; 4; 5]. Більш того, за Л. С. Виготським, людина схильна привносити ритм та приписувати його майже всім зовнішнім подразникам незалежно від того, володіють вони ним насправді чи ні [1]. Завдяки цій властивості ми сприймаємо світ не хаотично, розчленовано, а як єдине ритмічне ціле, яке пов'язує окремі елементи в цілісну систему. Сучасні дослідники ритму, зокрема, Є. О. Маковецький, також відмічають необхідність його диференціації [6]. Ось чому особливого теоретичного та емпіричного значення набуває проблема структуризації ритмічного боку психіки.

Аналіз наукових першоджерел та власні дослідження дозволяють нам припустити, що ритмічна структура організації психіки — це провідна категорія інтегральної індивідуальності часового порядку, яка існує як у стані автономності, так і в субординаційній залежності, і включає в себе наступні підструктури:

– психічні ритми (стійкі формально-динамічні характеристики темпераменту, які забезпечують індивідуальні відмінності та індивідуальний стиль поведінки);

– перцептивні ритми (повторення через рівні інтервали одного або декількох елементів, які організовані в цілісні структури та лежать в основі сприйняття музики та поезії);

– інтерактивні ритми (виступають функціональним базисом, однією з основних умов гармонійного засвоєння, виконання діяльності та психологічної сумісності індивідів в цій діяльності) [3].

Для розуміння і теоретичного обґрунтування взаємозв'язку психічних, перцептивних ритмів та їхнього переходу у ритми інтерактивні, які забезпечують гармонійне засвоєння, виконання діяльності та психологічної сумісності індивідів в цій діяльності, на наш погляд, цікавою є дефініція

© Литвиненко О. Д., 2011

інтродукції, яка, за К. О. Соболевським та Е. М. Гонтарем, й розкриває специфіку ритмічної взаємодії: при зміні ритмів, в нашому випадку при переході зі світу музичних та віршованих творів у світ міжособистісних стосунків та взаємодій з іншими індивідами, зберігається ритмічний стрижень, індивідуальна структура ритму психіки [8]. Між двома ритмічними площинами — природною і культурною — знаходиться специфічний носій ритму, який переживає метаморфозу, тобто те, що живе власним ритмом, творить опір тому, що формується ззовні [8]. Цей носій ритму, який забезпечує перехід від психічних і перцептивних ритмів до інтерактивних, і називається авторами інтродукцією.

Ритмічність, повторюваність, пульсація, перехід буття психічного у буття соціальне є провідною ознакою інтерактивного ритму, оскільки соціальне життя є ритмічним за своєю внутрішньою сутністю. В дослідженнях Ю. С. Медвєдєва ми знаходимо спробу обґрунтування ритмічної структури процесів соціальної комунікації [7]. Автор підкреслює, що соціальна комунікація, подібно до всіх процесів, які відбуваються у суспільстві, володіє певною ритмічною структурою, яка тим чи іншим чином, на наш погляд, повинна співвідноситися з індивідуальними, психічними та інтерактивними ритмами. Ю. С. Медвєдєв справедливо підкреслює, що ритм спілкування складний, поліфонічний та ритмізований за своєю структурою, але чіткої ритмічної структури соціальної комунікації ним не пропонується.

Аналіз психологічної взаємодії поета та читача, визначений нами у попередніх дослідженнях [4; 5], дозволив стверджувати про особливу, опосередковану роль інтерактивних ритмів. Саме означена підструктура загальної ритмічної організації психіки, на наш погляд, виступає безпосередньою основою, однією з основних умов гармонійного засвоєння, виконання діяльності (опосередкована ритмічна інтеракція) та психологічної сумісності індивідів в цій діяльності та міжособистісному спілкуванні (безпосередня ритмічна інтеракція).

Під психологічною сумісністю ми, услід за А. В. Петровським, розуміємо взаємне прийняття партнерів по спілкуванню або більш широкій взаємодії, яке базується на оптимальному сполученні (тотожності або взаємній доповнюваності) ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших значущих для міжособистісної взаємодії індивідуально-типологічних показників [9]. Критеріями психологічної сумісності, за А. В. Петровським, виступають висока безпосередня задоволеність партнерів по спілкуванню результатом і процесом цієї взаємодії. Коли від кожного з них не вимагалося будь-яких зусиль для встановлення взаєморозуміння. Ця теза, на наш погляд, додатково підкреслює особливу роль психічних і інтерактивних ритмів у процесі становлення цієї сумісності індивідів, що потребує додаткових емпіричних досліджень в цьому напрямку.

Основні теоретичні підходи в наших дослідженнях фактично були закладені у ідеях Б. Й. Цуканова, який неодноразово підкреслював, що індивідуальні профілі п'яти виділених ним типологічних груп виявляють себе як стійкі індивідні утворення [10]. Тому індивідуально зумовлені особливості відношення до часу (а в контексті нашого теоретико-емпіричного дослідження — до ритму, відображеного у віршованих та музичних творах) наклада-

ють свій відбиток на діяльність суб'єктів, їхні філософські розмірковування щодо власного життя та загальної життєвої позиції, політичні погляди.

Ось чому виділені в нашому дослідженні динамічні аспекти необхідного й закономірного (тобто усвідомлюваного) та водночас вільного (тобто неусвідомлюваного) особистісного розвитку завжди мають бути присутніми у індивідуальній та груповій роботі психолога з будь-якими категоріями клієнтів. Специфічна роль індивідуальних перцептивних та інтерактивних ритмів полягає у тому, що їхній вибір не залежить від бажання конкретних досліджуваних або клієнтів та одночасно внутрішньо виступає для них як обов'язковий у ситуації вибору або особистісного розвитку.

В процесі апробації результатів наших досліджень із студентами декількох п'ятих курсів психологічного відділення ОНУ імені І. І. Мечникова ми зробили спробу дослідити проблеми, пов'язані з психомоторними особливостями в психіці індивіда. Завданням дослідження було з'ясування того, наскільки близькі між собою психоритмічна інтеракція ритмічної структури індивідів, що довгий час знаходяться в дружніх, партнерських взаєминах (тобто наскільки проявляються темпоритмічні характеристики у інтерактивній підструктурі психіки), а також вивчення того, наскільки впливає на міжособистісні відносини ширина комфортної ритмічної зони індивіда.

Спільно зі студентами-психологами нами було проведене дослідження **«Я та мій друг (подруга, партнер, близька людина)»**, в основі якого лежала оригінальна авторська програма відповідної назви та змісту. Обов'язковими умовами проведення дослідження було, по-перше, тривале знайомство з партнером і, по-друге, відсутність кровної спорідненості. В розробленій нами оригінальній програмі була розроблена покрокова процедура, в якій повинні були брати участь безпосередньо студент-психолог та його досліджуваний-партнер. Дана програма складалася з наступних заходів:

1. Визначити суб'єктивну одиницю часу (τ — тип) [10].

2. Вибрати віршований розмір, якому віддається перевага:

а) з групи віршів, пропонованих нами у власних емпіричних дослідженнях [4;5];

б) розмір улюбленого віршованого твору (одного або декількох), визначення його розміру;

в) визначення улюбленого автора віршованого твору, аналіз його творчості — розмір більшості віршів, життєвого шляху, а також визначення передбачуваної типологічної групи, виходячи з відгуків сучасників;

3. Вибір музичного твору. В даному випадку пропонувалося прорахувати ритм улюбленого музичного твору на метрономі. На жаль, вибір музичного твору з нашого емпіричного дослідження для всіх учасників досліджень технічно не являється можливим.

4. Визначення за допомогою метронома свого ритму, якому віддається (комфортного) перевага, або ритмічної зони.

5. Порівняльний аналіз результатів партнерів.

У наведених дослідженнях брали участь 76 пар досліджуваних-студентів. Звичайно, далеко не всі роботи відрізнялися ретельністю та якістю, крім того, студенти ще не мали належного досвіду в проведенні деяких проце-

дур, тому нами були використані лише деякі позиції з даної програми. До них відносяться:

1. Віршований твір, якому надається перевага, в ситуації несподіваного вибору (визначення віршованого розміру).

2. Віршований твір, якому надається перевага, в ситуації тривалого, незалежного вибору (визначення віршованого розміру).

3. Музичний твір, якому надається перевага, в ситуації тривалого, незалежного вибору (визначення темпоритмічної структури).

4. Ритм, якому надається перевага, обраний за допомогою метронома і визначуваний досліджуваними як «нормальний», «зручний», «комфортний».

5. Аналіз результатів.

Дані, отримані в результаті дослідження, були оброблені нами кількісно і якісно.

Нижче наводимо зразок рекомендованого оформлення результатів діагностування за програмою «Я та мій друг».

Результати дослідження програми «Я та мій друг»

Позиція	ДОСЛІДЖУВАНІ (ПАРА)		Примітки психолога
	Х	У	
	Х-1	У-1	університетські друзі
1.			не обирали
2.	ямб	ямб	співпадає

Отже, в результаті кількісної обробки отриманої інформації ми отримали наступні дані по всіх досліджуваних позиціях:

– позиція № 1 — переважний віршований твір в ситуації несподіваного вибору; брало участь 46 пар, віршовані ритмічні структури співпали у 32 пар, що складає 70 % досліджуваних;

– позиція № 2 — переважний віршований твір в ситуації тривалого вибору (улюблений вірш); брало участь 75 пар, віршовані ритмічні структури співпали у 58 пар, що складає 77 % досліджуваних;

– позиція № 3 — переважний музичний твір будь-якого жанру і стилю (улюблений музичний твір); брали участь 74 пари, музичні ритмічні структури співпали у 40 пар, що складає 55 % досліджуваних;

– позиція № 4 — вибір комфортної ритмічної зони; брали участь 74 пари, переважні ритми для життєдіяльності співпали у 57 пар, що складає 77 % досліджуваних.

Наводимо приклади опису результатів дослідження.

1-ша пара. Університетські друзі: щільно спілкуються під час і після занять, симпатичні один одному, багато загальних інтересів. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані твори співпадають в ритмічних структурах — двоскладовий, ямб.

Ритм улюбленого музичного твору майже співпав: 98 уд/хв і 94 уд/хв.

Ритмічна зона, якій надається перевага: 100–110 уд/хв і 92–94 уд/ хв, також достатньо близько знаходиться, бракує 6 пунктів, які, мабуть, можуть бути подолані в ситуації спільної діяльності.

2-га пара. Університетські друзі: дружні з першого курсу, вважають за краще сидіти поряд під час занять, допомагають один одному в учбовій діяльності. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані твори двоскладові: ямб, хорей.

Ритми улюблених музичних творів співпадають: 90 ударів на хвилину і 92 удари на хвилину. У одного з партнерів за результатами дослідження є ще один улюблений музичний твір з ритмом 108 ударів на хвилину.

Ритмічна зона, якій надається перевага, також має загальну локалізацію: 88–92 удари на хвилину і 92–96 ударів на хвилину (92 удари на хвилину — точка перетину).

3-тя пара. Університетські друзі: вважають, що «знайшли один одного», разом їм весело і приємно проводити час. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані твори співпадають в ритмічних структурах — двоскладовий, ямб.

Ритми улюблених музичних творів знаходяться дуже близько: 126 і 120 ударів на хвилину.

Ритмічні зони, яким надається перевага, 120–132 удари на хвилину і 116–126 ударів на хвилину мають достатньо велику ділянку перетину: 120–126 ударів на хвилину.

4-та пара. Друзі по життю. Досліджувані вказують на достатньо складні взаємини: «то ми дружимо, то ми не дружимо», так тягнеться вже достатньо довго, загальний круг знайомих зв'язує і не дає їм порвати відносини остаточно. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані ритми трискладові: амфібрахій, дактиль.

Ритми музичних творів не співпадають: 96, 100 ударів на хвилину і 84 удари на хвилину.

Ритмічна зона партнерів, якій надається перевага, також не співпадає: 108–116 ударів на хвилину і 80 ударів на хвилину. Припускаємо, що справжніх партнерських відносин, добрих результатів в спільній діяльності даній парі буде досить складно скласти.

5-та пара. Подруги, знають одна одну давно, з шкільної лави. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані твори в ритмі не співпадають: анапест — трискладовий і хорей — двоскладовий.

Ритм музичних творів, яким надається перевага, співпадає повністю: 108–110 уд/хв і 108–110 уд/хв.

Комфортні ритмічні зони знаходяться практично поряд: 88–96 уд/хв і 84–86 уд/хв (86 уд/хв; 88 уд/хв).

6-та пара. Ця пара тільки склалася як любовна: відносини знаходяться на первинному романтичному етапі. Позицію № 1 не визначали.

Улюблені віршовані твори в ритмі не співпадають: трискладовий — анапест і двоскладовий — ямб.

Ритми музичних творів, яким надається перевага, також знаходяться далеко один від одного: 72 уд/хв і 100 уд/хв.

Зате дуже добре перетинаються ритми, яким віддається перевага. з комфортної зони: 72–96 уд/хв і 88–92 уд/хв (88–92 уд/хв загальні). Можна при-

пустити, що на даному етапі відносин молоді люди готові налаштуватися один до одного (партнер № 1), при необхідній мотивації до стійких відносин з боку обох партнерів можлива ефективна спільна діяльність і добрі відносини.

Аналізуючи вибір учасниками емпіричного дослідження комфортного ритму, якому надається перевага, ми звернули увагу на той факт, що локалізація темпу і ритму в психіці індивіда частіше носить зонний, а не точковий (математично точний) вигляд, тобто сприймаються індивідом в певній зоні, а не точково, що надає можливості більш диференційованої діагностики індивідуальних особливостей за допомогою власної ритмічної одиниці, відображеної у віршованій та музичній формах.

В процесі постдіагностичної бесіди було з'ясовано, що ті з учасників дослідження, які мали особисту комфортну ритмічну зону (а не точковий ритм), або були готові розширювати, змінювати свою ритмічну зону, є більш пластичними та пристосованими до суспільства особистостями. Причому чим ширша ритмічна зона індивіда, тим більш успішно він пристосовується до життя, свого оточення, інших видів праці тощо. Чим ширша зона локалізації темпу і ритму, тим простіше індивідові приєднатися до інших індивідів, до їх ритмів праці, життя і творчості. Ширша зона також припускає велику пластичність індивіда і більшу кількість людей як потенційних партнерів. Вузька або точкова зона вказує на жорсткість, ригідність, меншу пристосовність до інших людей.

Подібні тези ми зустрічали в науковій літературі, але особливості взаємодії темпу і ритму в психіці індивіда не були розкриті [2].

Таким чином, у процесі проведення досліджувальної програми «Я та мій друг (подруга, партнер, близька людина)» було з'ясовано, що чим ширша ритмічна зона індивіда, тім більш успішно він пристосовується до життя, свого оточення, інших видів праці тощо. Індивід надає перевагу як своїм партнерам тим людям, психоритмічна структура яких співпадає, або співвідноситься з його власною ритмічною структурою психіки. Виділена властивість тотожна інтерактивній підструктурі психіки та припускає наявність зв'язку між перцептивною та інтерактивною підструктурами психіки.

Спираючись на результати нашого емпіричного дослідження, можна припустити, що залежно від суб'єктивного вибору певного віршованого або музичного ритмів та наявності у індивіда певної комфортної ритмічної зони життєдіяльності може залежити й подальша психологічна сумісність індивідів у навчанні, праці, міжособистісних стосунках тощо.

Отже, результати проведеного нами дослідження дозволяють нам подалі розробити рекомендації, які можуть сприяти гармонізації внутрішнього становища та міжособистісних контактів індивіда на всіх етапах онтогенетичного становлення особистості, вдосконаленню превентивних аспектів психотерапевтичного впливу на неї у фрустраційних, стресових, су'бєктивно та об'єктивно скрутних становищах.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: «Апрель», «ЭКСМО-Пресс», 2000. — 555 с. — (Першотвір).

2. Гарбузов Н. А. Зонная природа темпа и ритма / Н. А. Гарбузов. — М.: Изд-во АН СССР, 1950. — 345 с. — (Першотвір)
3. Литвиненко О. Д. Теоретико-методологічні аспекти ритмізації психіки як складової інтегральної індивідуальності / О. Д. Литвиненко // Вісник Одеського національного університету. — Матеріали Міжнародної конференції [«Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві» (присвячена 120-річчю з дня народження С. Л. Рубінштейна)], (Одеса, 25–26 вересня 2009) / ОНУ ім. І. І. Мечникова. — Одеса. — 2009. — Т.14. Вип.17. Психологія. — С. 20–29.
4. Литвиненко О. Д. Связь стихотворного и музыкального ритмов в психике индивида / О. Д. Литвиненко // Вісник Харківського державного університету. — Харків, 1999. — № 439. Серія «психологія, політологія», ч. 4–5. — С. 82–84.
5. Литвиненко О. Д. Зв'язок ритмічної структури психіки індивіда з іншими ритмами /О. Д. Литвиненко // Наука і освіта. Спеціальний випуск. — Матеріали Міжнародної конференції «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі», Одеса, 7–8-жовтня 2009. — С.188–196.
6. Маковецкий Е. А. Социальная онтология ритма / Е. А. Маковецкий: материалы конференции [«Социальная аналитика ритма»] (СПб, 2001). — С.104–125.
7. Медведев Ю. С. О ритмической структуре процессов социальной коммуникации: материалы конференции [«Социальная аналитика ритма»]. — СПб., 2001. — С.125–129.
8. Соболевский К. А. Особенности ритмов развития некоторых видов Rumex L. в связи с экологией и происхождением / К. А. Соболевский, Э. М. Гонтарь // Ритм роста и развития интродуцентов. — М.: Наука, 1973. — С. 29–43.
9. Петровский А. В. История и теория психологии: В 2-х т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — Т. 1. — 415 с.
10. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 245 с.

О. Д. Литвиненко
канд. психол. наук, доцент
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОМОТОРНЫЕ СООТНОШЕНИЯ В ПСИХИКЕ ИНДИВИДА

Резюме

В статье представлены результаты исследований по изучению психомоторных соотношений в психике индивида.

Ключевые слова: ритмическая структура психики, психические ритмы, перцептивные ритмы, интерактивные ритмы, интродукция, ритмическая интеракция, психомоторные соотношения.

O. D. Litvinenko
candidate of psychological sciences, assistant of professor
I. I. Mechnikov Odessa national university

PSYCHOMOTOR RELATIONS PSYCHE OF THE INDIVIDUAL

Summary

The article is devoted to the results of studies on the psychomotor relations in the psyche of the individual.

Key words: the rhythmical structure of a psyche, the psyche rhythms, the perceptive rhythms, the interactive rhythms, the introduction, the rhythmical interaction, the psychomotor relations.

УДК 159.9.

І. П. Луценко
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНОЇ ІГРАШКИ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

У статті визначаються особливості впливу сучасної іграшки на психічний розвиток дошкільника.
Ключові слова: ігрова діяльність, іграшка, вплив, експертиза, пізнавальна активність, моторика, операційні можливості, психічний розвиток.

Різноманітність ігор у дитячому середовищі, складний вплив гри на розвиток та виховання дитини зумовили зріст кількості досліджень цього процесу. Для дитини іграшки є тим середовищем, яке дає можливість досліджувати оточуючий світ, формувати нові здібності. Тобто іграшка — особливий психологічний засіб, у якому опредмечені завдання психічного та психологічного розвитку дитини в певний віковий період. Саме тому якість іграшки визначається не тільки її естетичними характеристиками та санітарно-гігієнічними властивостями, але й можливим впливом на психічний розвиток дитини.

Отже, метою статті є узагальнення отриманих результатів дослідження щодо можливого впливу сучасної іграшки на психічний розвиток дитини дошкільного віку.

В останні роки все більший розвиток отримують дослідження впливу гри на розвиток та психічне становлення дитини. Різноманітність ігор у дитячому середовищі зумовили неоднозначність розуміння вченими сутності цього феномену. Відомі дослідники дитячої гри — Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський, І. А. Сікорський, О. В. Запорожець, Є. О. Смирнова, Г. А. Урунтаєва, С. Ф. Русова, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков та багато інших визначали основні ознаки, функції ігрової діяльності та гри. Під час цієї діяльності дитина оперує іграшкою. Іграшка — це предмет, який є еталоном реальних предметів дорослого світу та який призначений для гри, а також має різноспрямований вплив на психіку дитини [8].

Увага вітчизняних фахівців до дитячих іграшок безперервно зростає. Це пов'язано, з однієї сторони, з появою нових і більш функціональних іграшок, а з іншої — наповненням ринку західними зразками, серед яких немало продукції з малознайомим соціокультурним змістом.

Дуже важливо, як саме впливає іграшка на становлення та розвиток дитини дошкільного віку, адже саме цей час є періодом розвитку самосвідомості, розвитку Я. В цей період розвиток дошкільників у фізичній, когнітивній, психосоціальній сферах покращується завдяки грі. Гра задовольняє багато потреб дитини: виплеснути енергію, що накопичилась,

 © Луценко І. П., 2011

розважитися, наситити свою цікавість і досліджувати навколишній світ. І те, якими іграшками оперує дитина та як вони впливають на її розвиток, є дуже важливим чинником [1].

Іграшки для дитини — те «середовище», яке дозволяє досліджувати навколишній світ, формувати і реалізовувати творчі здібності, виражати відчуття; іграшки вчать спілкуватися і пізнавати себе. Тобто іграшка це одночасно і предмет, що служить для забави, але в той же самий час і є засобом психічного розвитку дитини.

Іграшка є носієм інформації про предметний світ та світ людських відносин, але сучасні діти оточені такою кількістю різноманітних іграшок, що не завжди кожен дорослий зможе швидко та якісно визначити, чи є придатною для якісного розвитку дитини та чи інша іграшка [4].

Психологією дошкільного віку займалось багато вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних. Серед них Е. Геккель, К. Бюлер, В. Келер, З. Фрейд, Е. Ериксон, Ж. Піаже, А. Фрейд, Е. Толман, Л. Колберг. Серед вітчизняних вчених проблемами дошкільного дитинства займались Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Є. О. Смирнова, Г. А. Урунтаєва, С. Ф. Русова, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков та багато інших [2].

Провідною діяльністю в дошкільному віці вважається гра, у процесі якої в основному відбувається психічний розвиток дитини. Існують різні види ігор. Велика кількість вчених провідною називають рольову гру, ця гра виникає та існує завдяки іншим видам дитячої практики. Гра як вид діяльності спрямована на пізнання дитиною оточуючого світу шляхом активної взаємодії в праці та в повсякденному житті дорослого. У дошкільному віці дитину цікавлять іграшки, з якими можна виробляти наочні дії, що співвідносять, а також природні матеріали як ігрові предмети.

Головна функція сучасної іграшки, як вважають Є. О. Смирнова і В. М. Холмогорова [7], полягає в активізації самостійної дитячої діяльності. Характер ігрової дії, здійснюваної з іграшкою, визначає її розвиваючий і освітній потенціал. Створюючи необхідні умови для самостійної активності дитини, іграшка покликана стимулювати її осмислену діяльність [6].

Останніми роками у вітчизняній психології дослідження, пов'язані з педагогічною експертизою іграшок, отримують все більший розвиток. У Московському міському педагогічному університеті створений науково-методичний центр гри і іграшки, очолюваний Є. О. Смірновою. Співробітниками Центру розроблена наукова концепція і критерії психологічної експертизи іграшок [7].

Основною психологічною вимогою до іграшок є можливість активізації відповідних віку основних видів діяльності дитини, яка забезпечується:

1) привабливістю іграшки для дитини;

2) повнотою, адекватністю і відвертістю орієнтирів;

3) операційними можливостями іграшки [1].

Таким чином, головна функція іграшки для всіх етапів дитячого розвитку полягає в активізації адекватної віку діяльності дитини. Отже вимоги до іграшок та критерії їх оцінки повинні бути задані на основі струк-

турних складових і змістовних характеристик дитячої діяльності — гри. Нами було проведено дослідження на базі центру розвитку дитини «Надія». Дослідження проводилось в декілька етапів. На першому етапі було розроблено критерії для експертизи та здійснено експертне дослідження іграшок в дитячому дошкільному закладі. В дослідженні були використані іграшки, виготовлені із різних матеріалів, різного розміру та напрямку використання. Другим етапом нашого дослідження стало опитування батьків. Останнім етапом нашого дослідження було вивчення улюблених іграшок дітей дошкільного закладу, які вони принесли у групу. Після чого ми провели аналіз та систематизування отриманих результатів і отримали деякі висновки.

Для здійснення експертизи ми виділили 2 типи критеріїв: психологічні та фізичні.

Для проведення експертизи нами було підібрано ряд іграшок у групі дітей дитячого саду. Кожна іграшка була перевірена по приведеним вище критеріям і були отримані експертні висновки.

Наступним етапом емпіричного дослідження впливу іграшки на дитину було проведення анкетування серед батьків, націлене на виявлення інформації, чим керуються батьки, обираючи іграшки для своїх дітей. Для цього нами була використана авторська анкета, створена І. Н. Альошиною, С. В. Бетиною та Ю. Н. Тичининою «Анкета для вивчення особливостей вибору батьками іграшки для дитини» (дивись додаток А). Усі питання анкети можна поділити на чотири шкали. В опитуванні взяли участь батьки дітей дошкільного віку (середньої та старшої груп).

Останнім етапом нашого експериментального дослідження була робота із дітьми середньої та старшої групи. Їм було запропоновано принести свою улюблену іграшку з дому. Іграшки пройшли експертну перевірку, що дало нам можливість визначити, чим грають сучасні діти, які їх улюблені іграшки та який вплив вони мають на психічний розвиток дошкільника.

В ході експерименту було виявлено, що ті іграшки, якими оперують діти в дитячому садочку, отримали загальну позитивну оцінку по усіх критеріях. Вони дають можливість дитині розвиватися, розвивають самостійну та осмислену активність дитини в будь-якій її формі, у дітей в процесі гри буде зростати бажання пізнавати новий предмет, можливості що завгодно робити з ним. Ігрові дії з такими іграшками будуть різноманітними. Іграшки привабливі для дитини як по зовнішнім фізичним даним, так і по рейтингу серед дитячого колективу. Усі іграшки виступають нібито посередниками між дитиною та соціумом і несуть в собі позитивний вплив на дитину. В той же самий час при анкетуванні батьків, з метою виявлення особливостей вибору ними іграшки, нами були отримані дані, що більшість батьків не мають чіткого та об'єктивного уявлення, який саме вплив може нести на їх дитину іграшка. Іграшки купляються батьками найчастіше хаотично, без допомоги спеціаліста, тільки основуючись на бажанні власної дитини, яке не буде адекватним. Дитина вибирає ті іграшки, що мають популярність серед її однолітків — а це будуть герої мультфільмів,

фільмів, або комп'ютерних ігор (монстри, чудовиська, фантастичні герої або нереалістичні ляльки).

Це дає нам можливість припустити необхідність в проведенні серед батьків просвітницьких робіт на теми впливу іграшки на їх дитину, важливості обміркованого підбору іграшки для своєї дитини. А також виділити необхідність і в подальшому проводити експертизи іграшок, щоб вилучати ті іграшки, які ні в якому разі не повинні потрапляти до рук дитини.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В. Осторожно: антиигрушка! / В. Абраменкова // Воспитание школьников. — 1998. — № 4. — С. 33–34.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. — М. : Академия, 1999. — 672 с.
3. Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций / О. А. Карабанова. — М. : Айрис-Пресс, 2005. — 240 с.
4. Мухина В. С. Игрушка как средство психического развития ребенка (в дошкольном возрасте) / В. С. Мухина // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 123–128.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1995. — 351 с.
6. Смирнова Е. О. Игрушки: как оценить их качество / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — С. 68–73.
7. Урунтаева Г. А. Психология дошкольника / Г. А. Урунтаева. — М.: Просвещение, 1996. — 408 с.
8. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы игры дошкольника / Д. Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 1. — С. 19–30.

И. П. Луценко
Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИГРУШКИ НАПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Резюме

В статье определяются особенности влияния современной игрушки на психическое развитие дошкольника.

Ключевые слова: игровая деятельность, игрушка, влияние, экспертиза, познавательная активность, моторика, операциональные возможности, психическое развитие.

I. P. Lutsenko
Classic private university, Zaporozie

FEATURES OF THE IMPACT OF MODERN TOYS FOR MENTAL DEVELOPMENT PRESCHOOLER

The article defines the features of the influence of modern toys on the mental development of children of preschool age.

Key words: game activity toy, impact, assessment, cognitive activity, motor function, operational capability of mental development.

УДК 159.923.2:371.15

Т. Б. Хомуленко, д-р психол. наук, професор
З. М. Мірошник, канд. психол. наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

СЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР РОЛЬОВИХ ПОЗИЦІЙ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті на основі аналізу виконуваних сучасним учителем початкових класів ролей здійснено оцінку семантичного простору його рольових позицій.
Ключові слова: роль, семантичний простір, рольова позиція, фактор.

Постановка проблеми. У системі формування професійної діяльності вчителя початкових класів велику роль відіграє його особистісна характеристика, зокрема, рольова структура особистості вчителя початкових класів. У зв'язку з цим особливої значущості набуває розкриття семантичного простору рольових позицій, які займає вчитель-класовод у процесі педагогічної діяльності.

Виконуючи професійні ролі, він їх об'єднує, тобто інтегрує у єдину систему, яку ми назвали рольовою структурою особистості вчителя початкових класів. Крім того, наше звернення до особистості вчителя, його структури, зокрема рольової структури викликане бажанням побачити особливості особистості сучасного вчителя початкових класів через виконання ним конкретних професійних ролей, через семантику його рольових позицій, тому що окремі ролі залежні від конкретних факторів і, взаємодіючи між собою, впливають на загальну структуру особистості і результати професійної діяльності вчителя.

Мета статті полягає у розкритті змісту кожного фактору та визначенні його дієвості для реалізації на практиці кожної конкретної ролі.

Виклад основного матеріалу. Однією з визначальних умов формування творчої особистості школяра є діяльність вчителя. Відомо, що тільки вчитель-професіонал, здатний до саморуху, самозмін, може виховати творчу людину. Відтак творча педагогічна діяльність може стати надійним засобом формування і розвитку особистості учня.

Вихідним положенням нашого дослідження є припущення про те, що успішність та результативність професійної діяльності вчителя початкових класів по навчанню та вихованню учнів визначається рольовою структурою його особистості і факторами, що утворюють головні складові кожної ролі.

Всіх ролей — 6; всіх факторів — 12.

Кожен фактор має більше або менше відношення до реалізації кожної ролі. Проте, в кожній ролі є фактори, що грають головну (визначальну) роль як в реалізації практичної діяльності в цілому, так і у рольовій структурі особистості вчителя початкових класів.

 © Хомуленко Т. Б., Мірошник З. М., 2011

Ми припустили, що саме ці фактори описують і визначають як дії, так і вчинки конкретного вчителя при реалізації кожної ролі. Очевидно, інші фактори можуть мати або вже мають відношення до реалізації ролі на практиці, але в менш значущій для діяльності вчителя мірі. Як і будь-яке явище у сучасній психології, як ролі, так і фактори можливо розкрити і описати, дати їм характеристику через якісний та кількісний аналіз. Але враховуючи, що для діагностичних цілей ролей і факторів запропонована методика, яка передбачає кількісну міру оцінних суджень про рівні дієвості факторів (7-бальна шкала), отримані результати засобом цієї методики підлягали подальшій статистичній обробці.

Для відповідей на поставлені запитання була використана анкетна методика «Семантичний простір рольових позицій вчителя початкових класів». В якості респондентів виступали дві групи досліджуваних:

– студенти педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету, спеціальності «Початкове навчання» — 108 осіб;

– вчителі початкових класів (стаж роботи 5–20 років) — 235 осіб.

Отримані бальні оцінки факторів підлягали статистичній обробці. Оцінка вираженості факторів мала вигляд дискретних (перервних) величин у вигляді 7-бальної шкали. За чисельністю виборки достатньо репрезентативні. Відбір респондентів безповторний, пропорційний.

На підставі обробки вибіркових сукупностей були отримані параметричні показники розподілів:

X — середня арифметична величина;

δ — середньоквадратичне стандартне відхилення;

R — варіаційний розмах і x max — x min — коефіцієнт варіації (%);

Me — медіана;

Mo — мода (величина ознаки, яка найчастіше спостерігається в сукупності або варіаційному ряді. Застосовується для визначення величини найпоширенішої ознаки);

As — коефіцієнт асиметрії;

E — коефіцієнт ексцесу.

Такий перелік параметричних показників дозволив порівняти вибіркові сукупності «студенти» та «вчителі» між собою.

Такий аналіз дозволив:

– по-перше, констатувати оцінні судження про професію вчителя початкових класів в динаміці її формування та підготовки вчителів до професійного становлення як повноцінного фахівця;

– по-друге, дати досить конкретну характеристику особистості вчителя-професіонала як в цілому, так і його структурно-рольових компонентів;

– по-третє, на підставі динаміки параметричних показників розробити рекомендації по повноцінній підготовці фахівця через формування рольової структури вчителя початкових класів;

– по-четверте, динаміка параметричних показників дозволяє визначити міру дієвості того чи іншого фактора у межах конкретної ролі і визначити критерії, за якими можливо з певною імовірністю відповісти на питання: який із факторів максимально «працює» на реалізацію тієї чи іншої ролі в

загальній структурі професійної діяльності вчителя початкових класів та рольовій структурі його особистості.

Фактори існують як зв'язки між умовою (діями і вчинками) і соціальними ролями, на які він впливає і які виконує вчитель у своїй професійній діяльності. У зв'язку з тим, що фактор це дії, що вибудовують передбачувані причини виконання окремих соціальних і професійних ролей і детермінують їх виконання, це приводить до якісних змін ролі (моделі поведінки) як компонента рольової структури особистості вчителя початкових класів.

Змістовна характеристика факторів, визначених у нашій методиці, пов'язана з характеристикою дій та вчинків, здійснюваних учителем початкових класів під час виконання ним конкретних професійних ролей. Треба зазначити, що 12 факторів від «навчати дітей» до «намагатися досягти високого рівня психологічної культури» корелюють з 6 ролями: няня, дидакт, психолог, наставник, партнер, фасилітатор, відокремлених нами у певний рольовий перелік з визначенням семантичного простору кожної ролі. Так, фактор «навчати дітей» пов'язаний з основним змістом професійної діяльності вчителя-класовода. Сутність цього фактору полягає у тому, що вчитель початкової школи, перш за все, навчає дітей, виконуючи при цьому певні функції: від діагностичної, інформаційної та контрольно-оцінювальної до аналітичної та прогнозуючої; креативно-творчої та рефлексивної.

«Навчати дітей» — значить формувати у них уміння по засвоєнню навчальної інформації, виконанню навчальної діяльності, запам'ятовуванню учбового матеріалу, уміння вирішувати учбові задачі і оволодіння прийомами та способами їх вирішення, виконання різних типів контролю і самоконтролю. Це означає готувати їх до засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах навчально-виховного процесу. Це включення учнів у процес засвоєння ними наукових понять і оволодіння ними прийомами розумової діяльності. Поступове формування у них усвідомленості мислительної діяльності, здатності до рефлексії.

Фактор «підвищувати самооцінку дитини» відповідає за уміння вчителя підвищувати судження учнів про міру наявності в них тих чи інших якостей, властивостей, навичок та вмінь у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. У зв'язку з тим, що самооцінка — це вияв оцінного ставлення людини до самої себе та результату розумових операцій — аналізу, порівняння, синтезу, підвищувати її у дитини означає мати самому адекватну самооцінку, що сприятиме розвиткові особистості взагалі та уміння навчатися самостійно.

Фактор «надавати дітям можливості повірити у власні сили» пов'язаний, перш за все, з умінням вчителя розуміти особистість дитини, приймати її такою, яка вона є. Намагатись зрозуміти поведінку учнів, бути готовим до прийняття ініціативи кожного з них і до організації допомоги у їх виконанні на основі взаємодопомоги, взаєморозуміння та взаємоконтролю у дитячій спільноті (найчастіше це класний колектив або група однокласників).

Фактор «конструювати та налагоджувати разом з дітьми взаємини у групі однолітків» пов'язаний із формуванням соціальних взаємин між дітьми, їх соціального досвіду й, обов'язково, умінням вчителя створювати умови для становлення і розвитку учня як цілісної особистості, цей фактор пов'язаний із формуванням у них певних соціальних якостей та рис, що впливатимуть на активне засвоєння і відтворення дитиною системи суспільних зв'язків, та передбачає взаємодію дитини із соціальним оточенням.

Фактор «якісно виконувати свої професійні обов'язки» означає, що кожен учитель, виконуючи педагогічну діяльність, сприяє цілеспрямованому навчанню та вихованню учнів, використовуючи при цьому професійні знання та вміння. Усвідомлення вчителем себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самооцінка ним своїх індивідуально-психологічних якостей та співвіднесення їх із вимогами до вчительської професії.

Фактор «надавати кваліфіковані поради та здійснювати шефство над учнями». Сутність цього фактору полягає у тому, що вчитель у процесі педагогічної діяльності дає установку на виконання завдання, вирішення учбових задач у складних педагогічних ситуаціях, на вичерпні кваліфіковані пояснення та інструкції, але не дає готових відповідей і не приймає за всіх відповідних рішень.

Фактор «гарно розбиратися у характерах та поведінці учнів». Цей фактор пов'язаний із знанням вчителем дитячої психології та вмінням використовувати їх на практиці, його орієнтування у вікових та індивідуальних особливостях своїх вихованців. Він має бути уважним спостерігачем та знавцем внутрішнього світу дитини.

Фактор «дотримуватися норм професійної етики». Кожен вчитель повинен мати високу моральність і дотримуватись її у здійсненні своєї професійної діяльності. Саме професійна етика вчителя дає можливість виражати власні моральні принципи, норми, оцінки та правила поведінки як у школі, так і за її межами. Без професійної етики не може бути справжнього професіонала та компетентного фахівця.

Фактор «доглядати та виховувати дітей». Суть цього фактора полягає в обов'язковому умінні вчителя цілеспрямовано та систематично формувати особистість, впливаючи на психіку дитини і готуючи її до активної участі у громадському та культурному житті суспільства. Доглядати означає піклуватися про когось, допомагати комусь. Наглядати за дитиною з метою охорони, контролю, забезпечення її нормального стану [3, с. 117].

Фактор «позитивно впливати на загальний настрій класу, сприяючи ефективній діяльності кожного учня». В процесі педагогічної взаємодії вчитель задає емоційний тон всьому уроку, створює ситуацію успіху, психологічного комфорту, демонструє зразки поведінки, взаємин, розуміючи поведінку учнів, сприймаючи їх ініціативу та творчість з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів. Цей фактор пов'язаний з умінням працювати на високому рівні довіри та розуміння одне одного.

Фактор «прагнути до самовдосконалення» ми пов'язуємо з тим, що кожен вид професійної діяльності супроводжується бажанням фахівця досяг-

ти більш високого рівня розвитку, потребує постійного самовдосконалення і саморозвитку. Задля цього вчитель-класовод не лише виконує якісно професійні обов'язки та засвоєні професійні функції, а й обов'язково освоює нові, спеціально будує продуктивну навчальну діяльність, яка базується на взаємодії і співпраці учня з учителем. Саме такий процес сприяє розвитку самосвідомості, здійснює вплив на ідентифікацію особистості вчителя, приводячи її до перебудови особистісної позиції вчителя, його свідомості, забезпечуючи здатність дорослого професіонала до діалогу, емпатії та поваги особистості учня. Цей фактор обов'язково пов'язаний із саморозвитком вчителя як особистості, його просуванням уперед до соціальної, емоційної і когнітивної зрілості. У моделі особистості А. Маслоу — прогресивний рух особистості у напрямку до самоіндивідуалізації. Цей своєрідний акт публічного самовираження вчителя, розрахований на те, щоб привернути до себе підвищену увагу, повагу, пробудити інтерес, отримати схвалення, допомогу, підтримку як з боку учнів, їх батьків, так і колег по роботі.

Прагнення вчителя як професіонала до самовдосконалення є звичайним бажанням, яке ми пов'язуємо і з його саморозвитком — процесом збагачення діяльнісних здібностей та особистісних якостей вчителя в ході педагогічної діяльності, основою якого є засвоєння соціального досвіду та досягнень культури.

Процес самовдосконалення вчителя визначається з одного боку його здатністю і бажанням постійно вчитися і брати участь у діяльності «із знанням справи», тобто якістю та рівнем його освіченості, а з іншого боку — характером і ступенем втілення соціально-культурного досвіду вчителя у його практичну професійну діяльність.

Фактор «прагнути досягти високого рівня психологічної культури» забезпечує в свою чергу кожному вчителю засвоєння системи знань в галузі як наукової, так і практичної психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки своєї і своїх учнів і використання цих знань у повсякденному житті, у своїй самоосвіті, у своїй професійній діяльності. Сучасний вчитель початкових класів обов'язково розбирається в інших людях (учні, колеги, батьки), здатен правильно оцінювати їх психологію, адекватно емоційно відгукуватись на поведінку та стан кожної дитини. Цей фактор передбачає уміння вчителя вибирати по відношенню до кожного з них такий спосіб спілкування, який найкращим чином відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів, не розходячись з вимогами моралі його (вчителя) професійної діяльності. Надзвичайно важливою передумовою психологічної культури вчителя є його сформованість як особистості, його внутрішня налаштованість на педагогічну діяльність, виховання, навчання іншої особистості з метою її розвитку. Уміння відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, висока довіра і справжня любов і повага до учнів, уміння щедро ділитися з дітьми емоційною наснагою, навчатися у них щирості та відвертості. Це особлива здатність вчителя розуміти кожного зі своїх учнів, вміння спілкуватися з ними, компетентно вирішувати професійні справи, грамотно будувати навчально-виховний процес.

Отже, змістовна характеристика факторів дала можливість визначити сутність дієвості кожного з них в ході практичної реалізації кожної ролі. Сутність і зміст кожної з них тісно корелює з вищезазначеними факторами.

Для прикладу візьмемо статистичні параметри сукупності вибірки «Вчителі», фактору «навчати дітей», який є найбільш значущим для реалізації ролі «дидакт». Саме він максимально працює на цю роль, несе в собі так би мовити основне змістовне навантаження. Взаємодіючи з учнем у процесі навчання, вчитель навчає, розповідає, передає знання, допомагає учневі опанувати певний зміст, способи діяльності, тобто організовує навчання, вчить дитину вчитися, а учень, у свою чергу, засвоюючи знання, способи діяльності, певний зміст, навчається, вчиться вчитися.

Оскільки в процесі навчання виховується, розвивається особистість, відбувається процес вдосконалення всіх її індивідуальних та вікових характеристик, пізнавальних та творчих здібностей, то правомірною є назва «навчально-виховний процес». Вчитель початкових класів виступає організатором навчальної діяльності молодших учнів, керує цілеспрямованим навчанням і вихованням учнів з метою їх розвитку, освіти та самовдосконалення. Крім того, саме цей фактор максимально «працює» на реалізацію ролі «дидакт» у загальній рольовій структурі особистості вчителя початкових класів та його професійній діяльності. Критеріями тут можуть виступати: тенденції до високого значення $\bar{x}$ — тенденції до низьких значень δ, R — тенденція до високого значення модальності бальних оцінок цього фактору (Mo = 7); значимість кореляційних зв'язків у межах численних кореляційних зв'язків однієї і тієї ж ролі.

Важливим для реалізації цієї ролі виявились також фактори V11. («прагнути до самовдосконалення»). Цілком закономірно, що кожен вчитель як професіонал має працювати над собою, самовдосконалюватись, працювати у зоні свого найближчого розвитку, опановуючи новітні технології навчання, відпрацьовуючи вміння та навички, вдосконалюючи особистісні риси характеру, що сприяють позитивному вирішенню навчальних завдань та прийняттю рішень, а значить, впливати на якісне виконання професійних ролей, за нашим припущенням — складових рольової структури особистості вчителя початкових класів.

У сукупності виборки «Студенти» міра значущості цього фактору під час реалізації ролі «дидакт» характеризується дещо іншими статистичними параметрами ($\bar{x}$, δ, R), що говорить про досить низький рівень узгодженості оцінних суджень респондентів і такої ж низької щільності їх розподілу. Саме це дає нам можливість передбачити, що у студентів педагогічних факультетів ще недостатньо сформоване поняття про зміст цього фактору — «навчати дітей», його треба спеціально формувати, створюючи для цього спеціальні умови. Отже, значення параметричних показників вказує на те, що цей фактор практично не визначає реалізацію данної ролі і не розкриває її зміст.

Як бачимо, в процесі реалізації на практиці конкретних ролей кожен фактор в більшій або в меншій мірі впливає на якість її виконання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, семантичний простір рольових позицій вчителя початкових класів утворюється взаємодією факторів (дій і вчинків) та професійних ролей, виконуваних вчителем у ході педагогічної діяльності. Порівнюючи між собою сукупності двох вибірок «Вчителі» та «Студенти», ми побачили, що кожна роль і кожен фактор, який розкриває її зміст, утворюють певну єдність, а за нашим припущенням, визначені ролі виступають складовими рольової структури особистості вчителя початкових класів та його професійної діяльності. Якщо з цих позицій порівнювати вибіркові сукупності, то можна побачити, що між ними прослідковується досить суттєва різниця. Студенти у своїх оцінних судженнях схильні до максималізму, до асиметрії у бік високих оцінок, розмірковуючи за принципом: «чим більше, тим краще». У цьому проявляється елементарна професійна наївність; має місце також єдність думок щодо змісту та дієвості факторів у практичній реалізації ролей. У зв'язку з цим треба думати, чому і як треба навчати студентів, щоби вони усвідомили зміст кожної ролі і кожного фактору. Необхідно подбати про зміст навчальних програм та методичних рекомендацій з їх психологічним забезпеченням. Щодо вибірки «Вчителі», то тут картина інша. Виходячи з показників параметричних даних, перш за все, звертає на себе увагу високий рівень варіаційного розмаху (розкид думок щодо значущості та дієвості кожного фактора для реалізації конкретної ролі. Очевидно, це залежить від досвіду роботи вчителя, його особистісних якостей та рівня його професіоналізму. Треба зазначити, що вчитель початкових класів у професійному плані — це єдина цілісна (синтетична) рольова структура із своїм семантичним простором та кореляційними зв'язками окремих компонентів (ролей) у системі навчання і виховання підростаючого покоління на початкових етапах його включення в систему активних соціальних відносин.

Список використаних джерел

1. Анастази А. Психологическое тестирование / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. — М., 1982. — 372 с.
2. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2007. — 783, [1] с.: ил. — (Большая университетская библиотека).
3. Тлумачний словник сучасної української мови / Укл. І. М. Забіяка. — К.: Арій, 2007. — 512 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: [монография] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 2007. — 607 с.

Т. Б. Хомуленко, д-р психол. наук, профессор
З. М. Мирошник, канд. психол. наук, доцент
Харьковский национальний педагогический университет им. Г. С. Сковороды

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Резюме

В статье на основе анализа выполняемых современным учителем начальных классов ролей осуществлена оценка семантического пространства его ролевых позиций.

Ключевые слова: роль, семантическое пространство, ролевая позиция, фактор.

T. B. Khomulenko, Z. M. Miroshnik
G. S. Skovoroda Kharkov national pedagogical university

SEMANTIC SPACE OF ROLE POSITIONS OF TEACHER ELEMENTARY CLASSES

Summary

This article is about semantic space and it's role positions.

Key words: a role, role positions, semantic space, factor.

УДК 316.6

Д. В. Погонцева
канд. психол. наук, преподаватель кафедры социальной психологии
Южный федеральный университет (Россия, Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМА ТОЧНОСТИ ОЦЕНКИ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КРАСИВОМ ТЕЛЕ

В статье рассматривается проблема представлений о собственном теле, а также точность оценки собственной фигуры мужчинами и женщинами, а также их представления о фигуре красивой женщины и фигуре красивого мужчины. Приводятся результаты эмпирического исследования.
Ключевые слова: фигура, ИМТ, индекс массы тела, красивая женщина, красивый мужчина.

На современном этапе можно отметить рост количества исследований, посвященных роли физической аттракции, т. е. внешней привлекательности или непривлекательности как факторам, влияющим на поведение людей в различных сферах жизни (реклама, судебные решения, трудоустройство, выборы и т. д.), а также факторам, которые в свою очередь влияют на формирование представления о красоте.

Как отмечается в ряде исследований, в тех случаях, когда красота описывается через описания фигуры — то женская красота связывается с худобой. Современная репрезентация женщин, как отмечает К. Уоллерстайн [3], демонстрирует нам «идеалы женственности, которым необходимо следовать». Некоторые авторы [1] сравнивают современную борьбу с «лишним весом» с ритуальной деформацией ступней у китайских женщин. В современных зарубежных исследованиях проблеме худобы, анорексии в соотношении с категорией красоты уделяют достаточное внимание [6, 7] В то же время в современных российских исследованиях не уделяется должного внимания данной проблеме. Анорексия и булимия — если и изучаются, то чаще с точки зрения медицины и психиатрии.

В различных исследованиях, посвященных восприятию своего тела, удовлетворенности телом и изучению идеалов, затрагивают вопрос точности оценки своего тела и представление о теле Другого человека. Так, в исследовании, проведенном Р. Бергстормом, К. Нейборсом и М. А. Льюисом [4], показано, что восприятие и оценка привлекательности тела, проведенных лицами противоположного пола, являются важным фактором, определяющим образ тела и удовлетворенность своим телом, как среди мужчин, так и среди женщин. Авторы отмечают, что мужчины точны в своих представлениях о том, что женщины находят привлекательным среди мужчин, но женщины считают, что мужчины хотят, чтобы женщины быть тоньше / худее, чем на самом деле указывают мужчины. Кроме того, эти неточности в восприятии связаны с различными расстройствами пищевого поведения, поскольку женщи-

 © Погонцева Д. В., 2011

ны стремятся соответствовать «мужскому идеалу», сформулированному самими женщинами [4].

Так, в работах М. Тови и его коллег [7] рассматривается индекс массы тела объекта и субъекта оценки и его влияние на оценку физической привлекательности. Ими было показано, что отклонения в весе у субъектов оценки имеет прямую взаимосвязь с оценкой индекса массы тела другого человека, оценка привлекательности зависит, по мнению авторов, от того, насколько вес объектов оценки соответствует норме, чем больше вес субъекта оценки, тем более низкий вес они оценивают как привлекательный. В свою очередь I. Kiefer, B. Leitner поднимают проблему удовлетворенности собственным весом у женщин, которые, по мнению авторов, более подвержены переоценке своего веса, чем мужчины, и влиянию этой удовлетворенности на представление об идеальной фигуре [6].

В свою очередь А. Яворовска и Г. Базылак выявляли взаимосвязь между реальным ИМТ и удовлетворенностью своим телом, соответствием идеалу. Авторы отмечают, что только 34,4 % женщин и 37,1 % мужчин-студентов были удовлетворены их текущим соотношением веса тела. Статистический анализ выявил значительные различия в оценке индекса ИМТ и желаемого веса тела по признаку пола. Было выявлено, что и мужчины, и женщины допускают ошибки в оценке собственного веса и индекса ИМТ, однако женщины чаще контролируют и изменяют свой ИМТ за счет соблюдения диетического питания. Эти результаты позволяют предположить, что существует общая неудовлетворенность массой тела, особенно среди женщин, которые чаще всего соблюдают диеты, хотя и не обладают избыточным весом или ожирением в соответствии с измеренным индексом ИМТ [5].

Однако данные исследования проводились на европейских выборках, и редко затрагивались в рамках российской психологии, в связи с этим нами было проведено исследование точности оценки собственной фигуры и представление об идеальной женской и мужской фигуре. Для этого мы использовали изображение мужских и женских фигур с различным индексом массы тела (соотношение рост — вес), приведенные в работе К. Ягер [8], которые представлены на рисунке 1.

В нашем исследовании приняли участие 399 человек (71 мужчина и 328 женщин) от 16 до 35 лет. Участникам предлагалось выбрать изображение фигуры, которая в наибольшей степени соответствует их фигуре, а также указать изображения, которые соответствуют их представлениею о фигуре красивого мужчины и красивой женщины. Для проверки точности оценки собственной фигуры мы просили указать рост и вес каждого участника исследования.

На первом этапе мы рассматривали точность оценки собственного веса мужчинами и женщинами независимо от их возраста. Так, в ходе анализа мы выявили, что большинство и мужчин, и женщин приписывает себе больший вес, чем есть на самом деле (65 % мужчин и 60 % женщин), меньший вес приписывают себе 14 % мужчин и 9 % женщин. И 21 % мужчин и 31 % женщин точно описывают свою фигуру. Таким образом, можно предположить, что женщины имеют более точное представление о

собственной фигуре, что также говорит о том, что женщины значимо чаще, чем мужчины, обеспокоены своим весом и контролируют свой вес.

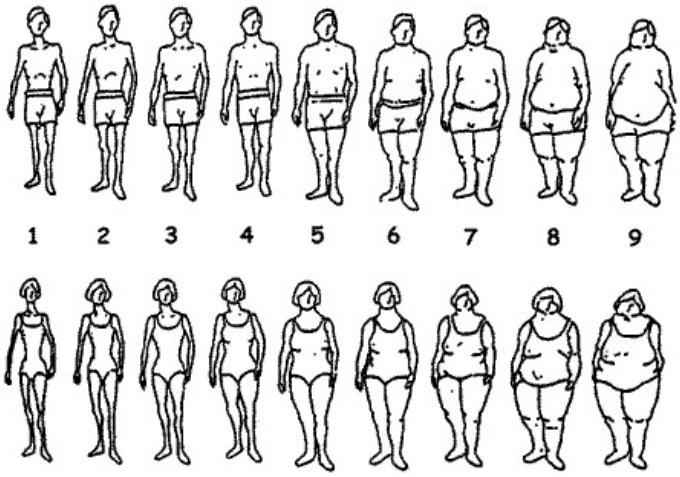


Рис. 1. Фигуры с различным показателем ИМТ

Далее нами был проведен корреляционный анализ, который показал, что существует прямая корреляционная взаимосвязь между возрастом участников исследования и представлениями о красивой фигуре женщины ($r=0,21$) и красивой фигуре мужчины ($r=0,17$). Таким образом, чем старше участники исследования, тем больший вес они приписывают красивой женщине и красивому мужчине. Что также подтверждают полученные нами ранее данные [1].

Нами также был проведен сравнительный анализ представлений о красивом мужском и женском теле и были выявлены значимые различия в представлениях о фигуре красивой женщины ($t=-3,079$) и фигуре красивого мужчины ($t=-3,509$). Таким образом, мужчины, по сравнению с женщинами, приписывают больший вес и красивым мужчинам, и красивым женщинам.

Мы также рассмотрели, какие фигуры мужчины и женщины считают более привлекательными. Так, мы выявили, что женщины в равной степени приписывают как нижний порог нормы (дефицит массы тела), так и верхний порог нормы (предожирение), в то время как мужчины реже называют нижний порог нормы, описывая женскую фигуру как нормальную или «с формами», данные представлены в таблице 1.

Подобный анализ был также проведен относительно выборов фигуры красивого мужчины, интересно отметить, что мужчины описывали больший диапазон соотношения рост — вес (от фигуры № 2 до фигуры № 9), в то время как женщины приписывали красивому мужчине меньший диапазон показателя ИМТ (от фигуры № 2 до фигуры № 5). Данные представлены в таблице 2.

Таблица 1

Выбор фигуры характерной для красивой женщины (в %)

км	мужчины	женщины
фигура 1	0	5
фигура 2	14	30
фигура 3	37	30
фигура 4	46	32
фигура 5	1,5	3
фигура 6	1,5	0

Таблица 2

Выбор фигуры, характерной для красивого мужчины (в %)

км	м	ж
фигура 2	7	10
фигура 3	11	27
фигура 4	60	46
фигура 5	15	15
фигура 6	2	0
фигура 7	2	0
фигура 9	3	0

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что и мужчины, и женщины склонны считать свой вес большим, чем он есть на самом деле, в свою очередь мужчины, в отличие от женщин, чаще считают свой вес меньшим по сравнению с тем, что есть на самом деле.

Мы также можем говорить о том, что в представлении мужчин и красивая женщина, и красивый мужчина обладают более полной фигурой, чем в представлении женщин. Нами также была выявлена взаимосвязь представлений о фигуре красивой женщины и красивого мужчины в зависимости от возраста участников исследования.

Список использованных источников

1. Лебсак-Клейман А. Осовобожденная естественность // Теория моды. 2006. № 1. 163–170.
2. Погонцева Д. В. Социально-психологические особенности представлений женщин о красивой женщине: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. 21 с.
3. Уоллерстайн К. Худоба и эстетика отверженности в современной модной рекламе // Теория моды. 2006. № 1. С. 115–137.
4. Bergstrom R. L., Neighbors C., Lewis M. A. Do men find «bony» women attractive?: Consequences of misperceiving opposite sex perceptions of attractive body image // Body Image 1 (2004) 183–191.
5. Jaworowska A., Bazylak G. An outbreak of body weight dissatisfaction associated with self-perceived BMI and dieting among female pharmacy students // Biomedicine & Pharmacotherapy 63 (2009) 679–692.
6. Kiefer I., Leitner B., Bauer R., Rieder A. Body weight: the male and female perception // Sozial — und Praventivemedizin, 2000; 45 (6): P. 274–278.
7. Tovee M. J., Emery J. L., Cohen-Tovee E. M. The estimation of body mass index and physical attractiveness is dependent on the observer's own body mass index Proceedings. Biological Sciences // The Royal Society, 2000 Oct 7; 267 (1456): P. 1987–1997.

8. Yager K. M. Body image, body dissatisfaction, dieting and disordered eating and exercise behaviours of trainee physical education teachers: investigation and intervention // A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education and Social Work The University of Sydney, June, 2007.

Д. В. Погонцева
канд. психол. наук, викладач кафедри соціальної психології
Південний федеральний університет (Росія, Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМА ТОЧНОСТІ ОЦІНКИ ВЛАСНОГО ТІЛА І УЯВЛЕННЯ ПРО ГАРНЕ ТІЛО

Резюме

У статті розглядається проблема уявлень про власне тіло, а також точність оцінки власної фігури чоловіками і жінками, а також їх уявлення про фігуру красивої жінки і фігуру найгарнішого чоловіка. Наводяться результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: фігура, ІМТ, індекс маси тіла, красива жінка, гарний чоловік.

D. V. Pogontseva
candidate of psychological sciences, teacher of social psychology department
South federal university (Russia, Rostov-on-Don)

THE PROBLEM OF ACCURATE ASSESSMENT OF HIS OWN BODY AND A BEAUTIFUL VIEW OF THE BODY

Summary

The paper addresses the problem of understanding of one's own body, as well as accuracy of the estimate's own figures of men and women, as well as their perceptions of the figure a beautiful woman and handsome figure of a man. The results of empirical research are represented.

Key words: Figure, BMI, body mass index, a beautiful woman, a handsome man.

УДК 316.6

С. В. Походенко
канд. психол. наук, доцент
Запорізький національний технічний університет

ПРО ГЕНДЕРНУ РІВНІСТЬ В ПОЛІТИЦІ

Стаття присвячена питанням гендерної рівності в політиці, ролі жінок — депутатів місцевих рад в процесі ухвалення рішень, висвітленню основних соціально-психологічних питань забезпечення участі жінок у політичних процесах на рівні місцевого самоврядування.
Ключові слова: гендерна рівність, політика, жінки-депутати.

В 2007–2010 роках мені довелося брати участь у проекті Варшавського офісу ОБСЄ БДІПЛ «Гендерна рівність — основа демократичного суспільства» [1]. Стаття підготована за матеріалами семінарів, тренінгів і круглих столів. В роботі круглого столу в Варшаві «Участь жінок у політиці» взяли участь жінки — представники місцевого самоврядування з усіх країн — членів ЄС, а також з Росії, України, Грузії та Киргізії. Метою цієї статті є узагальнення досвіду цього проекту та висвітлення основних соціально-психологічних питань забезпечення участі жінок у політичних процесах на рівні місцевого самоврядування.

Стосовно гендерної рівності хочу зробити важливе зауваження, що нерівність полягає в першу чергу в неоднаковому рівні поваги та самоповаги чоловіків та жінок, як на особистісному, так і на соціальному рівнях. Соціальне визнання рівності чоловіків та жінок визначається не сферою їх соціальної активності, а їх соціальним статусом в будь-якій сфері, вільного просування в кар'єрі, можливостями брати участь в ухваленні рішень в родині, в економічній та соціально-політичній сферах суспільного життя. Саме тому представленість жінок в органах місцевого самоврядування і може бути тим самим показником, що свідчить про залучення їх до процесу приймання рішень на рівні громади.

Перш ніж приступити к обговоренню проблеми просування жінки в політику варто з'ясувати суспільну доцільність такого кроку. Навіщо сучасним жінкам ще таке навантаження (депутатська діяльність на рівні місцевих рад є безоплатною громадською діяльністю), в умовах, коли системну кризу переживає родина як соціальний інститут; коли рівень народжуваності не встигає за рівнем смертності; дитяча безпритульність досягає післяреволюційного рівня; серед юнацтва зростає не тільки рівень правопорушень, а й рівень суїцидів? Чи не варто жінкам, замість того, щоб витрачати час на засідання, семінари та іншу громадську діяльність, піти додому та приділити увагу родині? Чи не є важливішою проблемою для суспільства, у порівнянні з гендерною нерівністю, проблема відчуження жінки від її традиційної ролі дружини та матері? Ці запитання не риторичні, а достатньо сер'йозні.

© Походенко С. В., 2011

Як психолог я з сумом маю зазначити факт викривлення буденною свідомістю суспільства більшості цікавих та перспективних ідей. Так само, як розвиток національної самосвідомості суспільства вочевидь нетотожній співу народних пісень та козацьким шароварам, реалізація гендерної рівності не може визначатися тим, що жінки працюють в шахтах, керують танкерами, літають в космос. В залученні жінок до традиційно чоловічих сфер діяльності та суспільного виробництва криється небезпека посилення подальшої їх маскулінізації, тому що така діяльність, з одного боку, потребує, з іншого — сприяє розвитку зовсім інших особистісних якостей.

В 2009 році в нашому спільному з Іржавською Є. В. дослідженні про роль архетипу «Батька», який є найбільш затребуваним в сучасному суспільстві [2], в формуванні образу сучасного українського політика було одержано досить цікаві результати контент-аналізу відповідей 300 респондентів на запитання «Які риси мають бути притаманні справжньому батьку?» (див. таблиці 1–2). Наведені дані свідчать, що людям (читай «суспільству») не вистачає любові, чуйності, вони почуваються незахищеними.

Саме тому, що жінки стають дедалі все більш маскулінними (сильними, рішучими, відповідальними тощо), а чоловіки хоч і стають дедалі більш фемінними (і дівчат, і хлопців виховують жінки: одинокі матусі, бабусі, вихователькі ДЗ, вчительки в школі та ін.), не беруть на себе традиційно жіночих функцій, психологічне самопочуття українців є поганим. І кожний окремий політик, держава в цілому мають стати і «батьком», і «матусею» заради покращення того самого соціального самопочуття, що є в основі соціально-економічного розвитку держави.

Змістовний аналіз діяльності жінок — депутатів Запорізької міської ради 6-го скликання показав, що за чотири роки роботи 19 жінок зробили дуже багато в плані розробки, виконання та бюджетного забезпечення соціальних програм міста. Жінка-депутат має залишатися жінкою та опікуватися тими сферами життєдіяльності міста, на які чоловіки просто не звертають уваги, не вважають значущими. Наведу кілька прикладів.

Екологічну комісію м. Запоріжжя очолює Л. І. Завгородня. Завдяки її особистому вкладу створено принципово новий підхід до вирішення питання. Комісія провела виїзні засідання на всіх підприємствах, що забруднюють середовище. Результатом таких зустрічей стали реальні плани реконструкції та пропозиції щодо змін екологічного законодавства.

Стосовно системи охорони здоров'я міста. При формуванні бюджету 2008 року нам вдалося не тільки збільшити заробітну платню працівникам охорони здоров'я (сумарне зростання фондів по ЗП по здраву — 31 %, по освіті — 38 %, а працівникам культури — 64 %), але й передбачити 20 млн грн на виконання капремонтів лікарень, шкіл, закладів культури. Ми почали виділяти значні кошти на придбання медичного та діагностичного обладнання: 4,5 млн виділено на придбання муніципального комп'ютерного томографа для Центру екстремальної медицини та швидкої допомоги, 1 млн 200 грн на придбання сучасного мамографу для 1-го пологового будинку. Крім того, придбано спеціальний реанімаційний автомобіль, аналогу якому сьогодні немає в місті. Цей реанімобіль, на який

Таблиця 1

Характеристика соціально бажаних особистісних якостей ідеального батька[1]

Емоційні риси			Вольові якості			Моральні риси			Розумові якості			Активність		
Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%
добрый	215	35,1	сильный	71	11,6	честный	49	8,0	умный	**36**	5,9	деятельный	**9**	1,5
нежный	11	1,8	уверенный	23	3,8	порядочный	11	1,8	мудрый	4	0,7	энергичный	2	0,3
ласковый	12	2,0	смелый	11	1,8	работящий	11	1,8	расчетливый	3	0,5	активный	1	0,2
любовь	8	1,3	решительный	9	1,5	верный	9	1,5	разумный	2	0,3			
чуткий	8	1,3	спокойный	8	1,3	трудолюбивый	7	1,1	творческий	2	0,3			
чувствительный	2	0,3	храбрый	7	1,1	преданный	6	1,0	культурный	1	0,2			
сердечный	2	0,3	настойчивый	7	1,1	хороший	5	0,8	грамотный	1	0,2		12	**2,0**
мягкость	1	0,2	целеустремленный	5	0,8	моральный	2	0,3	образованный	1	0,2			
ироничный	1	0,2	сдержанный	4	0,7	трудоспособный	2	0,3	всесторонне развит	1	0,2			
веселый	1	0,2	отважный	3	0,5	хороший человек	2	0,3	практичность	1	0,2	Фізична привабливість		
оптимист	1	0,2	уравновешенный	3	0,5	вера	1	0,2	думать о будущем	1	0,2	мужественный	9	1,5
любовь к жизни	1	0,2	рассудительный	3	0,5	положительность	1	0,2				обаятельный	8	1,3
			невозмутимый	3	0,5	благой	1	0,2				красивый	5	0,8
			волевой	1	0,2									
			жестокий	1	0,2									
			агрессивный	1	0,2									
	263	**43**		160	**26,1**		107	**17,5**		53	**8,7**		22	3,6

[1] Дослідження проводилось в м. Запоріжжі російською мовою, тому відповіді респондентів в таблицях 1–2 надані російською

Таблиця 2

Характеристика соціальної взаємодії ідеального батька

Ставлення до родини			Ставлення до людей			Ставлення до роботи		
Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%	Висловлювання	Бал	%
любящий	**60**	15,3	заботливый	**69**	17,6	ответственность	**36**	9,2
любить детей	**10**	2,6	справедливый	**56**	14,3	добросовестный	**14**	3,6
обеспечивать	**7**	1,8	отзывчивый	29	7,4	надежный	9	2,3
семьянин	**5**	1,3	строгость	19	4,9	посадить дерево	2	0,5
любить свою семью	**4**	1,0	внимательность	17	4,3	не пить	2	0,5
материально обеспеченный	3	0,8	требовательный	8	2,0	дисциплинированность	1	0,3
зарабатывающий	3	0,8	щедрый	3	0,8	построить дом	1	0,3
готов отдать свою кровь детям	2	0,5	понимающий	3	0,8			
глава в семье	2	0,5	самопожертвование	2	0,5			
воспитатель	2	0,5	сочувствующий	2	0,5			
уважает жену	2	0,5	суровый	2	0,5			
добытчик	2	0,5	подельчивый	1	0,3			
в семье порядок	1	0,3	защитник	1	0,3			
быть отцом	1	0,3						
быть всегда вместе с семьей	1	0,3						
хорошее отношение к детям	1	0,3						
с любовью к детям	1	0,3						
помочь детям стать на ноги	1	0,3						
может поставить детей на ноги	1	0,3						
готов на все ради семьи	1	0,3						
вырастить детей	1	0,3						
обеспечить детей	1	0,3						
обеспечивать семью	1	0,3						
заботиться о благосостоянии семьи	1	0,3						
	114	29,2		212	54,2		65	16,6

виділено 700 тисяч грн, обладнано унікальними приладами, що дають змогу надавати комплексну допомогу. З спеціального депутатського фонду в минулому році для Міської клінічної лікарні екстремальної медицини та швидкої допомоги виділили 700 тисяч грн на придбання машин швидкої допомоги, 250 тисяч грн на придбання комплекту медичного обладнання для відділення патології немовлят 1-ї дитячої лікарні, близько 200 тисяч спрямовано на придбання кювезів для новонароджених з патологією.

Завдяки твердій позиції жінок-депутатів було відхилено сформовані в виконкомі проекти рішень про різке підвищення квартплати та вартості проїзду в міському транспорті.

Жінки-депутати активно співпрацюють з громадськими організаціями багатодітних родин, ветеранів та інвалідів ВВВ, дітей інвалідів, діабетиків тощо. У 2008 році за ініціативою депутата Походенко С. В. виділено 70 тис. з районним центрам соціальної реабілітації дітей-инвалідів.

У минулому році було завершено газифікацію міських окраїн. Завдяки депутату Лимарчук З. М. сьогодні газ є у мешканців славетного о. Хортиця. Значно підвищено фінансування програми освітлення міста — з 2,5 млн грн 4,4 млн грн. Це дозволить суттєво прискорити темпи робіт і практично завершити освітлення вулиць приватного сектору.

За ініціативою жінок-депутатів фракції ПР в 2007 р. було проведено міський конкурс на «кращий двір». Мета його була не тільки в тому, щоб навести порядок, але активізувати процес формування ОСІБ.

За ініціативою Лимарчук З. М. було створено тимчасову депутатську комісію, що вивчала роботу міських ринків харчових продуктів. За три місяці роботи комісії вдалося не тільки вгамувати невиправдане зростання цін на плодоовочеву продукцію шляхом застосування організаційних заходів, забезпечити санітарний контроль за якістю продуктів, але й збільшити відрахування в бюджет від роботи КУ «Запоріжринок».

Постійна комісія з гуманітарних питань, яку очолює представник фракції БЮТ Костенко І. Б., разом із заступником членом фракції ПР вирішує питання про реорганізацію міської системи управління освітою, спрямовану на скорочення чисельності апарату місьУНО та райВНО.

Жінки-депутати ініціювали, а міська рада підтримала та затвердила «Правила благоустрою, забезпечення чистоти, порядку та тиші в Запоріжжі». Контроль за виконанням цих правил разом із правоохоронними органами взяли на себе члени комісії з регламенту, законності та правопорядку. Сьогодні жінки-депутати активно працюють над розробкою та ухваленням міської програми профілактики наркотичної залежності, протидії протизаконному обігу наркотичних речовин та реабілітації наркологічно хворих. Планується в найближчий час визначитись з певним % бюджету міста 2010 року на реалізацію програми та доручити відповідним управлінням формувати програму заходів.

Але найбільшим здобутком запорізьких жінок-депутатів можна вважати ухвалення Запорізькою обласною радою рішення про виділення коштів на обласну програму профілактики сімейного насильства. За підтримкою ОБСЄ було проведено соціологічне дослідження ІКГ «Солвінг» (депутат

міської ради Походенко С. В.) цього явища в Запорізькій області, результати було викладено на засіданні круглого столу з проблем сімейного насильства із залученням представників МВС, служби у справах сім'ї та молоді, управлінь освіти та охорони здоров'я, керівників обласної державної адміністрації та всіх місцевих ЗМІ (депутат міської ради Маренюк Л. в газеті «Наше время» висвітлювала цю тему до самого моменту ухвалення рішення облрадою).

Отже, за попередню каденцію жінкам-депутатам вдалося звернути увагу і прийняти цілу низку рішень соціальної спрямованості. Жінка має залишатися жінкою і на керівній посаді, і в політиці. Саме таким чином ми зможемо збагатити наше суспільство, зберегти кращі традиції та нашу культурну спадщину, забезпечити підвищення рівня добробуту та соціального самопочуття громадян.

Реалізація завдань забезпечення гендерної рівності в процесі ухвалення політичних рішень потребує значного збільшення кількості жінок в місцевих радах і є сьогодні одним з головних завдань українського суспільства, що прагне посісти поважне місце в світовій демократичній спільноті. Збільшення кількості жінок у владі і в керівництві державою, на думку учасниць проекту та ОБСЄ, матиме позитивні наслідки для України.

Більшість жінок — учасниць круглого столу «Участь жінок у політиці» зазначили, що політичні фактори і культурні тенденції сучасної політики дуже сильно обмежують можливості жінок бути обраними в парламенти та органи місцевого самоврядування у порівнянні з межами законодавчих систем європейських держав.

Тобто основна проблема не в недоліку громадських свобод, а в суспільних традиціях та менталітетах. Ряд досліджень в Росії та інших країнах СНД було спрямовано на розуміння того, як офіційно працює політика гендерної рівності і які стратегії жінок. На думку Свинської О., Кочкіної О., Федорової Л. [3], гендерна політика Росії має дві тенденції:

1. Загальний дискурс прав людини на тему тендерної рівності. Ця тенденція не має суттєвого впливу на виборчий процес.

2. Патерналістична охорона жінок, які визнаються лише в ролі матерів. Виконанню ними цієї ролі сприяє державна політика. Ця тенденція суттєво впливає на виборчий процес.

Це саме можна сказати і про Україну. Проблеми жінки-матері обговорюються як жінками, так і політичними партіями. Це пов'язано зі слабкістю жіночої статі та загальними демографічними тенденціями. Жінки віддаюся під захист сильного та мужнього політика, який втілено в образі депутата, або голови держави. Зазвичай це сприятливо і корисно для просування жіночих кандидатів від сильних політичних партій. Серед них є типовою жінка-мати, берегиня, одружена та працелюбна жінка міцної статури та середнього віку. Лідери цих партій можуть очікувати вірності та лояльності з боку таких жінок в разі їх обрання. Більшість обраних таким чином жінок в парламентах та місцевих радах навіть не згадують проблеми гендерної рівності та жіночі питання зокрема.

Питання участі в політиці є великою проблемою для молодих освічених жінок. Вони не підпадають під ті підходи, що визначились для визнання жінки в політиці. Квоти та закони є дуже корисними для сильних та сучасних жінок. Разом із цим всі учасники проекту та круглих столів підтримали тезу, що якість представленості жінок в органах місцевого самоврядування значно важливіша, ніж кількість.

В 2006-му вибори в органи місцевого самоврядування в Україні пройшли на пропорційній основі за партійними списками, до цього виборча система була змішаною. Обговорення ситуації потребує розуміння загальної тенденції: при переході до пропорційної системи кількість жінок в місцевих радах збільшилась. Така тенденція спостерігається в усіх країнах ОБСЄ: там же існує мажоритарна або змішана система виборів, жінок в парламентах менше, ніж там, де вибори відбуваються за пропорційною системою. Вибори у жовтні 2010 року в м. Запоріжжя підтвердили цю тенденцію: за партійними списками в Запорізьку міську раду обрано майже на 5 % більше жінок, ніж по мажоритарних округах.

По-перше, це може цікавити нас в контексті підготовки жінок до участі в політиці: для просування в електоральному полі та просування внутрі партійної системи необхідні різні уміння та навички.

По-друге, в процесі вирішення питання, на шо мають бути спрямовані зусилля жінок: на створення суто жіночих політичних об'єднань, на збільшення жіночої квоти в партійних списках, або ж на розвиток особистої впливовості, харизматичності та політичної конкурентоспроможності.

Загальною думкою учасниць круглого столу стала ідея про важливість просування та посилення впливу жінок саме в політичних партіях як найбільш дієвому механізмі збільшення їх представництва. В першу чергу це стосується крупних політичних партій, що мають значну електоральну підтримку, які мають більше мандатів і скоріше будуть готові ділитися ними з жінками.

В Україні (як і на більшості територій пострадянського простору) нові політичні партії по своїй сутності не є партіями ідеологічними, а є прагматичними структурами, що представляють та захищають інтереси певних фінансово-промислових груп. Поширеним типом організаційної структури таких партій — є сімейно-кланова організаційна структура. Це означає, що керівництво цих партій з верху до низу складається з близьких друзів, родичів та довірених осіб. Незначна кількість залучених фахівців поступово приживається і, незалежно від кваліфікації, займає певні посади, стає частиною клану (вони свої, перевірені...). Саме цим можна пояснити, що в Верховній Раді України водії, охоронці, прес-секретарі лідерів партій, бухгалтери та юристи з їхнього бізнесу. Тільки гострий дефіцит ресурсів (фінансових, кадрових та інших) може спонукати лідерів таких партій включити в депутатські списки «чужих». Це стосується як чоловіків, так і жінок.

В клановій структурі є «свої» жінки. Це родички, або помічниці лідерів (перукарі, іміджмейкери, прес-секретарі, тобто ті жінки, яким можна довіряти, які будуть проявляти повну лояльність). Більшість таких жінок не

прагнуть політичної кар'єри, не мають навичок та досвіду публічності та стратегічного державницького мислення.

Для того, щоб опинитися там, де ми хочемо завтра, нам необхідно чітко розуміти, де ми знаходимося сьогодні. Саме тому слід орієнтуватися не тальки на тих жінок, які можуть, хочуть працювати в політиці, а більшою мірою на тих, яких можуть висунути політичні клани.

Навіть самий поверхневий аналіз соціально-демографічних показників, що характеризують жінок — депутатів місцевих рад Запорізької області, дозволяє спостерігати певні тенденції.

В радах попереднього скликання серед депутатів місцевих рад в Запорізькій області було 19 % жінок, в марті 2006 року жінок в місцевих радах стало 22 %, за три роки їх кількість збільшилась до 23 %. Якщо розглянути соціально-демографічний склад жінок-депутатів, можна з'ясувати цікаві факти: 53 % — мають базову гуманітарну освіту (найчастіше педагогічну), 37 % — освіту в галузі природничих наук (частіше медичну освіту), лише 10 % — економічну, технічну та юридичну освіту.

84 % жінок — депутатів місцевих рад в віці від 40 до 55 років, більшість з них матері дорослих дітей.

63 % жінок — депутатів до того, як вони опинилися в партійних списках, працювали помічниками депутатів (головним чином керівників місцевих партійних організацій) або брали участь в виборчій кампанії. Решта жінок — це успішні, з активною соціальною позицією жінки (керівники закладів освіти, культури, охорони здоров'я, громадських організацій та середньої ланки виконавчих органів влади). Ці жінки виконують в списках представницьку функцію.

Таким чином, навіть мінімальний соціально-демографічний аналіз дозволяє визначити декілька факторів просування жінки в політику:

1. Гумнітарна освіта дозволяє жінкам бути корисними в прагматичні політичній партії (більшість місцевих організацій політичних парій очолюються представниками бізнесу та промисловості, які не мають досвіду суспільно-політичної діяльності).

2. Володіння базовими уміннями та навичками поміжних професій (педагогіка, психологія, медицина) в поєднанні з відповідальністю дозволяє розширити межі їх застосування та стати практично ідеальним помічником. До того ж робота депутата передбачає проведення депутатського прийому громадян, який також потребує професійної комунікативної компетентності та навичок надання соціальної допомоги. Социальна активність передбачає розвиток базової спрямованості на людей (у відзнаку від прагматичної на себе або на справу).

3. Соціальна зрілість — здається виправданим вести роботу з просування в політику з жінками в віці від 30 до 35–40 років, коли жінка вже реалізувала власну репродуктивну функцію.

Саме такі жінки сьогодні реалізують представницьку функцію. На них дуже велика відповідальність за формування громадської думки стосовно жінки в політиці. Жінки не мають уподібнюватись чоловікам і не повинні відмовлятися від традиційно жіночих тем.

Учасниці круглого столу в Варшаві наголошували також на необхідності використання існуючих в суспільстві гендерних стереотипів стосовно жінок та залучення широких кіл громадськості для просування жінки в політику:

1. Жінки традиційно сприймаються як більш чесні, порядні та вірні. Корупційні скандали та політичні «зради» в середині партій суттєво погіршують їхній імідж. Використання міфу про те, що жінки в політиці менш корумповані, сприятиме не тільки просуванню жінок, але й підвищенню рейтингу партій. Жінки можуть завоювати визнання в своїх політичних партіях шляхом демонстрації вірності та порядності.

2. Варто працювати з політичними партіями в плані проведення різноманітних освітніх програм для жінок-депутатів. Здається дуже важливим, щоб партії вкладали певні ресурси в такі програми, аби жінки не виглядали занадто незалежними (не створювали загрози). Спостереження за процесом формування депутатських списків напередодні виборів в місцеві ради 2010 року засвідчили, що при достатньо великій кількості бажаючих стати депутатами місцевих рад партії відчувають серйозний дефіцит кваліфікованих кадрів. Підвищення кваліфікації в галузі місцевого самоврядування та громадської діяльності дозволить жінкам просуватися в партійній ієрархії та претендувати на посади в органах місцевого самоврядування[1].

3. При формуванні громадської думки варто наголошувати на користі, яку мають отримати виборці, надаючи перевагу жінці. Необхідно передати частину влади жінкам, щоб усі були в виграші [4, 5]. Останнім часом формується думка: якщо жінки щось придбають, то чоловіки щось втратять. Це невірна стратегія — потрібно, щоб були враховані всі інтереси[2].

4. Необхідно створювати впливові об'єднання із залученням відомих суспільних діячів (як чоловіків, так і жінок) та впливових осіб, які представляють статеву рівність як загальнолюдську цінність. Вони мають ввести в інформаційне поле питання тендерної дискримінації[3]. Політичні партії повинні будуть відкликатися на очікування населення.

5. Дуже важливо, щоб чоловіки працювали по реалізації проблем гендерної рівності. Чоловіки повинні зрозуміти свої переваги від гендерної рівності, більш активно виконувати батьківські функції та проводити більше часу із своїми дітьми.

6. Молодіжні спілки політичних партій також мають бути залучені до проблеми політичної участі жінок. Варто розуміти, що збалансований статевий склад місцевих рад — це ідеальна мета, досягнення якої потребує часу.

7. Важлива роль належить засобам масової інформації. Вони мають укріплювати свою позицію з гендерних питань та ширше висвітлювати

[1] Жінкам-депутатам м. Запоріжжя, що брали участь у проекті ОБСЄ протягом 2007–2010 рр. вдалося не тільки зберегти представництво в раді при переході на змішану систему, але й покращити його. В 2010 році в Запорізьку міську раду обрано 29 % жінок. Це один з найкращих показників по Україні.

[2] Так, однією з тем, що можуть використовувати жінки для подолання такого викривлення, це боротьба за збільшення середньої тривалості життя чоловіків.

[3] Сьогодні активно обговорюється тема дискримінації на ринку праці, можна включити в обговорення питання етнічної дискримінації, дискримінації інвалідів тощо.

діяльність жінок у політиці, ставлення жінок до тих чи інших соціальних питань.

На завершення хочу зазначити, що запровадження тендерних підходів в роботу органів місцевої влади є запорукою розвитку справжньої демократії в Україні. Інтегрування концепції тендерної рівності як складової соціальної справедливості в державну та місцеву політику забезпечує її соціальну чутливість, відповідність інтересам та потребам всіх громадян, особливо соціально-вразливих верствах населення, сприяє підвищенню авторитету нашої країни у міжнародній спільноті.

Список використаних джерел

1. Інструменти інтегрування концепції тендерної рівності в роботу органів місцевої влади. — К., Український жіночий фонд, 2010. — 116 с.
2. Кольев А. Е. Политическая мифология. — М., 2003. — 125 с.
3. Савинская О., Кочкина Е., Федорова Л. Гендерная интеграция. Возможности и пределы социальных инноваций. — СПб.: Алтея, 2004. — С. 134–135.
4. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. — К.: Український інститут соціальних досліджень, 2002. — 121 с.
5. Гендерний розвиток в Україні: реалії і перспективи. United Nations Development Programme, UN in Ukrain. — Л.: Навчальна книга. — 103 с.

С. В. Походенко
канд. психол. наук, доцент
Запорожский национальный технический университет

О ГЕНДЕРНОЕМ РАВЕНСТВЕ В ПОЛИТИКЕ

Резюме

Статья посвящена вопросам гендерного равенства в политике, роли женшин — депутатов местных советов в процессе принятия решений, освещению основных социально-психологических вопросов обеспечения участия женщин в политических процессах на уровне местного самоуправления.

Ключевые слова: гендерное равенство, политика, женщины-депутаты.

S. V. Pokhodenko
candidate of psychological sciences, assistant of professor
Zaporozie national technical university

ABOUT GENDER EQUALITY IN POLITICS

Summary

The article is dealing with the questions of gender equality in politics, the role of women-deputies of the local boards in the decision making process, elucidation of the most important social-psychological points of women participation in the political processes on local self-government level.

Key words: gender equality, politics, women MPs.

УДК 159.922.767

Т. Ю. Рыжкова, В. А. Шустова
Государственное учреждение здравоохранения Санкт-Петербурга
«Психоневрологический дом ребенка № 6», Россия, Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОМ ДОМЕ РЕБЕНКА

В статье отражена система работы по психологическому сопровождению детей с проблемами в развитии в Психоневрологическом доме ребенка № 6 города Санкт-Петербурга. Описаны диагностические, коррекционно-развивающие, консультативные и профилактические направления работы, способствующие абилитации детей, воспитывающихся в условиях материнской и сенсорной депривации. Приведена авторская разработка «Карты динамики психомоторного развития».
Ключевые слова: психодиагностика раннего возраста, психологическое сопровождение, сенсорная депривация, абилитация.

Исследователями раннего возраста давно доказано, что первые три года жизни ребенка являются чрезвычайно важным и ответственным этапом в его развитии. В данный период наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обусловливающих все дальнейшее развитие организма. В этом возрасте закладываются основы для благополучного развития всех психических функций ребенка, а также фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру. Об этом писали такие известные исследователи, как Выготский Л. С., Божович Л. И., Эльконин Д. Б. и другие.

Дети, воспитывающиеся в домах ребенка, — это «особые» дети. Их психическое и физическое развитие имеет ряд негативных особенностей. Многими исследователями (Лисина М. И., Шипицина Л. М., Мухамедрахимов Р. Ж.) доказано, что специфические условия жизни в детском доме обусловливают отставание в их психическом развитии.

Также дети, лишенные родительского попечительства, растут в состоянии материнской депривации, что нарушает формирование чувства привязанности. По мнению Дж. Боулби, основателя теории привязанности, наличие эмоционально теплых, близких, устойчивых и продолжительных отношений с матерью или лицом, постоянно ее замещающим, является необходимым условием сохранения психического здоровья детей в раннем детстве.

Наш дом ребенка рассчитан на 75 детей в возрасте от рождения до 4 лет. Практически у всех детей неблагополучный анамнез: пороки развития, алкогольная или наркотическая интоксикация, внутриутробная инфекция, недоношенность. Большая часть воспитанников имеет сочетанную патологию развития со стороны центральной нервной системы. Поэтому этим детям особенно необходим контроль за психомоторным развитием для ран-

© Рыжкова Т. Ю., Шустова В. А., 2011

него выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного развития. По штату работает два педагога-психолога.

Таким образом, целью нашей работы является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные психолого-педагогические условия для детей с проблемами в развитии в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Исходя из этой цели работа психолога в доме ребенка включает в себя следующие задачи:

1. Психодиагностика детей раннего возраста

Основной задачей психологического сопровождения в доме ребенка является диагностика. Основные диагностики, используемые в работе дома ребенка, утверждены Главным управлением здравоохранения г. Санкт-Петербурга: Шкала психомоторного развития Гезелла модифицированная [1, с. 91–139] и Шкала измерения социальной компетенции Долла модифицированная [1, с. 82–91]. На базе имеющихся шкал была разработана числовая шкала и график развития ребенка, куда заносились результаты обследования (таблица 1).

В верхнюю часть таблицы в числовые значения (адаптивное поведение, грубая моторика, тонкая моторика, речь и социализация) заносились помесячные результаты обследования детей, то есть на каком уровне развития в определенный эпикризный срок находится каждый ребенок. Это позволило выявлять проблемы в развитии и определять зону ближайшего развития на последующий месяц, то есть скоординировать работу педагогов и специалистов, работающих с конкретным ребенком. В нижнюю часть таблицы заносился коэффициент Гезелла в соответствии с данными, вычисленными из числовых значений [7, с. 100]. Таким образом, на каждого ребенка в течение всего периода нахождения в доме ребенка вычерчивался график индивидуального развития. Исследование выявило сходство и различия в развитии мальчиков и девочек, находящихся в условиях Дома ребенка, и позволило наиболее точно планировать работу с детьми по психомоторному развитию.

Дополнительно, для диагностики эмоционального и социального развития детей, используются следующие методики:

– методика исследования эмоционального состояния [2, с. 226];

– диагностика степени адаптации ребенка в группе [4, с. 53];

– методика изучения социальных эмоций [2, с. 238];

– обследование симптомов нарушенного поведения и эмоций у детей раннего возраста [3];

– методика изучения негативных личностных проявлений у детей [2, с. 252];

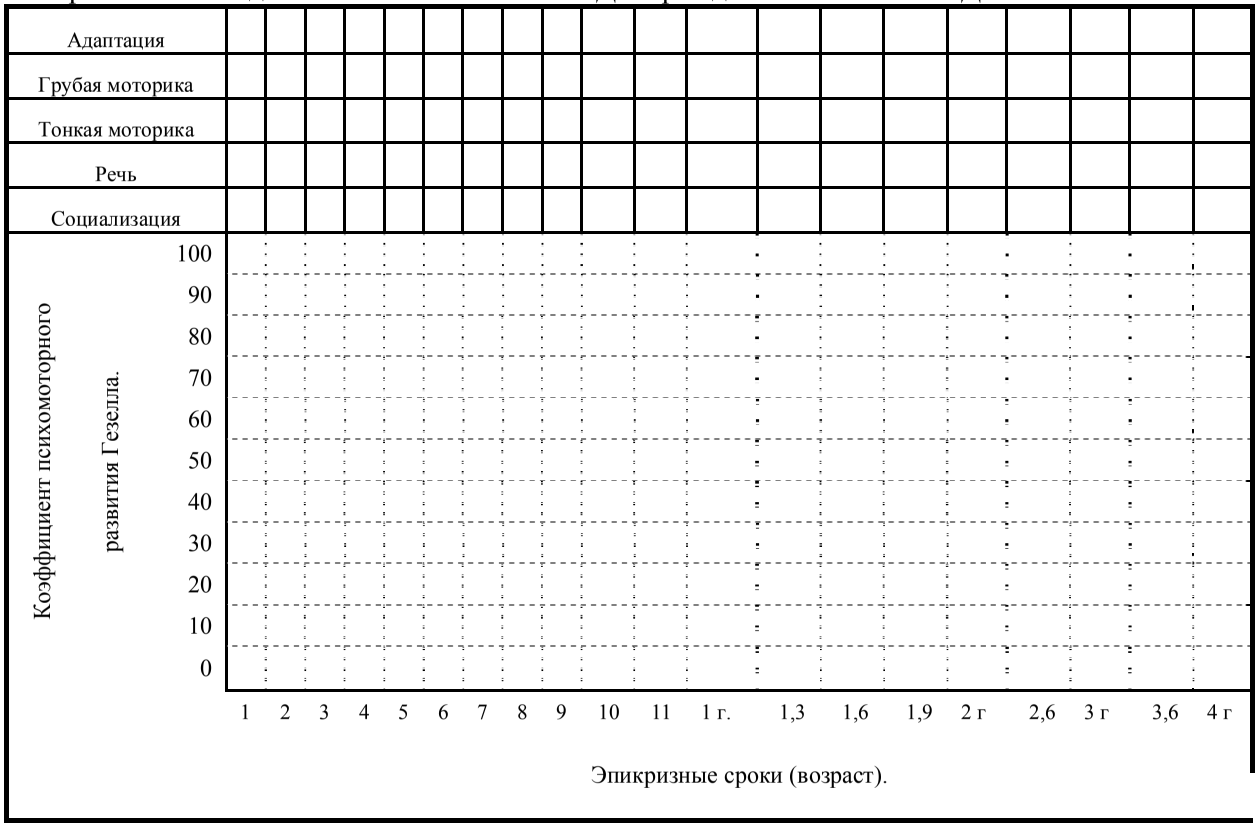
– методика исследования эмоционального состояния [3, с. 77–80];

– диагностика агрессивности у детей [6, с. 13–17].

Таблица 1

Карта динамики психомоторного развития ребенка

Неврологический диагноз Дата рожд. Дата пост.



По результатам диагностики, для выработки наиболее эффективного плана сопровождения каждого ребенка, мы взаимодействуем со всеми специалистами дома ребенка: психиатром, неврологом, педиатрами, реабилитологом, социальным педагогом, дефектологами, музыкальным руководителем, воспитателями. Ежемесячно проводится медико-психолого-педагогический консилиум, на котором обсуждаются вопросы уровня развития ребенка на текущий момент, определяется зона ближайшего развития, разрабатывается индивидуальный план коррекционно-развивающей работы для каждого ребенка, в случае необходимости назначаются физиотерапевтические и медикаментозные методы помощи ребенку. Данные фиксируются в индивидуальные абилитационные карты.

В ходе психологического сопровождения реализуется коррекционно-развивающее направление нашей работы, задачами которой являются: организация предметно-пространственной, социально-развивающей среды, создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у ребенка трудностей в овладении деятельностью, коррекция эмоциональных нарушений, развитие когнитивных функций.

2. Коррекционно-развивающая работа

Для реализации этих задач мы используем следующие программы и методики: работа в сенсорной комнате, адаптированные для раннего возраста коррекционно-развивающие занятия: комплексные психолого-музыкальные занятия, развивающие занятия с элементами методики Монтессори, арт-терапию (элементы игровой терапии и сказкотерапии, элементы песочной терапии, рисование, работу с пластическим материалом).

Так как дети, воспитывающиеся в доме ребенка, растут в условиях сильной сенсорной депривации, важной и необходимой является работа в сенсорной комнате, которая представляет собой реальную возможность расширить жизненный опыт детей, обогатить их чувственный мир. В ходе занятий в сенсорной комнате у детей происходит стимуляция зрительной, слуховой, тактильной модальности, корректировка зрительно-моторной координации, ориентировочных реакций, стимулирование его познавательной активности и мотивации, снятие мышечного и психо-эмоционального напряжения. В своей работе мы стараемся продумывать применение различных стимулов для повышения эффективности занятий, создавать дополнительный потенциал для развития ребенка.

Мы считаем, что работу по социальной адаптации и реабилитации детей, находящихся в доме ребенка, надо проводить как можно раньше. Для реализации этой проблемы мы используем в своей работе еще один всемирно известный опыт — педагогику Марии Монтессори. В нашем доме ребенка создано два кабинета, оформление которых (внешне и по содержанию) выдержано в соответствии с ее системой. По нашему мнению, Монтессори-метод уникален. Он основывается на разумном соотношении между свободой и четкой структурой, специально предназначенной для маленького ребенка. Наши коррекционно-развивающие занятия с элементами мето-

дики Монтессори способствуют развитию сенсорных способностей, мелкой моторики, познавательной активности детей.

По результатам наблюдений и диагностики эмоционального состояния детей 3–4 лет были выявлены своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника дома ребенка: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, однообразие эмоциональных средств общения, склонность к быстрой смене настроения, однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений, повышенная склонность к тревожности и беспокойству. На основании полученных данных была сформулирована необходимость проведения занятий с целью развития эмоциональных отношений между детьми, способствующих проявлению эмпатии к сверстникам, а также для стабилизации положительного эмоционального фона детей. Совместно с музыкальным руководителем нашего дома ребенка Чухлеб Ларисой Ивановной были разработаны, апробированы и введены в работу совместные занятия с использованием элементов музыкальной терапии. Занятия составлены таким образом, чтобы двигательная активность чередовалась со слушанием музыки, пальчиковая гимнастика сменяется игровым массажем, за слушанием сказки-инсценировки следует музыкально-ритмическая часть. Текстовый материал занятий учитывает сезонность, включает материал логопедических занятий, учитывается активный словарный запас детей. После проведения каждого занятия проводится обследование эмоционального состояния каждого ребенка. В результате была выявлена следующая закономерность: после занятия у детей повышается положительный эмоциональный тонус, исчезает агрессивность по отношению к сверстникам, у детей улучшается концентрация внимания и его продолжительность, снижается уровень тревожности, повышается речевая активность.

Ещё одним из ведущих методов абилитации в нашем доме ребенка является арт-терапия, которая также используется в профилактических и развивающих целях. В нашей программе мы используем такие направления, как рисование, работа с пластическим материалом, элементы песочной терапии, элементы игровой терапии и сказкотерапии. Также мы используем различные техники для работы с темой расставания, покинутости, техники для коррекции проблем идентификации дома у детей.

В своей работе мы опираемся на труды отечественных (А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская, М. В. Киселева) и западных (Э. Крамер) психологов. По их мнению, изобразительная деятельность сама по себе может являться мощным терапевтическим фактором в работе с социально депривированными детьми. Такая деятельность включает самые разные способы обращения с художественными материалами и может не приводить к созданию оформленных работ. Работа с изобразительными материалами позволяет получить успокоительные эффекты и снимать эмоциональное напряжение.

Также она помогает отреагировать травматичный опыт. Перенос ребенком своих чувств на изобразительные материалы и образы также делает арт-терапевтический процесс психологически и физически более безопасным для ребенка и предоставляет дополнительные возможности для реф-

лексии опыта с опорой на метафоры и средства символического выражения переживаний. Изобразительная деятельность для наших малышей выступает важнейшим инструментом коммуникации, позволяя детям восполнить дефицит общения и построить более гармоничные отношения с внешним миром.

Таким образом, с учетом абилитационной и реабилитационной направленности деятельности дома ребенка, арт-терапевтическая работа ориентирована на решение следующих задач: сенсорная стимуляция и эмоциональное оживление; отреагирование чувств и переживание положительных эмоций, снятие эмоционального напряжения, развитие моторики, тактильная стимуляция; преодоление тревожно-фобических реакций, развитие восприятия, коррекция проблем, связанных с идентификацией дома.

3. Консультативная и профилактическая работа

Консультативное направление включает в себя информационную и мотивационную поддержку персонала, активное вовлечение их в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс. Работа ведётся по нескольким направлениям:

1. Методическая и практическая помощь педагогам при организации жизненного пространства детей, создание гармоничной развивающей среды.

2. Сбор запросов от персонала учреждения по вопросам абилитации и коррекции с последующим консультированием по возможным проблемам всех участников процесса.

3. Проведение семинаров и тренингов с педагогами по различным психологическим направлениям, в том числе — по вопросам профвыгорания.

4. Психологическое обеспечение образовательных программ. Развитие психолого-педагогической компетенции.

5. Тактичная коррекция педагогического сопровождения: организация папок психолога, где педагог может задать любой интересующий его вопрос о развитии детей, характерологических, эмоциональных, поведенческих проявлениях детей.

Особое внимание уделяется работе с приёмными родителями: мы знакомим их с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, обращаем внимание на этапы развития ребенка в нашем учреждении, уделяем внимание зоне ближайшего развития, стараемся оказать не только информационную, но и моральную поддержку. Консультативную методическую помощь приёмные родители получают не только в период знакомства с малышом, но зачастую и после усыновления, когда возникают проблемы уже в семье.

Таким образом, в процессе психологического сопровождения детей, воспитывающихся в доме ребенка, мы стараемся создать оптимальные условия, необходимые для их полноценного психического развития, эмоционального и социального благополучия. Следуя принципам мультидисциплинарности, непрерывности и системности и, главное — принципу

соблюдения интересов ребенка, психологическое, медицинское и педагогическое сопровождение детей в доме ребенка являются целостной системой деятельности всего коллектива, обеспечивающей необходимые условия для развития детей, оставшихся без попечения родителей.

Список использованных источников

1. Александрович Ю. С., Гордеев В. И. «Качество жизни (QOL)». Санкт-Петербург: «Речь», 2001.
2. Афонькина Ю. А., Урунтаева Г. А. «Практикум по дошкольной психологии». Москва: «Академия», 2000.
3. Велиева С. В. «Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста». Санкт-Петербург, «Речь», 2005.
4. Макарычева Н. В. «Проблемы раннего возраста». Москва: «АРКТИ», 2005.
5. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб., 1999.
6. Романов А. А. «Направленная игротерапия агрессивности у детей». Москва: «Плэйт», 2000.
7. Рыжкова Т. Ю., Великанова М. Г. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Рождение и жизнь: клиническая психология детства». Санкт-Петербург, 2010.
8. Сучкова Н. О. «Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей». Санкт-Петербург: «Речь», 2008.
9. Титарь А. И. «Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате», Москва, «АРКТИ», 2008.
10. Шипицина Л. М. «Психология детей-сирот». Санкт-Петербург, 2005.
11. Боулби Дж. «Привязанность», перевод с английского. Москва, 2003.

Т. Ю. Рижкова, В. А. Шустова
Державна установа охорони здоров'я Санкт-Петербурга
«Психоневрологічний будинок дитини № 6», Росія, Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬСЯ У ПСИХОНЕВРОЛОГІЧНОМУ БУДИНКУ ДИТИНИ

Резюме

У статті відбита система роботи по психологічному супроводу дітей з проблемами в розвитку в Психоневрологічному будинку дитини № 6 міста Санкт-Петербургу. Описані діагностичні, коректувально-розвиваючі, консультативні і профілактичні напрями роботи, сприяючі абілітації дітей, що виховуються в умовах материнської і сенсорної депривації. Приведена авторська розробка «Карти динаміки психомоторного розвитку».

Ключові слова: психодіагностика раннього віку, психологічний супровід, сенсорна депривація, абілітація.

T. Y. Ryzhkova, V. A. Shustova
Public health agency of Saint Petersburg
«Psycho-Neurological children's home № 6», Russia, Saint Petersburg

PSYCHOLOGICAL SUPPORT CHILDREN LIVING IN NEUROPSYCHIATRIC ORPHANAGE

Summary

In clause the system of work on psychological support of children with problems in development in Psychoneurological children's home № 6 cities of St. — Petersburg is reflected. The diagnostic, correctional developing, advisory and preventive directions of work promoting abilitation. of children, brought up in conditions parent and touch deprivation are described. Demonstrate author's methodic of «The Card of dynamics of psychomotor development» of early children's.

Key words: psychodiagnostics of early age, psychological support, touch deprivation, abilitation.

УДК 159.9

О. А. Самойлов
аспірант
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ЦІННІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді з позицій основних ідей екзистенціального підходу. Автор розглядає спрямованість ціннісних орієнтацій як смислотворчий орієнтир життєдіяльності, на основі якого формулюється мета і визначається поведінка людини.
Ключові слова: соціальна нестабільність; сучасне студентство; ціннісна спрямованість, зміст, екзистенційний підхід.

Необхідність даної статті продиктована проблемами в розумінні сенсу життя та її системоутворюючих цінностей в молодіжному середовищі. Найсильнішим фактором дестабілізації сучасного суспільства є криза цінностей. Традиційні цінності швидко руйнуються, і молоді не зрозуміло, для чого жити і до чого прагнути. Особливо це актуально в студентські роки, саме в цей період починає активно складатися світогляд.

Тому сьогодні перед наукою стоять завдання виявлення і опису феноменів мінливості світу та створення програм подолання труднощів, які відчуває особистість. У цій ситуації важливо проаналізувати спрямованість ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді як основних змістотворних орієнтирів життєдіяльності. Екзистенційний підхід стає не тільки концептуальним вченням, але й методологією, що має широке застосування в соціальній психології.

Тема теоретичного осмислення сучасних суспільних процесів представлена Е. Тоффлером [1], Г. М. Андрєєвою [2], І. М. Іллінським [3], О. С. Васильєвою та Є. А. Демченко [4]. Поняття і проблеми ціннісно-смислової спрямованості особистості викладені в роботах Д. А. Леонтьєва [5], М. Вебера [6], В. С. Мерліна [7], В. А. Ядова [11], С. Л. Рубінштейна [24], А. В. Брушлинського [25]. Про істотне зростання на практиці індивідуалізації ціннісних орієнтацій студентської молоді, щодо цінностей соціуму говориться в роботах К. А. Альбуханової-Славської [12], В. Л. Іноземцева [13], В. І. Кондрашової-Діденко [14], Л. Г. Сокурянської [15], А. Меренкова [16], Л. А. Кудрявцевої [17], В. Й. Бочелюк [26], С. А. Плотнікова [27]. Багато ідей екзистенціального напряму в психології знайшли своє відображення в роботах А. Ленгле [19], В. Франкла [20], Е. Фромма [21], А. Маслоу [22], Е. Дорцен [23]. Незважаючи на значне число робіт з даної проблематики, залишається малодослідженою роль цілі і сенсу по відношенню до процесів розвитку.

© Самойлов О. А., 2011

Метою даної роботи є розгляд ціннісно-смислової спрямованості сучасної студентської молоді з позицій екзистенціального підходу на основі різних емпіричних і теоретичних матеріалів.

Сучасний світ, як справедливо вказував Е. Тоффлер, «стає не тільки надзвичайно схильним до змін, але і змінює свої корінні пріоритети: стабільність, довготривалість, міцність поступово втрачають свій ціннісний статус. На зміну їм приходить зручність і постійна новизна» [1, с. 397]. Г. М. Андрєєва [2] бачить особливості сучасного суспільства щодо зламу соціальних стереотипів у зміні системи цінностей, торжестві концепції загального споживання. І це, на думку вченої, ознаки соціальної нестабільності суспільства. «Соціальна нестабільність — це не просто еквівалент швидких і радикальних соціальних змін, але можлива неузгодженість їх, розбіжність заходів радикальності в різних сферах суспільства» [2, с. 257]. Трансформація ціннісної свідомості сучасної молоді, по І. М. Ильинському [3], — відповідь на соціальний розпад суспільства, загублення орієнтирів і стимулів до збереження і розвитку своїх духовних засад.

Кожен з нас у певний момент свого життя замислюється над тим, що є життя і в чому її сенс. Для більшості людей це питання пов'язане, перш за все, зі способом існування. «Ми прагнемо до хорошого життя, знаходячи все нові й нові способи досягнення цієї мети. Однак, той споживчий спосіб існування, який сьогодні найчастіше вибирають люди, починає працювати проти людини: нераціональне використання природних ресурсів робить нестерпним середовище її проживання, володіння речами, стаючи самоціллю, значно збіднює його духовне життя і є основною причиною міжособистісних конфліктів. Це ставить людину перед необхідністю переосмислити свої погляди на життя, своє ставлення одне до одного, навколишнього світу» [4, с.74–75].

Центральною проблемою в цьому ключі стала проблема ціннісно-смислового ядра особистості. Усвідомлення людьми своїх цінностей і цінностей інших людей є вирішальним фактором при здійсненні будь-якого вибору. Особливості ціннісних переваг можуть служити показником змістотворної активності. В. Франкл вперше виділяє особливу форму активності — «змістотворна активність» [20, с. 126]. «Цінності — це не те, за що платимо, а те, заради чого живемо» [5, с. 366]. «Саме відношення до цінності як до сенсу, на основі якого формулюється мета, вказує нам найголовніше, що визначає поведінку людини» [6, с. 455]. Індивідуальний вибір цінностей багато в чому визначає спрямованість особистості, яка виявляється, по В. С. Мерліну [7], у відношенні: до людей, до суспільства, до самого себе. Такий тип спрямованості ми називаємо ціннісною спрямованістю особистості.

Таким чином, можливість виявлення переважаючих цінностей дозволяє побічно судити про найбільш типові вектори змістотворної активності. Для обґрунтування даного припущення були проведені емпіричні дослідження ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді. Одними з найпоширеніших методів вивчення ціннісних орієнтацій особистості є методи ранжирування і порівняння, які можуть дати не тільки уявлення про життєві

пріоритети та вподобання особистості, але й досить значиму інформацію про негативні або позитивні тенденції її розвитку [8]. Домінуюча спрямованість ціннісних орієнтацій людини фіксується як займана ним життєва позиція.

Для вивчення ієрархічної структури ціннісної системи на кафедрі соціології та соціальної роботи Приазовського державного технічного університету (місто Маріуполь) у 2008–2009 роках були проведені соціологічні дослідження, об'єктом яких стали студенти різних спеціальностей. Результати досліджень [9]; [10], проведених нами, показали, що в числі найбільш значущих цінностей у молоді виявилися — сім'я, здоров'я, особистісна свобода і матеріальне благополуччя. У ряді найменш затребуваних: творчість, національні традиції, спілкування зі старшим поколінням, читання класичної літератури, краса природи, мистецтво, дух колективізму, суспільне благополуччя. Розглядаючи ієрархічну структуру системи ціннісних переваг в контексті концепції регулювання соціально-психологічної поведінки особистості [11], — домінуючими цінностями, що визначають змістотворні вектори анкетованих студентів, є «домо-центризм» [2, с. 234] і індивідуалізм — прагнення до створення гарної родини, особистісної свободи і матеріальної забезпеченості. Показово, що особисте благополуччя студенти поставили набагато вище громадського.

Результати наших досліджень відповідають спостереженням К. А. Альбуханової, яка також констатує зникнення «цінностей творчості і самовираження» [12, с. 106–107]. В. Л. Іноземцев зазначає, що «у нинішній ситуації непокоїть той факт, що відбулося різке зниження ціннісного статусу... творчого потенціалу особистості. Романтичні мотиви... змінюються на прагматичні: кар'єри, матеріального благополуччя...» [13, с. 96]. Соціологічні дослідження, проведені фахівцями Київського інституту ім. Горшеніна в 2009 році, показали, що серед ціннісних пріоритетів української молоді на першому місці знаходиться здоров'я — 76 %, матеріальні цінності — 68 %, сім'я — 52 % і тільки 38 % піклуються про благополуччя суспільства [14]. Так, дослідник Л. Г. Сокурянська [15], вивчаючи ціннісний світ сучасного українського студентства, прийшла до висновку, що «основні ціннісні преференції студентської молоді — матеріальна забезпеченість і високоурбанізований спосіб життя». А. В. Меренков [16] розглядає сучасні цінносні значущості студентства як риночні орієнтири, в яких переважає прагматизм та індивідуалізм. Дослідження 2002–2008 років [17, с. 124–126] показали, що «гуманітарні, колективістські орієнтири практично втратили лідируючі місця в ціннісному ряду студентів. На їх місце прийшли цінності індивідуалізму. Сім'я залишилася однією з найбільших життєвих цінностей, однак не як союз близьких душ, а як можливість відпочити від боротьби за самоствердження. Робота в основному видається засобом здобуття соціального статусу, матеріального добробуту, незалежності».

Таким чином, результати сучасних наукових досліджень, які вивчають спрямованість студентства, вказують на підвищення ролі індивідуальних і прагматичних цінностей і, як наслідок, зниження статусу соціальних і духовних. Виходячи з аналізу перелічених вище результатів структури домінуючих цінностей, можна зробити висновок про узгодженість основних

емпіричних даних, отриманих нами на основі анкетування, з соціологічними дослідженнями різних наукових колективів, що служить підтвердженням об'єктивності отриманих нами результатів.

Проведемо аналіз ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді, використовуючи основні ідеї екзистенціального підходу. «Екзистенціалізм (від позднелатінского exsistentia — існування) — людське існування як нерозчленована цілісність об'єкта і суб'єкта» [18, с. 683]. Екзистенційний підхід [19] — це аналіз життя людини з позиції життєвих цінностей, який дозволяє виділити можливі шляхи, за допомогою яких людина може зробити своє життя осмисленим.

Особливою заслугою Віктора Франкла є те, що він вперше узагальнив можливості, які за своєю цінністю є «провідниками» сенсу [20, с. 284]. В. Франкл виділив групи цінностей, що відображають три основні напрями, якими людина може знайти сенс у житті, — цінності творчості, цінності переживання і цінності відношення. Сенс життя можна знайти в створенні творчого продукту, або в переживаннях добра, істини і краси, в переживаннях природи і культури, або у зустрічі з іншою унікальною людиною, її неповторністю.

За Е. Фроммом, сенс життя людини полягає у здатності людини до самореалізації. «Якщо людина наважиться поглянути правді в очі, вона побачить, зрозуміє, що немає іншого сенсу життя, крім того, який він надає їй шляхом розкриття своїх сил в продуктивній, творчій життєдіяльності...» [21, с. 50]. Змістотворчий спосіб існування людини з орієнтацією і установкою на «Бути» замість «Мати», згідно з Е. Фроммом, — це активність не в сенсі зовнішньої активності, зайнятості, а в сенсі внутрішньої активності, продуктивного використання своїх людських потенцій. Бути активним — значить дати проявитися своїм здібностям, таланту, всьому багатству людських дарувань.

З приводу ролі вищих цінностей у соціалізації і самоактуалізації особистості А. Маслоу [22] писав, що всі самоактуалізовані люди залучені в деяку справу. Така людина прагне бути не просто фахівцем, а добрим фахівцем, а тому завжди стурбована своїм розвитком. Всі вони тим чи іншим чином присвячують своє життя пошуку «буттєвих» цінностей, які є справжніми і не можуть бути зведені до чогось вищого. Є близько чотирнадцяти таких цінностей: істина, краса, добро, творчість, досконалість, простота, всебічність та інші. Ці цінності буття виступають як найважливіші потреби, і вони настільки значні для особистості, що їх придушення породжує навіть певний тип патологій душі. Буттєві цінності є, на думку А. Маслоу, сенсом життя для більшості людей.

Однак цінності самореалізації повинні перебувати в гармонії з відповідальністю перед людьми. Відомий фахівець у екзистенціальної психотерапії Е. Дорцен пише, що «цінності особистісної свободи, самореалізації, впевненості в собі хвилюють уяву і створюють картину ідеального світу. Але свобода є поняттям нематеріальним або навіть ілюзорним, якщо вона не врівноважена уявленнями про обов'язковість або необхідності. Самореалізація в дійсності буде виглядати досить сумно, якщо вона означає, що

все інше скидається з рахунків і попутно губляться почуття і прихильності. Право вибирати свободу і саморозвиток — приваблива альтернатива. Але лише для того, хто готовий зустрітися віч-на-віч з самотністю та ізоляцією, які є логічним наслідком відмови чесно брати на себе зобов'язання по відношенню до інших людей» [23, с. 23].

Таким чином, узагальнивши погляди провідних фахівців в області екзистенціальної психології, можна прийти до висновку, що сенс буття людини лежить у площині його творчого існування і саморозвитку з урахуванням гармонійного поєднання відповідальності перед суспільством. Показово, що цінності, які складають перш за все сенс людського життя: творчість, краса природи, національні традиції, різко знизили своє значення в системі ціннісної ієрархії студентства та перемістилися в нижню частину суспільного ідеалу, з цінностей-цілей перетворилися на цінності-засоби. У сучасному суспільстві студентська молодь намагається «марно зв'язати свої потреби зі своїми здібностями», але оскільки особистість спрямована не на розвиток здібностей, а на успішність діяльності, отже, вона стає заручником успіху і змінює докорінно свій спосіб життя. А це призводить до неузгодженості ціннісно-смислової системи. Незадоволеними стають екзистенційні потреби (у любові, у подоланні самотності, у відповідальності, подоланні страху смерті та інше). В. Франкл назвав такий стан людини «екзистенціальним вакуумом» [20, с. 24], що часто призводить до втечі від реальності, до антисоціальної поведінки.

Виявивши індивідуалістичну спрямованість ціннісної ієрархії сучасної студентської молоді, багато авторів підкреслюють, що ця тенденція виявляється фатальною в генезисі змістотворних порушень. Порушення характеру підпорядкування інтересів особистості і суспільства призводить до розриву соціальної та духовної спільності поколінь, порушення зв'язку часів і як наслідок — втрату смислів.

Як і в екзистенціальній психології, у С. Л. Рубінштейна людина розкривається, насамперед, через своє ставлення до іншої людини, тобто ті відносини, де реалізуються цінності і смисли життя. «Гуманне ставлення до людини, моральне ставлення, не як до функції корисності або «речі» [24, с. 100] — ось суть людських відносин за С. Л. Рубінштейном. О. В. Брушлинський пише: «кожен індивід — це нерозривна єдність соціального і індивідуального як (відповідно) загального, особливого і одиничного» [25, с. 33]. Ця єдність завдяки механізму відчуження розпадається, оскільки як раз виявляється невідповідність соціального та індивідуального. Як зазначає В. Й. Бочелюк, обов'язковою умовою самореалізації є здатність примірити свої внутрішні духовні ідеали з необхідністю відповідати зовнішнім нормам і правилам [26, с. 74]. У психологічній сфері спостерігається, на думку К. А. Абульханової, тенденція до «блокування свідомістю участі особистості в житті суспільства» [12, с. 64], що в силу великої спрямованості на досягнення індивідуального матеріального благополуччя сприяє загостренню почуття самотності.

На думку В. А. Ядова [11], ціннісно-смислова система молоді змінюється в тимчасовій спрямованості з майбутнього на теперішній час, з ієрархії

поколінь до центрації поколінь на собі. Головне, в чому проявляється розрив поколінь, це «порушення зв'язку часів» [2, 193].

Сучасна молодь характеризується глибоким розривом з минулим. С. А. Плотніков [27] пише, що «усвідомлюване або неусвідомлюване ставлення до «епохи змін» виявляється в трьох типах поведінки:

1) розгубленість, бо минулого ніби немає, воно не суттєво, і майбутнє непредставимо (так як не відшукали в минулому «точку опори»);

2) задоволеність саме тим, що немає ні минулого, ні майбутнього, бо «лихоліття» є час такого типу людей, «вільно плаваючих» куди їм захочеться... насолоджуються ситуацією безцільності і безвідповідальності свого існування;

3) набуття точки опори в минулому і з нею мислить майбутній час».

За нашими спостереженнями, йдеться в монографії С. А. Плотнікова, у більшості студентів вузів переважаючим у відчутті часу є актуалістичне, «при якому за реальність людина приймає тільки теперішній час, а за головну життєву цінність — власний стан (задоволення, успіх) в даний момент часу», що є ознакою «егоїстичного світовідчуття». Необхідно прищеплювати молоді «пассеістичне відчуття (звернене в минуле)» часу. При якому «кожна хвилина сприймається людиною як приріст до існуючого минулого, до справ його предків і попередників», так що «минуле відчувається як реальність, яка, накопичуючись, просувається вперед», а «люди з таким відчуттям часу відчувають себе частинкою великої традиції і здатні на безкорисливу діяльність заради неї» [27, с. 99].

В. С. Семенов [28, с. 27–28] виділяє шість найістотніших і головних напрямів ціннісно-смислового розвитку особистості:

1. Розвиток людини з життєвою позицією «Бути», а не «Мати».

2. Пріоритет духовно-морального розвитку людини.

3. Пріоритет розвитку в людині соціальних початків, соціальної справедливості, соціальної рівності, соціального колективного спілкування.

4. Всебічний розвиток особистості людини.

5. Вільний розвиток особистості людини.

6. Розвиток людини до вищих устремлінь цілісності.

Таким чином, аналіз ціннісного профілю сучасної студентської молоді показує ряд очевидних екзистенційних проблем, втрату змістотворних цінностей. Ціннісна спрямованість студентства представляє фактор суперечливої, дисгармонійної взаємодії цінностей, організованих за принципом протиставлення власних вузькоособистих інтересів інтересу інших людей. Основна тенденція ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді, яка визначає її змістотворну активність, це індивідуалізм.

Тому головне в житті сучасної студентської молоді — подолати негативні наслідки неузгодженості ціннісно-смислових утворень. Важливо створювати такі умови, щоб кожна молода людина орієнтувалася на вибір перспективних соціальних позицій, усвідомлюючи вузькість індивідуалістичних рамок для самореалізації.

Список використаних джерел

1. Тоффлер Э. Шок будущего. — М.: АСТ, 2002. — 557 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. — М.: Голос, 2000. — 696 с.
4. Васильева О. С., Демченко Е. А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. — 2002. — № 4. — С. 74–81.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003, — 488 с.
6. Вебер М. Основные социологические понятия. — М.: Прогресс, 1996. — 491 с.
7. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь: ПГПИ, 1989. — 79 с.
8. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций Рокича. — М.: Смысл, 1992. — 18 с.
9. IV Международная научно-практическая конференция «Университетская наука — 2008», 1–4 апреля 2008 г. — Мариуполь: ПГТУ, 2008. — С. 117–119.
10. «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики» — Матеріали щорічної науково-практичної конференції Асоціації психологів Донбасу з міжнародною участю, м. Макіївка, «МЕГІ», 2009. — С. 325–328.
11. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975, — 416 с.
12. Абульханова-Славская К. А. — Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
13. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. — М.: Логос, 2000. — 304 с.
14. Кондрашова-Діденко В. І. — Ціннісні орієнтації молоді. — К.: Віра-Р, 1998. — 79 с.
15. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: Монография. — Харьков: «Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина», 2006. — 576 с.
16. Меренков А. В. Рыночные ориентиры студенчества // Социологические исследования. — 1998. — № 12. — С. 97–100.
17. Кудрявцева Л. А. Ловушка общественного сознания // Социологические исследования. — 2003. — № 6. — С. 124–126.
18. Большой энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1991. — Т.2. — 768 с.
19. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. — М.: Генезис, 2004. — 128 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
21. Фромм Э. Иметь или Быть. — М.: АСТ, 2000. — 448 с.
22. Маслоу А. Психология бытия. — М.: Знание, 1997. — 435 с.
23. Э. Дорцен. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. — Ростов-на-Дону: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. — 216 с.
24. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. — М.: Наука, 1997, — 190 с.
25. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. — М.: Институт психологии РАН, 1994. — 109 с.
26. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості в сучасному суспільстві: Монографія. — Запоріжжя: КПУ, 2009. — 280 с.
27. Плотников С. А. Святорусская педагогика. Монография. — Винница: Новая книга, 2010. — 467 с.
28. Семенов В. С. О перспективах человека в XXI столетии // Вопросы философии. — 2005. — № 9. — С. 27–28.

А. А. Самойлов
аспирант
Классический частный университет, г. Запорожье

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

Статья посвящена теоретическому анализу ценностной направленности современной студенческой молодежи с позиций основных идей экзистенциального подхода. Автор рассматривает направленность ценностных ориентаций как смыслообразующий ориентир жизнедеятельности, на основе которого формулируется цель и определяется поведение человека.

Ключевые слова: социальная нестабильность; современное студенчество; ценностная направленность, смысл, экзистенциальный подход.

O. A. Samoilov
postgraduate student
Classic private university, Zaporozie

EXISTENTIAL APPROACH TO THE ANALYSIS TSINNOSNOYI SPRYAMOVANNOSTI CURRENT STUDENT YOUTH

Summary

This article is devoted to theoretical analysis of the value orientation of modern students with the basic ideas of positions existential approach. The author considers the orientation of value orientations as a sense-a landmark in life by which the stated purpose and is determined by human behavior.

Key words: social instability and the modern student, value dimensions, meaning, the existential approach.

УДК 159.9

С. А. Тимофеева
г. Мариуполь

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НАРКОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ЗАМЕСТИТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ТЕРАПИИ

Для людей, страдающих от наркотической зависимости, психоактивное вещество превращается в смысл жизни, в связи с чем наблюдается деформация ценностно-смысловой сферы личности. В настоящее время для комплексного лечения наркотической зависимости и профилактики ВИЧ-инфекции используется заместительная поддерживающая терапия, которая включает также психосоциальное сопровождение, которое осуществляется психологами и социальными работниками и позволяет активизировать процесс целеполагания и жизненного планирования наркозависимых, дает возможность ресоциализироваться в современном обществе и почувствовать себя его полноценными членами. Однако для более эффективного процесса лечения и ресоциализации лиц, состоящих на заместительной поддерживающей терапии, требуются новые и конкретные коррекционные программы, направленные прежде всего на поиск наркозависимой личностью смыслообразующих ценностей собственной жизни.
Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, заместительная поддерживающая терапия (ЗПТ).

Наличие индивидуальных ценностей и смыслов позволяет каждой личности в ходе развития присваивать себе уже готовые, одобряемые в данной культуре базовые ценности, которые являются важнейшими детерминантами поведения. Несформированность и деформация ценностно-смысловой сферы определяется падением субъективной ценности нравственного здоровья. Данная ценность, наряду с социальными, нравственными, правовыми нормами, определенными правилами достижения смысла жизни, относится к числу высших ценностей (Б. С. Братусь, К. Г. Сурнов, Р. Р. Грифуллин и др.). Именно этот аспект формирования нравственного сознания является у наркозависимых искаженным [2, с. 97–101]. Для людей, страдающих от наркотической зависимости, психоактивное вещество превращается в смысл жизни, в единственную потребность, в связи с чем наблюдается деформация ценностно-смысловой сферы личности (И. А. Кудрявцев, Г. Б. Морозов и др.).

В Украине официально зарегистрировано более 540 тысяч наркозависимых, однако реальное число в 10 раз превышает официальное. Более 90 % зарегистрированных наркозависимых в Украине являются потребителями инъекционных наркотиков и страдают именно от опиоидной зависимости. Употребление наркотиков уже давно превратилось из исключительно медицинской в огромную социальную проблему — в первую очередь, из-за криминализации наркопотребителей, а также из-за высокого риска инфи-

© Тимофеева С. А., 2011

цирования населения репродуктивного возраста ВИЧ-инфекцией, заражение гепатитами В и С и инфекциями, передающимися половым путем.

По статистическим данным 2010 года Донецкий регион на втором месте по численности людей с положительным ВИЧ-статусом. Путь заражения преимущественно является половым — 58,68 %, на инъекционный же путь передачи ВИЧ-инфекции приходится 39,38 % [3, с 11–13].

В настоящее время для комплексного лечения наркотической зависимости и профилактики ВИЧ-инфекции используется заместительная поддерживающая терапия, которая включает также психосоциальное сопровождение, и является составляющим компонентом программы снижения вреда от потребления психоактивных веществ. Лечение заключается в смене способа употребления опиоидных наркотиков на менее опасный для состояния здоровья. В 1959 г. канадский врач Роберт Холлидей, а в 1963 г. американские врачи Винсент Доул и Мэри Нисвандер, впервые применили для поддерживающей терапии метадон (синтетический лекарственный препарат длительного действия из группы опиатов, применяемый как анальгетик, а также при лечении наркотической зависимости). В Европе метадон для заместительной терапии впервые начал применять в 1967 г. шведский психиатр Л. Гунн. Расширение программ заместительной терапии началось вместе с эпидемией ВИЧ-инфекции в 80-х и 90-х годах.

На сегодняшний день более миллиона наркозависимых от опиоидов в 65 странах мира получают ЗПТ, что помогает им улучшить состояние здоровья, а также позволяет открыть для себя новые цели в жизни, искоренить тревожащую мысль о поиске наркотика, уйти от криминальной жизни; обрести возможность трудоустроиться и впоследствии полностью прекратить употребление наркотических веществ. Важным преимуществом заместительной терапии является психосоциальное сопровождение, которое осуществляется психологами и социальными работниками и позволяет активизировать процесс целеполагания и жизненного планирования наркозависимых, дает возможность ресоциализироваться в современном обществе и почувствовать себя его полноценными членами [3, с. 9–12].

Украинским институтом политики общественного здоровья в рамках проекта «Организационно-методическое сопровождение программ ЗПТ в рамках программы «Преодоление эпидемии ВИЧ/СПИД в Украине»» были разработаны рекомендации для психологов и социальных работников, взаимодействующих с лицами, состоящими на ЗПТ, в которых помимо регулярного индивидуального консультирования обязательной является групповая работа, предусматривающая на протяжении 6 месяцев привлечение пациентов к:

– 24 групповым психотерапевтическим сессиям на определенную тематику,

– 24 занятиям образовательной программы, которые проводятся в виде интерактивных лекций, посвященных важнейшим аспектам химической зависимости, семейных, сексуальных отношений и др.,

– 24 тренингам навыков поведения (ассертивности, общения, разрешения конфликтных ситуаций и др.);

– регулярной работе в группах взаимопомощи на сайте анонимных метадонщиков [4, с. 71].

Данные рекомендации, при их соблюдении, однозначно приведут к позитивному результату, однако необходимо отметить, что с одной стороны, бюджетные средства, отпускаемые на разрешение этой проблемы, в частности, на ставки психологов и социальных работников при наркологиях, сокращаются, и имеет место малая эффективность психологического воздействия из-за нереальности выполнения в полном объеме предложенных рекомендаций. С другой стороны, нет определенного наполнения теории практикой, т. е. нет четко структурированных планов проведения тренингов и конкретных упражнений.

Для более эффективного процесса лечения и ресоциализации лиц, состоящих на заместительной поддерживающей терапии, требуются новые и конкретные коррекционные программы, направленные прежде всего на поиск наркозависимой личностью смыслообразующих ценностей собственной жизни.

Психокоррекция наркозависимости может оказаться эффективной только в том случае, если она сможет обеспечить преобразование смыслообразующих ценностей клиентов ЗПТ и повысить привлекательность их жизни. Этого можно достигнуть с помощью метода, позволяющего выработать у пациента установку оценивать свои действия и окружающий мир с позиций полярных высокозначимых ценностей — жизни и смерти, но с акцентом на первое. При применении данной концепции можно помочь наркозависимой личности сформировать такие смыслообразующие ценности, которые превосходят по значимости наркотические. Тем самым появляется возможность создать такие внутренние условия, благодаря которым больной сможет избавиться от наркотической зависимости и найти для себя ценности в реальном мире [1, с. 118–125].

На данный момент нами ведется разработка программы коррекции ценностно-смысловых ориентаций лиц, состоящих на заместительной поддерживающей терапии, апробация и публикация которой планируется в течение 2011 года.

Список использованных источников

1. Гарифуллин Р. Р. Кодирование личности от алколгольной и наркотической зависимости. — М., 1997. — 145 с.
2. Гарифуллин Р. Р., Шакуров Р. Х. Реализация ценностной парадигмы смыслообразования у наркотическизависимых. — М., 2000. — 128 с.
3. Дворяк С. Заместительная поддерживающая терапия. — Киев, 2008. — 97.
4. Семигіна Т., Дворяк С. Соціально-психологічна підтримка клієнтів програм замісної підтримувальної терапії. — Київ, 2008. — 105 с.

С. А. Тимофєєва

ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАМКАХ ЗАМІСНОЇ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ

Резюме

Для людей, страждаючих від наркотичної залежності, психоактивна речовина перетворюється на сенс життя, у зв'язку з чим спостерігається деформація ціннісно-смислової сфери особистості. В теперішній час для комплексного лікування наркотичної залежності і профілактики ВІЛ-інфекції використовується замісна підтримуюча терапія, яка включає також психосоціальний супровід, який здійснюється психологами і соціальними працівниками і дозволяє активізувати процес целепокладання й життєвого планування наркозалежних, дає можливість ресоціалізуватися в сучасному суспільстві і відчути себе його повноцінними членами. Проте для ефективнішого процесу лікування і ресоціалізації осіб, що перебувають на замісній підтримуючій терапії, потрібні нові і конкретні коректувальні програми, направлені перш за все на пошук наркозалежною особою смислообразуючих цінностей власного життя.

Ключові слова: ціннісно-смислові орієнтації, замісна підтримувальна терапія (ЗПТ).

S. A. Timofeeva

CORRECTION TO THE PROBLEM OF VALUE-SENSE ORIENTATION ADDICTS PERSON WITHIN SUBSTITUTION MAINTENANCE THERAPY

Summary

For people suffering from drug addiction psychoactive substance becomes a meaning of life, and therefore the observed deformation of the value-semantic sphere of the individual.Currently, a comprehensive drug treatment and prevention of HIV infection using substitution maintenance therapywhich also includes psychosocial support which is carried out by psychologists and social workers, and allow to intensify the process of goal setting and life planning of drug addicts,allows resocializing in modern society and to feel its full members.However, for a more effective process of treatment and resocialization of persons in the substitution therapy requires new and specific intervention programs aimed primarily at finding addicts individual sense-values his own life.

Key words: value-sense orientation, substitution maintenance therapy.

УДК 37.034

Э. А. Титова
аспирант
Университет менеджмента образования АПН Украины

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются особенности формирования нравственных ценностей в подростковом возрасте. Представлены результаты исследования по выявлению нравственных ценностей у подростков. В качестве инструмента исследования были использованы ассоциативный эксперимент и метод ранжирования. Полученные данные выступают предпосылкой изучения ценностных приоритетов и смысложизненных ориентаций современных подростков.
Ключевые слова: нравственные ценности, формирование нравственных ценностей.

Постановка проблемы

Проблема нравственных ценностей начали свое существование с момента формирования общества. Они определяли жизнедеятельность человека, его положение и отношения в общине. В настоящее время можно наблюдать некоторую «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказались разрушенными (отмечается рост преступности, увеличение количества асоциальных группировок, рост наркомании и алкоголизации среди подростков). В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы освоения подростками нравственных ценностей.

Проблема становления ценностных категорий на протяжении многих столетий волновала философов (О. М. Бакурадзе, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, Л. Н. Столович, В. П. Тугаринов), педагогов (Л. М. Архангельский, Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, Р. М. Чумичева) и психологов (А. Н. Леонтьев, В. А. Ядов и др.), поскольку она является одним из наиболее сложных вопросов науки, окончательно не разрешенным и постоянно привлекающим внимание.

Теория формирования нравственных ценностей личности представлена, прежде всего, в трудах отечественных ученых В. А. Караковского, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, Н. И. Пирогова, Л. И. Рувинского, Н. Л. Селивановой, В. П. Созонова, В. А. Сухомлинского, М. И. Шиловой, Н. Е. Щурковой, Л. С. Выготского и др., а также зарубежных ученых Я. А. Коменского, Л. Кольберга, И. Г. Песталоцци, Ж. Пиаже, Я. Г. Плинер, Ж. Ж. Руссо и др.

В современном обществе подростки в большинстве не имеют представления об истинно человеческих ценностях, не могут определиться, чего они хотят от жизни, снижается уровень их социальной активности, и особое

© Титова Э. А., 2011

влияние в данной ситуации приобретает роль взрослых в формировании нравственных ценностей подростков.

Именно в подростковом возрасте важен момент формирования собственной шкалы ценностей, которая в дальнейшем повлияет на становление ценностных ориентаций уже взрослого человека. Нравственные ценности выражают содержательное отношение подростка к социальной действительности, определяют мотивацию его поведения, влияют на все стороны его деятельности.

Нравственные ценности человека представляют собой совокупность правил и норм поведения в обществе и проявляются в поступках человека, совершенных по отношению к другому человеку.

Как правило, нравственные ценности личности формируются в двух взаимосвязанных между собой процессах: осознание нравственного смысла действительности и эмоционально-творческого отношения к ней.

На этой основе и осуществляется их взаимодействие.

Таким образом, специфика формирования нравственных ценностей заключается, на наш взгляд, в синтезе осознания целесообразности нравственной сущности поведения и деятельности, непосредственном эмоциональном переживании моральной потребности в реализации заключенных в знании о нравственности социальных требований к действительности и побуждающей к практической деятельности.

Нравственные ценности тесно связаны с нравственными качествами личности:

– доброжелательности, стремлении совершать добрые поступки;

– терпимости к недостаткам и ошибкам окружающих, способности просить прощения и прощать, стремлении примирять ссорящихся, не отвечать злом на зло;

– человеколюбии, уважении индивидуальности личности и мнения окружающих, ответственности за свои решения;

– честности, правдивости, справедливости, способности видеть свои недостатки, признавать ошибки;

– заботливости, чуткости к людям, сострадании, послушании;

– трудолюбии, бережном отношении к труду другого, желании радовать своим трудом других;

– совестливости, стыдливости, способности слушать «голос совести» [5, с. 43].

Организация исследования

Было проведено исследование по выявлению нравственных ценностей, в котором приняло участие 60 подростков г. Симферополя в возрасте 14–15 лет. Исследование проводилось с помощью ассоциативного эксперимента и метода ранжирования.

Испытуемым предлагалось как можно быстрее назвать на слово-стимул «Нравственные ценности» первые ассоциации, которые приходили им в голову. Полученные на слово-стимул ассоциации помогли выде-

лить 10 реакций-ассоциатов, которые наиболее часто повторялись подростками.

Метод ранжирования помог расположить нравственные ценности по значимости (по рангу) личности подростков по следующим аспектам:

– какие нравственные ценности подростки больше всего ценят в своих товарищах, друзьях;

– какие нравственные ценности они ценят в себе;

– какие нравственные ценности они хотели бы приобрести в ближайшем будущем.

Результаты исследования

Таким образом, из результатов ассоциативного эксперимента были выделены по частоте встречаемости следующие нравственные ценности: совесть, милосердие, ответственность, честность, терпеливость, мужество, любовь к ближнему, отзывчивость, трудолюбие, дисциплинированность.

Именно эти нравственные ценности являются наиболее актуальными в подростковом возрасте, на формирование которых делается акцент в учебных заведениях и семье.

Результаты исследования по методу ранжирования обрабатывались следующим образом: подсчитывался средний показатель по каждой ценности, а затем присваивался определенный ранг по значимости (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования по методу ранжирования

№	Нравственные качества	Ценят в своих товарищах, друзьях (по рангу)	Ценят в себе (по рангу)	Хотели бы приобрести в ближайшем будущем (по рангу)
1	Совесть	10	10	10
2	Милосердие	8	9	9
3	Ответственность	6	3	4
4	Честность	2	4	8
5	Терпеливость	5	5	3
6	Мужество	4	1	6
7	Любовь к ближнему	3	6	5
8	Отзывчивость	1	2	7
9	Трудолюбие	9	8	1
10	Дисциплинированность	7	7	2

По результатам представленной выше таблицы можно увидеть, что подростки больше всего ценят в своих товарищах, друзьях такие нравственные качества, как *отзывчивость, честность и любовь к ближнему.* Возможно, это связано с тем, что огромное значение в подростковом возрасте приобретает общение с товарищами, так как это источник не только появления новых интересов, но и становления норм поведения и определенных требований к дружеским отношениям, в частности, к отзывчивости и честности.

В ряде ценностных качеств, которые подростки ценят больше всего в себе, являются *мужество, отзывчивость, ответственность*. Значимость этих качеств свидетельствует о том, что характеристикой подросткового возраста является чувство взрослости, поэтому подростки изо всех сил стараются быть ответственными и настоящими мужественными людьми (защищать себя, отстаивать свое мнение и т. д.). Следовательно, эти качества они и ценят в себе.

Подростки хотели бы приобрести в ближайшем будущем такие нравственные качества, как *трудолюбие, дисциплинированность* (следует обратить внимание на то, что эти качества мало кто из подростков ценят в своих товарищах, друзьях и в себе) *и терпеливость*. Возможно, это связано с тем, что некоторые подростки не приучены заниматься трудом, как физическим, так и умственным. В свою очередь, умственный труд связан с учебной деятельностью, предстоящими экзаменами и требует формирования таких качеств, как терпеливость и дисциплинированность, поэтому они и хотели бы их приобрести в будущем.

Также хотелось бы остановиться на таких нравственных качествах, как *совесть* и *милосердие*. Эти качества являются малозначимыми для подростков. Это может быть связано, по нашему мнению:

– с появлением в СМИ и компьютерных играх элементов агрессивности и жестокости;

– с подростковым эгоцентризмом;

– с высоким уровнем механизмов психологических защит при низком уровне рефлексии.

Поэтому милосердие и совесть утрачивают свою значимость в сознании подростков. Исходя из этого перед психологами, педагогами и родителями стоит задача формирования этих нравственных качеств, так как именно эти качества побуждают подростка к самовоспитанию.

Выводы

Проведенное исследование по выявлению нравственных ценностей подростков, осуществленное с помощью ассоциативного эксперимента и метода ранжирования, позволило выделить наиболее значимые нравственные ценности и определить их значимость в подростковом возрасте.

1. Главными нравственными качествами (по частоте встречаемости) являются совесть, милосердие, ответственность, честность, терпеливость, мужество, любовь к ближнему, отзывчивость, трудолюбие, дисциплинированность.

2. Больше всего подростки ценят в своих товарищах, друзьях такие нравственные качества, как отзывчивость, честность и любовь к ближнему. Ценностные качества, которые подростки ценят больше всего в себе, — мужество, отзывчивость, ответственность. Трудолюбие, дисциплинированность и терпеливость — это те качества, которые подростки хотели бы приобрести в ближайшем будущем.

3. Такие нравственные качества, как совесть и милосердие, для подростков являются малозначимыми, поэтому стоит необходимость дальнейшего

изучения ценностных приоритетов и смысложизненных ориентаций подростков, что и будет являться следующим этапом работы автора.

Список использованных источников

1. Артюхова И. С. Ценности и воспитание // Педагогика. 1999. № 4.
2. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1997.
3. Кончева С. В. Нравственное воспитание учащихся подростков в современных условиях общеобразовательной школы: Докторская диссертация. СПб., 2003.
4. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. М., 1985.
5. Широких О. К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций // Дошкольное воспитание. 2007. № 9.

Е. А. Тітова
аспірант
Університет менеджменту освіти АПН України

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

Резюме

У статті розглядаються особливості формування етичних цінностей в підлітковому віці. Представлені результати дослідження по виявленню етичних цінностей у підлітків. Як інструмент дослідження були використані асоціативний експеримент і метод ранжирування. Отримані дані виступають передумовою вивчення ціннісних пріоритетів і смисложиттєвих орієнтацій сучасних підлітків.

Ключові слова: етичні цінності, формування етичних цінностей.

E. A. Titova
postgraduate student
University management education pedagogical sciences of Ukraine

MORAL VALUES IN THE FORMATION OF PERSONALITY OF ADOLESCENTS

Summary

The specific features of formation of moral values at teenage age are considered in the article. The results of research on revealing the moral values of teenagers are presented too. The associative experiment and a ranging method has been used as the research tool. The obtained data act as the precondition of studying of valuable priorities and vital values of modern teenagers.

Key words: moral values, formation of moral values.

УДК 159.9:37.015.3

Т. В. Ткач
д-р психол. наук
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства, тому актуальності набуває проблема психолого-педагогічного. Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки і орієнтації.
Ключові слова: освітній простір особистості, проектування освітнього простору, суб'єктна позиція, психологічні ресурси.

Постановка проблеми. В епоху швидких соціокультурних змін трансформується майже все: від провідних форм виробництва до видів діяльності, буденних дій і звичок. Це зумовлено багатьма факторами, але провідним є зміна співвідношення між практично-предметною й розумовою діяльністю. Від початку 1970-х рр. науковці віддають перевагу останній, що найбільш чітко виявляється й фіксується в появі й бурхливому розвитку особливого та інституціалізованого виду діяльності саме тепер — соціального проектування [1]. Зародження індустріальної фази знаменувалося появою феномена «проектності», який надає індустріальному світу динамічного, мінливого характеру. Проникнення проектування в суміжні галузі, пов'язані з вирішенням складних соціотехнічних проблем, зумовило розвиток нових форм проектної культури, появу нових системних і методологічних орієнтацій, вихід на гуманітарні методи пізнання й освоєння дійсності. Отже, до соціальних систем увійшла ідея проектування як принципу програмування майбутнього соціального середовища людини. Переваги проектного підходу вбачаються в незалежній здатності мислення й діяльності, їх самостійності, соціальній значущості щодо впровадження в життя й застосування в практичній діяльності філософського та методологічного осмислення.

Постановка завдання. Освіта є однією із соціальних систем, тому актуальності набуває і проблема психолого-педагогічного проектування освіти, адже зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства. По-перше, освіта поступово перестає бути лише сферою обслуговування інших галузей господарювання, механізмом відтворення соціальної структури суспільства і стає специфічною соціальною практикою. По-друге, система освіти, як жоден інший соціальний інститут, потребує механізмів постійного вдосконалення, випереджального

 © Ткач Т. В., 2011

розвитку, способів такої побудови свого сьогодення й майбутнього, які дадуть їй змогу самовизначатися в соціумі, формувати власні інтереси, цілі, цінності, стратегію тощо. По-третє, зміни, що відбуваються у освіті, вимагають перегляду наявної практики підготовки майбутніх фахівців. Вона досі базується на освоєнні багатьох навчальних дисциплін, традиційний зміст яких не відповідає потребам сучасного суспільства, що принципово змінилося. Необхідні нові концептуальні й теоретико-методологічні підходи до проектування освіти та адекватних йому технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні проблеми загальної теорії педагогічного проектування й конструювання вивчали такі вітчизняні дослідники, як П. Атаманчук, Г. Балл, В. Безпалько, О. Киричук, Ю. Машбиць, Н. Пов'якель та інші. Значний внесок у розробку теорії соціально-педагогічного проектування зробили М. Алексєєв, В. Безпалько, В. Гаспарський, В. Гінецинський, Ю. Громико, Дж. Джонс, В. Розін, Л. Тондл, П. Хілл (визначення сутності, особливостей та ефективності проектування).

Найбільш змістовні та глибокі педагогічні роздуми, проекти й концепції наприкінці 1980-х рр. стали результатом пошуку освітянами загальнокультурної, логічно та теоретично фундаментальної основи для своєї галузі знання й досвіду обговорення всезагальної ідеї навчання та виховання: теоретичного, історично рефлексивного визначення відповідних такій ідеї цілей, завдань, операцій і засобів їхнього здійснення освітніми практиками [4, с. 105]. Інтенсивна робота в напрямі психолого-педагогічного проектування в межах теорії поетапного формування розумових дій проводиться школою П. Гальперіна й Н. Тализіної [3].

Філософські, методологічні й наукові розробки проектування в освіті того часу збагатили практичні результати вчителів-новаторів, педагогів-експериментаторів, серед них: І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Р. Хазанкін, В. Шаталін та інші [5], які намагалися побудувати навчальну діяльність таким чином, щоб забезпечити мотивацію навчання і позитивне емоційне відношення до нього у кожного учня. Для цього кожен учень має проявляти вміння ставити цілі і досягати їх, проявляти творчу активність. З цією метою В. Шаталін, С. Лисенкова ввели опорні сигнали (конспекти), випереджальне викладання, коментоване письмо. Для Є. Ільїна педагогічною новацією стає художня деталь, для І. Волкова — творча залікова книжка. Педагоги-новатори були незадоволені моделлю формальної освіти. Вони відкрито визнавали її гальмом соціального прогресу, тому ними були здійснені рішучі спроби її трансформувати. Вчителі-новатори підкреслювали, що в управлінні освітою можливі не тільки «суб'єкт-об'єктні» відносини, а й «суб'єкт-суб'єктні». Їм удалося створити специфічні взаємини з учнями, які стали основним компонентом педагогічної системи. Надбаннями педагогів-новаторів стали різноманітні дидактичні принципи, окремі методики, технології навчання, навчальні плани та освітні стандарти.

Значний внесок у розвиток новаторського руху зробив видатний український учений В. Сухомлинський. Його авторська педагогічна система ґрунтувалася на трьох принципах. По-перше, педагогічний вплив полягає в пе-

ребудові відносин вихованця з тими людьми, які його оточують. По-друге, у створенні між вихованцем і вихователем відповідних емоційних стосунків. Реалізація такого принципу сприяє розвитку в людини емоційної чутливості, чуйності та співпереживання. По-третє, в діалогічному характері педагогічного спілкування, що виражається у створенні умов для прояву активності вихованця; при цьому наголошувалося, що для духовного розвитку особистості важливим є самопізнання та взаємопізнання. В. Сухомлинський писав: «Дивно й незрозуміло, що школяр вивчає й пізнає багато про зірки, морські глибини, про далекі галактики та елементарні частини, однак не вивчає й нічого не знає про те, що відбувається в нього в голові, коли він сприймає й пізнає навколишній світ, як виховувати людську культуру в самому собі. Учень знає про побут стародавніх спартанців, а не знає, як поводитись у громадських місцях, як співвідносити свої вчинки, бажання та інтереси інших людей». У навчально-виховному процесі В. Сухомлинський виділяв такі складові, як наука, майстерність, мистецтво, і з високою майстерністю аналізував педагогічні ситуації. У поняття «майстерність» учений вкладав уміння зводити в єдиний процес усі нюанси навчально-виховного процесу, чітко визначав їх причиново-наслідкові зв'язки, а також вміння розбиратись у складних і багатогранних педагогічних явищах. Не застосовуючи термін «проектування», він був видатним педагогом-ученим, якому притаманна висока технологічність мислення.

У 1980-х рр. В. Краєвським було визначено, що педагогічне проектування є умовою здійснення регуляторної функції педагогіки і є особливим видом педагогічної діяльності. Учений асоціював його із прогнозуванням, що лежить в основі ухвалення педагогічних рішень. У проектах навчання втілюються результати теоретичних досліджень, а теорія є основою надійного прогнозування. Таким чином, «проект навчання — невід'ємний і дуже важливий момент навчання як соціального явища», а проектування зводиться до розряду метакатегорій; воно корелює з прогнозуванням і є феноменом соціальної дійсності [6, с. 250]. В. Краєвський розглядає проектну діяльність в освіті як нормативну модель, а саме через послідовність таких стадій:

– трансформація теоретичної моделі навчання в його нормативну модель і конкретизація загальних нормативних уявлень про навчання — формування нормативної моделі вивчення одного з навчальних предметів;

– створення проекту курсу навчання, який фіксується в навчальній програмі й загальних методичних рекомендаціях;

– складання опису курсу навчання шкільного предмета;

– формування курсу навчання як сукупності ідеальних і матеріальних засобів навчання конкретного навчального предмета;

– планування навчально-виховного процесу на уроці; план, складений учителем, — кінцевий проект навчання [7, с. 251].

Виклад основного матеріалу дослідження. Таким чином, більшість вчених методологічні й наукові функції проектування процесу навчання визначали шляхом переходу від пояснювальної форми викладу наукових положень до приписової, нормативної. Зважаючи на це, більшість дослід-

ників у галузі педагогічної психології так чи інакше займалися проектуванням, оскільки аналіз навчання пов'язаний швидше з проблематикою проектування ефективних систем навчання, ніж із розробкою теорії, яка могла б прояснити природу та зміст досвіду, накопиченого в навчальних закладах.

Методологічним засобом психологічного дослідження навчання стає його проектування, що сприяє розкриттю динамічних механізмів формування навчальної діяльності. Практично всі дослідники, що працюють у галузі проектування процесу навчання, розглядають його проект як модельну репрезентацію навчання, яким воно має бути, а проектування — як засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики навчання. Проектування навчання використовується як методологічний засіб і в педагогічній психології — у межах широко відомого експериментально-генетичного методу Л. Виготського [2]. Цей метод ґрунтується на передумові, що справжні механізми навчальної діяльності та психічного розвитку учня не можуть бути виявлені в ході констатувального експерименту, здійснюваного в межах наявної організації навчального процесу. Для цього необхідно спроектувати розвинені форми навчальної діяльності, зокрема індивідуалізувати навчання, а потім їх сформувати. Досліджуючи проблеми інноваційного навчання, Д. Толлінгерова запропонувала метод психолого-педагогічного проектування навчальної діяльності школярів незалежно від класу й навчальної дисципліни за допомогою певних способів конструювання (моделювання) навчальних завдань. Спосіб дослідження завдань з метою їх варіювання в навчальному процесі вона назвала методом системного мікроаналізу навчальних завдань. В основі методу лежить аналіз навчальних завдань з погляду ієрархії цілей навчання за критерієм психологічної складності виконуваних при цьому навчальних дій. Критерієм психологічної складності виступає рівень пізнавальної діяльності, який актуалізується при виконанні навчальних завдань [10]. В. Ляудіс застосував цей метод як активний метод навчання, що дало йому змогу ввести в методику викладання психології навчальні завдання, що адекватно відтворювали предметний зміст і цілі вивчення психології як гуманітарної дисципліни [8]. У науково-дослідному напрямі проектування навчання досить яскраво виділяються праці японських психологів [9], присвячені розробленню технології набуття знань і навчання з погляду побудови експертних систем і баз знань. Такі праці мають на меті аналіз механізму засвоєння інформації людиною й пояснення феномена складного евристичного навчання, яке більш властиве людині.

Отже, можна сформувати чотири джерела впровадження проектування в освіті, а саме:

– проектування в освіті стало феноменом взаємодії новітніх тенденцій освітніх теорій та інноваційної практики;

– діяльність різноманітних колективів і окремих учених з розроблення філософських і методологічних проблем освіти. Така діяльність пов'язана з іменами В. Слободчикова, М. Алексєєва, П. Щедровицького, Ю. Громико та інших;

– проектування в освіті стало своєрідною рефлексією та спробою інноваційної діяльності педагогів-практиків, що наприкінці 1960-х рр.сприяло поширенню руху вчителів-новаторів, які задекларували ідею педагогіки співробітництва, розвивального навчання тощо (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, В. Шаталов, М. Щетинін, С. Лисенкова та інші);

– активна діяльність у нашій країні численних зарубіжних і вітчизняних фондів, які підтримують різноманітні освітні ініціативи, такі як фонд «Відкрите суспільство» Д. Сороса та інші [11, с. 16].

А в проблемному полі проектування освітнього простору визначалися об'єкти різної природи:

– об'єкти, які підлягають організованому впливу: освітні системи, навчальні програми, мета та зміст виховання й навчання, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб тощо;

– людина як суспільний індивід і суб'єкт освітньої діяльності з її потребами, інтересами, цінностями, установками, соціальним та рольовим статусом;

– різноманітні підсистеми освітнього простору — колективи, регіони, групи;

– різноманітні відносини в межах освітнього простору: моральні, естетичні, пізнавальні, сімейні, міжособистісні;

– психологічні якості: особистісні позиції, способи освітньої діяльності, якість освіти, передбачувані результати особистісного розвитку.

Таким чином, проектування стало одним з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових. За такого підходу предметом проектування в освітньому просторі можуть виступати:

– *типи навчання*: програмоване, проблемне, проектне тощо;

– *характер навчальної діяльності,* яка перетворюється на більш орієнтовану, більш продуктивну, самоорганізовану;

– *технології навчання*: наочна, репродуктивна, проблемно-розвивальна, імітаційно-моделювальна, ситуативно-контекстна, проектна;

– *організаційні форми навчання*: індивідуальні, індивідуально-групові, лекційно-семінарські, класно-урочні, дистанційні, мобільно-групові;

– *психологічні засади навчання*: різноманітні психологічні теорії мислення, засвоєння понять, мисленевих операцій: асоціативно-рефлекторна, культурно-історична, поетапного формування розумових дій, діяльнісна, теорія продуктивного мислення;

– *освітні парадигми:* знанієво-орієнтована, особистісно орієнтована, компетентнісно орієнтована.

Ці об'єкти можна розподілити за рівнями — глобальні, регіональні, муніципальні, конкретного освітнього середовища, рівень особистості. Проектуванням розвитку освітніх об'єктів та систем займалися М. Алексєєв, О. Асмолов, Ю. Громико, В. Давидов, І. Дубровіна, Е. Зеєр, Е. Ісаєв, В. Слободчиков, П. Щедровицький, І. Якиманська. Поширення проектного підходу зумовило заснування в освіті технологічного руху (В. Безпалько,

М. Бершадський, В. Гузєєв, М. Кларін, В. Монахов, Г. Селевко). Проектний підхід дав змогу будувати педагогічну та психолого-практичну діяльність на чітких теоретико-методологічних позиціях, реалізовувати її більш цілеспрямовано та ефективно. Разом із вказаними підходами, продуктивним є створення концепції освітнього середовища уроку (І. Єрмакова, Н. Поліванова, В. Рубцов, В. Слободчиков, І. Улановська, В. Ясвін), таксономічного підходу (Д. Толлінгерова, В. Симонов, Н. Масюкова, А. Маркова). Окремі наукові розробки засад проектної діяльності в галузі освіти пов'язані з розвитком ідей стандартизації освіти (В. Безпалько), проектуванням виховного процесу (Г. Балл, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн), в яких розглядаються проблеми розвитку та виховання особистості у процесі діяльності.

Багато вчених розглядають проектування як важливу функцію педагогічної психології. У проектуванні навчання вони вбачають ланку, яка пов'язує науку й педагогічну практику. С. Максименко та Ю. Машбіц наголошують на важливості методологічної функції проектування й визначають проектування як засіб здобуття нових знань. Таким чином, відбувається випередження не тільки відносно існуючої практики, а й наявного рівня наукового знання.

У структурі проектування освіти вчені виділяють такі дії: визначення цілей, їх уточнення, повна орієнтація суб'єктів взаємодії освітнього простору щодо досягнення цілей, спрямованість цілей цих суб'єктів на успішне досягнення оптимальних результатів, оцінка результатів відповідно до початкових цілей, коригування цілей. Ієрархія цілей — один із важливих моментів у процесі проектування, оскільки визначає логічну структуру освітнього процесу. Зважаючи на означені чинники, нами було розроблено модель методології освітніх проектів, яка зображена на рис. 1.

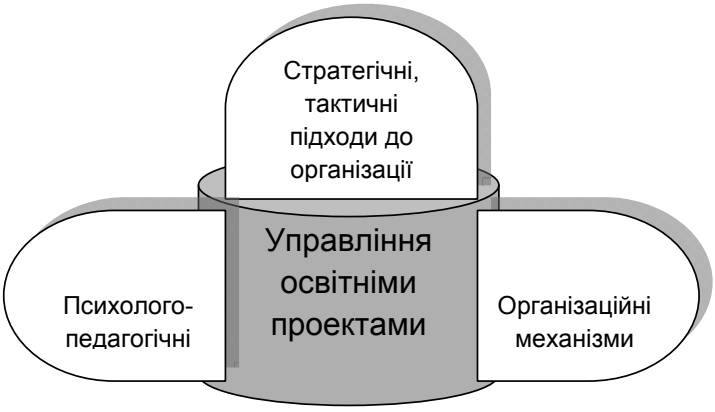


Рис. 1. Модель методології освітніх проектів

Відповідно до цієї моделі визначаються філософські, соціальні, управлінські та інші підходи, на основі яких формуються стратегія і тактика проектування освіти. Далі передбачається вибір психолого-педагогічних та дидактичних засад сучасної освіти, що передбачає:

– інтерпретацію психолого-педагогічних теорій, методів і прийомів навчання, тобто перехід від пояснювальної до приписової, нормативної педагогічної науки;

– розробку організаційних та нормативних критеріїв, що регулюють навчання;

– дослідження закономірностей процесу навчання.

Розроблення організаційних механізмів проектування освітнього простору передбачає укладання загальної концепції освітнього процесу, концепцій його структури та змісту, освітніх програм, навчальних посібників, засобів навчання й контролю, методичних посібників і рекомендацій, технологій та контролю освіти, концепцій освітніх галузей і предметів, підготовки кадрів тощо.

Для проектування освітнього простору на рівні особистості засадничими стали теоретико-методологічні положення психології про розвиток особистості у процесі життєдіяльності, які ґрунтуються на принципі єдності свідомості та діяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ю. Швалб), на культурно-історичній концепції розвитку особистості (М. Боришевський, Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко, В. Семиченко), на психологічній теорії розуміння (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Н. Чепелєва та інші). У цьому руслі досліджувалися також окремі аспекти проектування особистості, а саме: формування творчої особистості (Г. Костюк, В. Моляко), сутність діяльнісного підходу до процесу творчості (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші).

Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки і орієнтації, як це зображено на рис. 2. 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.

Висновки. Отже, 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 забез-

печує 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. 2. Проектування освітнього простору особистості

Подальші перспективи

Зважаючи на ці напрями розвитку проектної парадигми в освіті, а також беручи до уваги актуальність проектування та програмування, що характеризуються розробленням, формуванням і створенням ще відсутніх у практиці систем освіти, в освітньому просторі сформувалася науковість проектно-програмного типу. Зважаючи на зазначене, виникає необхідність забезпечення наукового опису й конструктивного розроблення принципово нових освітніх систем та їх фрагментів, які відрізняються від попередніх.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлективного мышления [Электронный ресурс]. — Режим доступа: ww.circle.ru.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 710 с.
4. Ильин В. В. Философия богатства: человек в мире денег / В. В. Ильин. — К.: Знания Украины, 2005. — 496 с.
5. Ильин Г. Проблема различия обучения и образования / Г. Ильин // Вестник высшей школы (Alma mater). — 2001. — № 5. — С. 22–25.

6. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др.; под общ. Ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
7. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. — М.: Педагогика, 1977. — 264 с.
8. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: [учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии гос. университетов] / В. Я. Ляудис. — М: УРАО, 1999. — 85 с.
9. Осуги С, Саэки Ю. Приобретение знаний: [пер. с япон.]. — М.: Мир, 1990. — 304 с.
10. Толлингерова Д. Г. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Г. Толлингерова, Д. Голоушева, Г. Канторкова / [под ред. В. Я. Ляудис]. — М.; Прага, 1994. — 48 с.
11. Тупицын А. Проектирование в образовании — новый миф или путь к развитию? / А. Тупицын // Учитель. — 1998. — № 1.

Т. В. Ткач
д-р психол. наук
Классический частный университет, г. Запорожье

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Резюме

Перемены в современном обществе объективно определяют место образования в эпицентре многих его проблем, поэтому актуальным есть психолого-педагогическое проектирование образовательного пространства. Поиск путей проектирования образования стал одной из попыток решения проблемы формирования целостной личности. Главными в этом процессе являются те компоненты образования, которые порождают у человека проявления субъектной позиции, раскрывают его психологические ресурсы, развивают образовательные установки и ориентации.

Ключевые слова: образовательное пространство личности, проектирование образовательного пространства, субъектная позиция, психологические ресурсы.

T. Tkach
doctor of psychological sciences
Classic private university, Zaporozhia

CONCEPTUAL BACKGROUND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DESIGNING EDUCATIONAL SPACE PERSONALITY

Summary

Changes in modern society objectively determine the location of education in the epicentre of many his problems, therefore actual is the psychological planning of educational space. The search of ways of planning of education became one of attempts of decision of problem of forming of integral personality. Main in this process are those components educations that generate for the man of display of subject position expose his psychological resources, develop educational options and orientations.

Key words: educational space of personality, planning of educational space, position of personality, psychological resources.

УДК 159.9

Н. В. Ткаченко
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ (ЗА МЕТОДИКОЮ КЕТТЕЛЛА) В ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано та систематизовано динаміку факторних показників психологічних особливостей педагогічно занедбаної особистості молодшого школяра; розглянуто психодіагностичні механізми роботи з педагогічно занедбаними учнями молодшого шкільного віку.
Ключові слова: педагогічна занедбаність, психодіагностична робота, корекційна робота, відчуженість, невпевненість, залежність, емоційна нестійкість, емоційна стійкість, тривожність, безпечність, флегматичність, жорстокість, самовпевненість, розслабленість, самоконтроль поведінки, інтелект.

Постановка проблеми

Майбутнім педагогам та психологам необхідні знання та вміння, які допоможуть визначити психічний стан учнів, причини підвищеної стомлюваності, тривожності, фрустрованості чи нефрустрованості, агресії, невпевненості, завищеної та заниженої самооцінки. Це сприятиме більш повному і глибокому аналізу комплексу причин, які призводять: до девіації в поведінці, до порушень в емоційно-вольовій сфері та до неуспішності в навчанні. Саме всі вище перераховані чинники й призводять, як результат, до педагогічної занедбаності.

На відміну від того, що проблема педагогічної занедбаності є не досить вивченою, все ж чимало досягнень зроблено при визначенні конкретних шляхів її подолання в процесі навчання молодших школярів.

Аналіз наукових праць

У дослідженнях, присвячених педагогічній занедбаності дитини, особлива увага дослідників спрямована на аналіз структури особистісно-орієнтованої педагогічної системи, яка має розвиток у напрямі більш повного охоплення і використання якостей психологічної структури особистості, більш технологічно представлена у змісті, формах і методах навчально-виховної роботи (В. Рибалко, Ю. Швалб); розвитку уявлень про індивідуальність людини (В. Мерлін, Б. Тєплов, В. Русалов); розглянуто особливості формування психологічних аспектів педагогічної занедбаності у межах соціалізації особистості (Т. Титаренко, Л. Сохань).

Розробка і впровадження системи психолого-педагогічного захисту та взаємодії набуває особливого значення в організації процесу відновлення особистісного і соціального статусу занедбаних дітей в складних умовах су-

© Ткаченко Н. В., 2011

часного розвитку, а також створення нової моделі спільної практичної діяльності психолога та педагога як прояву «соціальної ідентичності» їх професій, здатних «бути відкритим новому особистісному досвіду» (І. Д. Бех, О. Ф. Бондаренко, В. Й. Бочелюк, Б. С. Братусь, Ф. Є. Василюк, О. М. Леонтьєв, І. П. Маноха, В. В. Рибалка, Т. С. Яценко та ін.).

Основна мета та постановка завдань

Мета нашої статті полягає в факторному аналізі результатів дослідження в педагогічно занедбаних дітей молодшого шкільного віку (за методикою Кеттелла).

Задля досягнення мети було виконано наступні завдання:

1. Узагальнити напрямки методології психолого-педагогічних підходів та шляхів щодо подолання педагогічної занедбаності у дітей молодшого шкільного віку в процесі навчання.

2. Проаналізувати динаміку факторних показників до та після корекційної програми (за методикою Кеттелла: дитячий варіант).

3. Систематизувати факторні результати дослідження до та після системи корекційних заходів (за методикою Кеттелла: дитячий варіант).

Виклад основного матеріалу

Після застосування корекційних заходів по підвищенню рівня успішності в навчальній діяльності та подоланню явища педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку проводилась діагностика учнів початкових класів на предмет з'ясування узагальнених смислових характеристик по психологічних особливостях особистості, по міжособистісних стосунках в сім'ї, по емоційному ставленню дитини до школи та по нормалізації самооцінки дитини (за тим самим принципом і методиками, що й до корекційної роботи). У кінцевому результаті за методикою Кеттелла отримали такі факторні характеристики, які нижче ми продемонструємо на діаграмах та прослідкуємо динаміку отриманих даних за кожним фактором окремо.

З діаграми (рис. 1) видно, що фактор «А» до корекційної роботи мав показник шизотимії (відчуженість), який говорить про те, що психологічні характеристики дітей молодшого шкільного віку були такі: несхильність до афектів і бурхливих, живих, емоційних проявів. Такі люди холодні і формальні в контактах, не цікавляться життям оточуючих людей, воліють спілкуватися з книгами і речами, намагаються працювати наодинці. У справах такі люди точні і обов'язкові, але недостатньо гнучкі. Після корекційної роботи фактор «А», який показав показник афектотимії (доброти та сердечності) вказує на такі психологічні особливості дітей, як: легкість в спілкуванні, емоційність, м'якосердечність, гнучкість, адаптованість. Такі характеристики мають люди, які відрізняються багатоманітністю та яскравістю емоційних проявів, вони лабільні та мають виражену експресію.

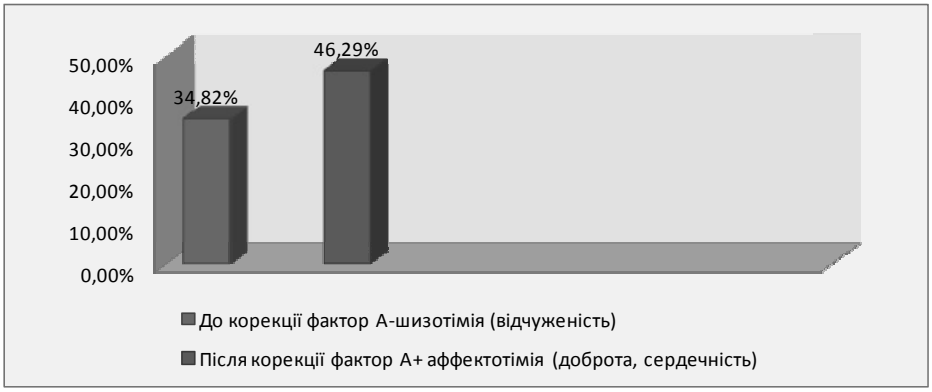


Рис. 1. Порівняльна діаграма за фактором «А»

Рис. 2. Порівняльна діаграма за фактором «Н»

Діаграма (рис. 2) нам показує, що фактор «Н» до корекційної роботи мав високий показник трактії (невпевненість, сором'язливість). А після корекційної роботи показник трактії знизився. Саме це й вказує на те, що учні початкових класів стали більш впевненими в своїх силах, їх менше стало терзати почуття особистої неповноцінності.

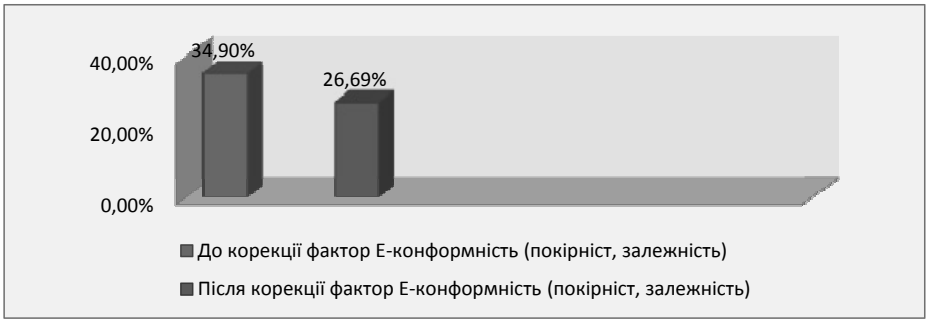


Рис. 3. Порівняльна діаграма за фактором «Е»

З діаграми (рис. 3) видно, що фактор «Е», який відповідає за конформність особистості (покірність, залежність), після корекційної роботи знизився. Такі дані говорять нам, що досліджувані стали менш залежними, почали менше керуватися думкою оточуючих, вчаться відстоювати свою точку зору, а не приймати чужу за свою. Також діти стали більш впевненими в собі та в своїх силах, вони повірили в себе та стали менш пасивними в навчальній діяльності.

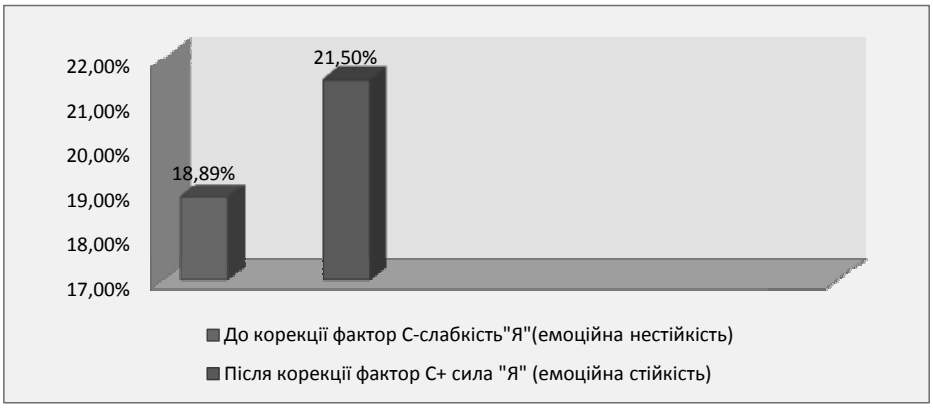


Рис. 4. Порівняльна діаграма за фактором «С»

Фактор «С», динаміку якого ми можемо спостерігати на діаграмі (рис. 4), вказав до корекційної роботи показник слабкості «Я» (емоційну нестійкість). А після корекційної роботи підвищився показник сили «Я» (емоційної стійкості). Отже, виходячи з цього, ми можемо спостерігати той факт, що наші досліджувані вчаться бути емоційно зрілими, контролювати свої емоційні імпульси і виражають їх в соціально допустимій формі. Вони стали добре пристосованими до навколишнього середовища, вчаться тримати себе в руках та стали більш наполегливими в навчанні.

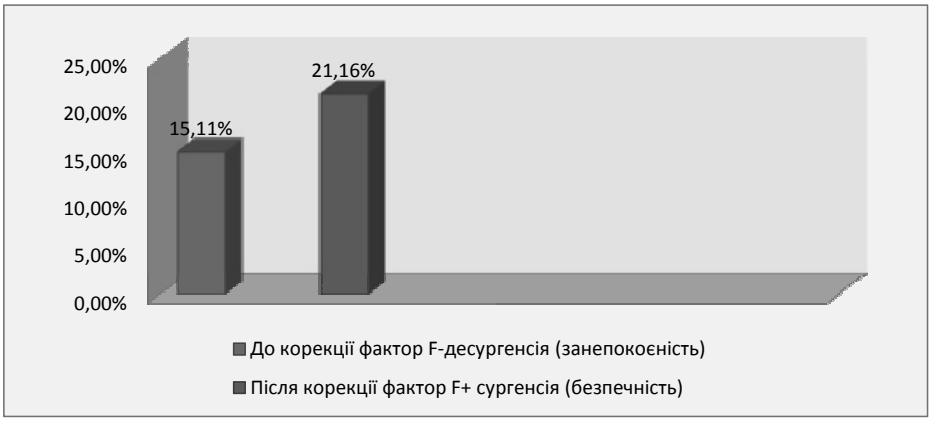


Рис. 5. Порівняльна діаграма за фактором «F»

З діаграми (рис. 5) видно, що фактор «F» до корекції мав показники десургенції, що свідчить про тривожність та занепокоєність наших досліджуваних. Але після корекційних заходів підвищився рівень сургенсії, що свідчить про безпечність, життєрадісність та енергійність молодших школярів. Наші досліджувані стали вірити в успіх, демонструвати кмітливість, отримувати задоволення від роботи (навчання).

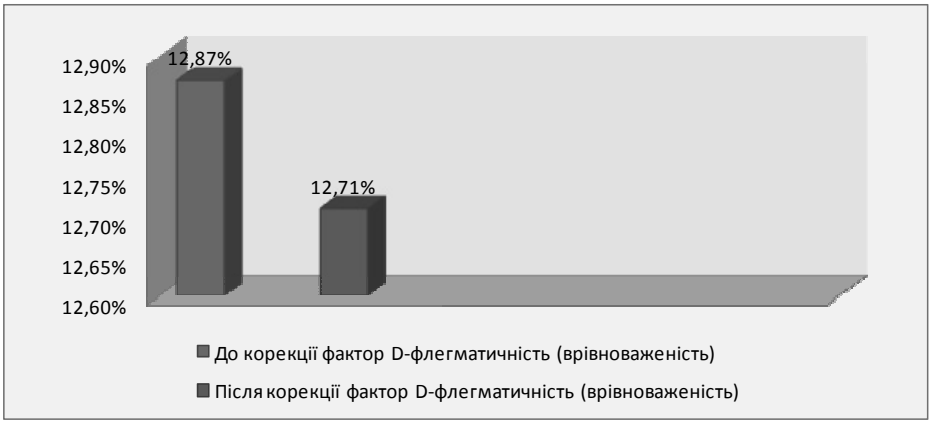


Рис. 6. Порівняльна діаграма за фактором «D»

Ми можемо спостерігати з діаграми (рис. 6), як знизився рівень флегматичності за фактором «D» після корекційної роботи. Цей факт говорить нам про те, що учні початкових класів стали більш демонстративними та активними в навчальній діяльності. А це свідчить про їх інтерес до отримання нових знань, умінь та навичок.

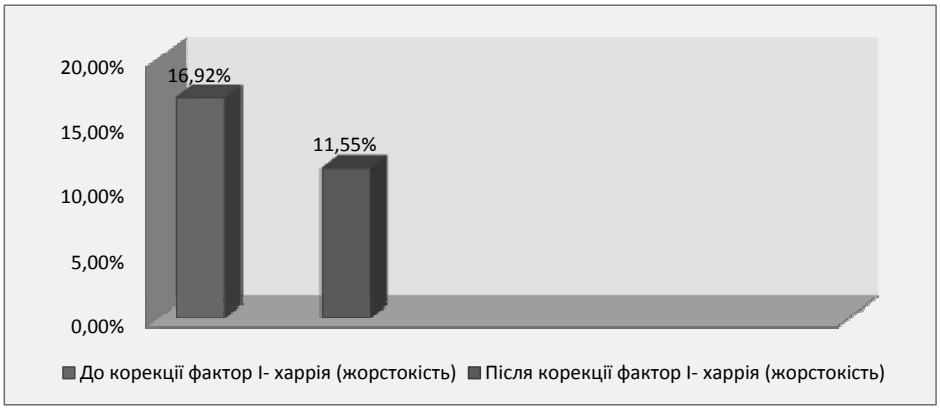


Рис. 7. Порівняльна діаграма за фактором «I»

З діаграми (рис. 7) видно, що після корекції знизився рівень показника харрії (жорстокості). Таким чином, ми можемо говорити про те, що учні початкових класів стали менш жорстокими та суворими. Вони стали більш

емоційно зрілими. Це проявляється в їх неагресивній поведінці, вони можуть співчувати своїм однокласникам в їх невдачах.

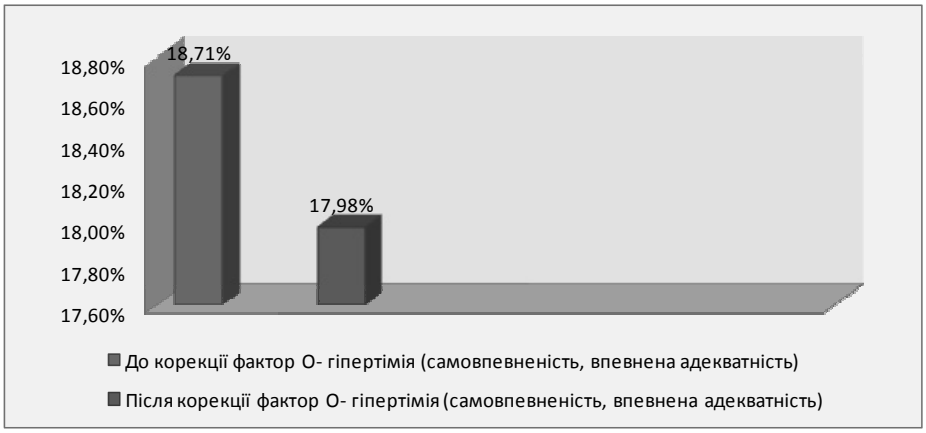


Рис. 8. Порівняльна діаграма за фактором «О»

Після корекційної роботи (рис. 8) знизився рівень гіпертимії (самовпевненості). Ця динаміка свідчить про те, що наші досліджувані стали більш обережними, більш серйозно почали відноситися до оцінок оточуючих та адекватно реагувати на їх зауваження.

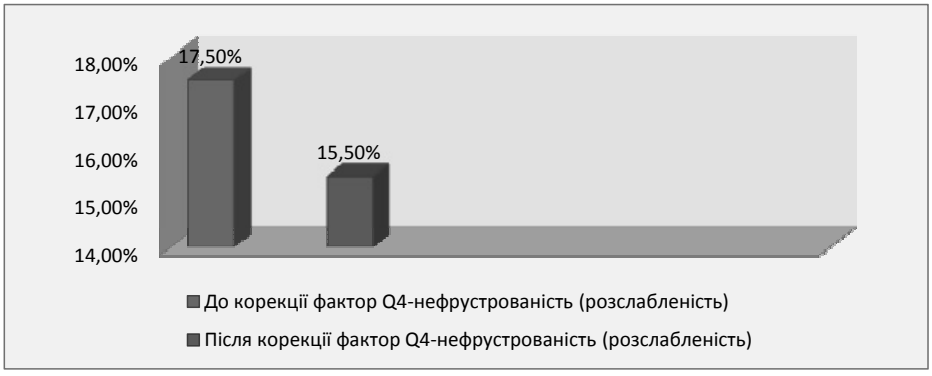


Рис. 9. Порівняльна діаграма за фактором «Q4»

Порівняльна діаграма за фактором «Q4» (рис. 9) говорить про те, що рівень нефрустрованості (розслабленості) після корекційної роботи знизився. Отже, з цього ми можемо зробити висновок, що діти стали збудливіші та почали проявляти більше бажання до навчальної діяльності, бо до корекції у них були відсутні стимули та бажання. Вони стали більше замислюватися над своїми успіхами та невдачами.

Діаграма за фактором «Q3» (рис. 10) вказує на той факт, що до психокорекційної роботи проявився рівень імпульсивності, який говорить про

низький самоконтроль поведінки та про нездатність надати своїй енергії конструктивний напрямок. А після корекційної роботи підвищився рівень контроля бажань, тобто високий самоконтроль поведінки. Отже, наші досліджувані стали більш організованіші, краще стали контролювати свої емоції і поведінку. Вони почали думати перш ніж діяти, наполегливо долають перешкоди, доводять справу до кінця і не дають обіцянок, котрі не здатні виконати.

Рис. 10. Порівняльна діаграма за фактором «Q3»

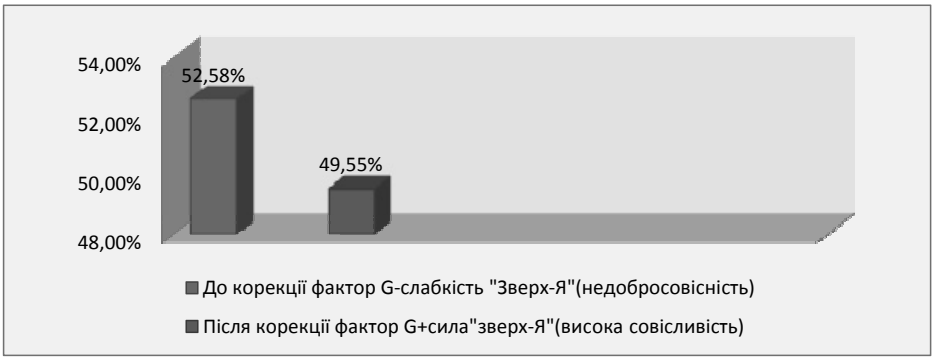


Рис. 11. Порівняльна діаграма за фактором «G»

За фактором «G» (рис. 11) ми спостерігаємо, що до корекційної роботи був виражений показник слабкості «зверх-Я», котрий говорив нам, що учні проявляли слабкий інтерес до суспільних норм і не прикладали ніяких зусиль для їх виконання. Вони презирливо відносилися до моральних цінностей і заради особистих інтересів здатні на нечесність чи брехню. Але після корекційної роботи в результатах ми побачили зміни. За діаграмою видно, як слабкість «зверх-Я» змінилась на силу «зверх-Я». Сила «зверх-Я» говорить про те, що наші досліджувані стали проявляти почуття відповідальності, обов'язковості та добросовісності. Діти почали проявляти

точність та акуратність в деталях, демонструють порядок в своїх особистих речах, прагнуть не порушувати соціальні правила та характеризуються хорошим самоконтролем.

Рис. 12. Порівняльна діаграма за фактором «В»

Порівняльна діаграма за фактором «В» (рис. 12) говорить про той факт, що до корекційної роботи був виражений показник низького інтелекту, котрий говорив нам про те, що діти молодшого шкільного віку мали слабкі мислительні здібності, повільно мислять та навчаються. Але після корекційної роботи ми побачили прояв показника високого рівня інтелекту. З цього випливає, що наші досліджувані учні молодших класів почали демонструвати вищі загальні мисленеві здібності, почали швидше мислити, а значить й швидше засвоювати навчальний матеріал.

Таким чином, ми розробили корекційну програму, яка містить принцип системного підходу до подолання явища педагогічної занедбаності та підвищення рівня успішності в навчальній діяльності учнів початкових класів. Ця корекційна програма містить метод психологічного тренінгу з прийомами казкотерапії, ігротерапії, арттерапії та виховної дії, тренінги-семінари для батьків та вчителів. Ці техніки дають можливість подолати високий рівень тривожності, агресивності, невпевненості в собі, конфліктності, відчуженості, емоційної нестійкості, збудливості, залежності, стурбованості, жорстокості, імпульсивності та фрустрованості чи нефрустрованості.

Наприкінці експерименту в навчальній діяльності педагогічно занедбаних учнів спостерігалися такі позитивні зміни у покращенні їх навчання: інтерес до навчання та навчальних предметів, які є для них цікавими; пошук необхідної інформації у підручнику тощо; самостійне виконання вправ, завдань, які відповідають їх індивідуальним і психологічним особливостям; творчий пошук у виконанні завдань; бажання вивчати та пізнавати; підвищення відповідальності за виконання дорученої справи; ініціативність та наполегливість у навчанні.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. — К.: Початкова школа, 2003. — С. 61–63.
2. Кравець Н. Засвоєння знань дітьми, які мають труднощі у навчанні // Психолого-педагогічний практикум. — 2003. — № 12. — С. 7–10.
3. Кузьма М. І., Талапканін М. І. Основи психодіагностики розвитку молодшого школяра // Психолого-педагогічний практикум. — 2003. — № 110. — С. 8–12.
4. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспеваемому ребёнку. — М.: Ось-89, 2005. — 96 с.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ Сфера, 1996. — 240 с.
6. Основы психологии: Практикум / Ред. Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 704 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
8. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие. — М.: Академия, 2001. — 336 с.

Н. В. Ткаченко
Классический частный университет
г. Запорожье

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ (ПО МЕТОДИКЕ КЕТТЕЛЛА) У ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В статье проанализирована и систематизирована динамика факторных показателей психологических особенностей педагогически запущенной личности младшего школьника; рассмотрены психодиагностические механизмы работы с педагогически запущенными учащимися младшего школьного возраста.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, психодиагностическая работа, коррекционная работа, отчужденность, неуверенность, зависимость, эмоциональная неустойчивость, эмоциональная устойчивость, тревожность, безопасность, флегматичность, жестокость, самоуверенность, расслабленность, самоконтроль поведения, интеллект.

N. V. Tkachenko
Classic private university
Zaporozhie

BY A FACTOR ANALYSIS OF RESEARCH (ON METHOD OF KETTELL) RESULTS FOR THE PEDAGOGICAL STARTED CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL

Summary

The article analyzed and systematized dynamic factor indices of psychological peculiarities pedagogically neglected personality of pupil; psychodiagnostical mechanisms considered pedagogically untilled work with pupils of primary school children before and after corrective work.

Key words: educational neglect, psychodiagnostical work, remedial work, alienation, insecurity, dependency, emotional instability, emotional stability, anxiety, safety, phlegm, violent, self-confidence, relaxation, self-control behavior, intelligence.

УДК 159.9

Ю. В. Товстокора
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ ВАГІТНИХ ЖІНОК ЗАСОБАМИ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРАПІЇ

Дана стаття присвячена розгляду особливостей психологічної корекції страхів вагітних жінок засобами тілесно-орієнтованої терапії, поява яких обумовлена різними психофізіологічними та психосоціальними чинниками.
Ключові слова: страх, психічний стан, переживання, адаптація, свідомість, саморегуляція, тілесно-орієнтована терапія.

Проблема збереження здоров'я матері та дитини є однією з найактуальніших проблем сучасного суспільства. До недавнього часу вагітна жінка знаходилася під спостереженням та контролем тільки медичних працівників але, це і соціально-психологічна проблема, що має економічне, етичне і суспільне значення. Вагітність для матері, дитини та суспільства в цілому є досить важливим, так як спостерігається сутєвий спад народжуваності та появи різного роду порушень розвитку та патологій у дитини, які впершу чергу характеризуються негативними емоційними переживаннями вагітної жінки під впливом різних чинників соціального середовища.

Зростання негативних емоційних станів в період вагітності, підвищення психоемоційного напруження та збільшення кількості появи страхів вагітних жінок, зазвичай виникає у жінок під впливом фізіологічних, соціально-психологічних чинників, описані у працях як зарубіжних авторів (З. Фрейда, О. Ранка, Г. А. Мюрея, К. Юнга, А. Бертіні, Г. Дік-Ріді, Г. Кертіса), так і вітчизняних дослідників (А. І. Захарова, В. В. Абрамченка, Н. П. Коваленка, І. В. Добрякова, Г. Г. Філіпової та ін.). Необхідно зазначити, що не дивлячись на значний інтерес до вивчення цієї проблеми у сучасній психологічній науці, дуже гостро стоїть підбір необхідних методик та засобів психологічної корекції страхів вагітних жінок, що входить до системи психологічного супроводу жінки в період вагітності [4].

Метою даної роботи є розгляд особливостей психологічної корекції страхів вагітних жінок засобами тілесно-орієнтованої терапії.

У відповідності з метою роботи поставлені такі завдання:

1) розглянути на основі визначених характеристик перебігу вагітності особливості страхів вагітних жінок;

2) розглянути основні методи тілесно-орієнтованої терапії при роботі психолога з вагітними жінками;

3) визначити особливості психологічної корекції страхів вагітних жінок засобами тілесно-орієнтованої терапії.

Безумовно, практично в кожній жінці від природи закладений материнський інстинкт, але при цьому практично кожна жінка відчуває майже

© Товстокора Ю. В., 2011

панічний страх перед вагітністю та пологами. Вагітність пов'язана як з фізіологічними, так і емоційними змінами [1].

Страх вагітної жінки — це негативний емоційний стан, який виникає, перш за все, в ситуаціях, коли мотивація уникання загрози не може бути реалізована. У вагітних жінок виникає мета покинути реальну ситуацію, в якій вона знаходиться, але продовжує залишатися в ній через внутрішні та зовнішні причини. У подібних умовах локальний страх може стати генералізуючим. На основі генералізованного страху відбувається навчання і страх набуває форми особистісної нелокалізованої тривоги, що негативно впливає як на внутрішньоутробне життя дитини, так і на психічне здоров'я жінки після пологів. Тому можемо говорити про те, що одним з основних завдань роботи психолога є саме психологічна корекція страхів вагітних жінок [1].

Психокорекційна робота психолога з вагітними жінками розглядається в рамках системи заходів, спрямованих на усунення небажаних негативних емоційних станів або поведінки вагітної жінки за допомогою спеціальних засобів психологічної дії [2].

Одним з основних та цікавих методів психологічної роботи з вагітними є тілесно-орієнтована терапія. Виходячи з вищезазначеного тілесно-орієнтована психотерапія, або як її часто називають — тілесно-сфокусована на соматичних відчуттях терапія, є порівняно молодим і перспективним напрямом сучасної психології при корекційній та реабілітаційній роботі з вагітними жінками. Вона зорієнтована на усвідомлення та «звільнення» тіла, пізнання його біологічних і соціально спричинених реакцій, повернення до власного тіла та відкриття в собі первинних імпульсів через зміни тіла із станами свідомості та досягнення цілісності в реагуванні [5].

Тілесно-орієнтована психотерапія (ТОП) — це напрям психотерапії, який поєднує у собі ряд авторських методів: вегетативну терапію В. Райха; біоенергетичний психоаналіз А. Лоуэна; стержневу енергетику Д. Пьеракоса; соматичну терапію — біосинтез Д. Боаделла; радікс Ч. Келлі; хакомі Р. Курца; соматичний процес С. Келемана; органічну психотерапію М. Брауні; первинну терапію, або терапію первинного крику А. Янова; комплекси рухових вправ, пов'язаних з виявленням та поліпшенням звичних тілесних поз, Ф. Александера, а також усвідомленням та розвитком тілесної енергії М. Фельденкрайза; структурну інтеграцію, або рольфінг І. Рольфа; бодінаміку, або психологію соматичного розвитку Л. Марчера; чуттєве усвідомлення Ш. Селвера; психотоніку Ф. Гласера; процесуальну терапію А. Мінделла [3].

У сферу тілесно-орієнтованої терапії входить також низка оригінальних вітчизняних методик, в першу чергу, — танатотерапія В. Баскакова. Близькими до засобів тілесно-орієнтованої терапії є методики, фрагменти яких можуть використовуватися в роботі з клієнтами: розен-метод М. Розен; інсайт-метод М. Белокурова, різні види рухової та танцювальної терапії, які включають аналіз рухів Р. Лабана та техніки акторської майстерності, тілесно-дихальні та звукові психотехніки, а також східні види тілесних практик [2]. Розглянемо положення основних ТОП-практик, які

можуть бути використані в роботі з вагітними жінками щодо корекції їх невротичних страхів.

Засновник тілесно-орієнтованої терапії В. Райх вважав, що хронічна напруга блокує енергетичні потоки, які лежать в основі страхів вагітної жінки. При роботі з м'язовим панциром В. Райх виявив, що звільнення хронічно затиснутих м'язів часто породжує особливі фізичні відчуття — почуття тепла або холоду, поколювання, свербіж або емоційний підйом. Він вважав, що ці відчуття виникають в результаті визволення вегетативної, або біологічної енергії вагітної жінки [4].

Розгляд тілесно-орієнтованої терапії в контексті робот В. Райха продовжує його учень А. Лоуен, основну увагу він приділяє дослідженню функцій тіла в їх відношенні до психіки. На його думку, особистісні якості вагітної жінки відбиваються у фізичній будові тіла та рухах. Передумовою біоенергетичного аналізу є положення про те, що відчуття, які отримує вагітна жінка від власного тіла та які проявляються в рухах, є ключем до розуміння емоційного стану [4].

Метод структурної інтеграції, або ролфінг І. Рольф є прямим фізичним втручанням, використовуваним для психологічної модифікації особистості. Метою використання ролфінг в роботі з вагітними жінками є маніпулювання м'язовою фасцією та її розслаблення. Внаслідок взаємозв'язку фасції усього тіла напругу в одній області робить виражений функціональний компенсаторний вплив на інші області тіла [4].

Робота чуттєвої свідомості вагітних жінок фокусується на безпосередньому сприйнятті, навчанні відрізняти власні почуття і відчуття культурно і соціально сформованих образів. Біосинтез — цей напрям тілесно-орієнтованої або соматичною психотерапії, який з початку сімдесятих років нашого століття розвивають Д. Боаделл і його послідовники. Основна мета роботи психолога полягає у опрацюванні з вагітною жінкою технік правильного диханя, які допомагають розслабити м'язову напругу тіла з тим, щоб найточніше спрямувати її сприймання та розкрити внутрішні тенденції розвитку і руху, можливості і особливості пульсації тіла вагітної жінки [2].

Розглядаючи роботи вітчизняних дослідників у області тілесно-орієнтованої терапії, можемо виділити такий напрямок, як танатотерапія В. Баскакова, метод ініціації природної смерті. Жінкам, що знаходяться на різних термінах вагітності, за допомогою цього засобу легше встановити контакт з біологічним тілом і його реакціями, що є основою природних і безболісних пологів [2], [5].

Методом, який потребує розгляду та який часто застосовується в практиці роботи з вагітними, є розен-метод як особлива практика вивчення свого тіла, що дозволяє впливати на психічний стан вагітної жінки через тілесні дії, а також навчити її тіло реагувати на зовнішні дії бажаним чином [2]. Метод сприяє зняттю м'язової напруги, емоційного дискомфорту, стресу, гармонізує фізичний та психічний стан вагітної жінки [3]. Він гармонійно поєднується з методом вільного дихання, який зародився в 70-х роках і зобов'язан своєю появою працям С. Грофа та Л. Орра. Психотехніки засновані на виклику зміненого стану свідомості, який зумовлює

виникнення у вагітних жінок незвичайних станів, використовуючи при цьому техніки гіпервентиляції.

Особливістю використання методів тілесно-орієнтованої терапії при роботі з вагітними жінками є те, що психолог працює з почуттями (горе, радість, страх), відчуттями (біль, холод, тиск), процесами (дихання, серцебиття), структурою (зовнішні та внутрішні прояви тіла) і імпульсами (сигнали тіла, що виникають несподівано і спонукають до якої-небудь дії: переміститися, доторкнутися). Психолог в даному випадку допомагає вагітній жінці усвідомити, як вона рухається, дивиться, дихає, говорить, слухає, відчуває. Він знайомить вагітну жінку з її тілесними звичками та емоційними переживаннями, розплющує очі на їх першопричину — обмежуючі установки і переконання, яких вона несвідомо дотримується [2].

У результаті проведеної роботи можна сформувати низку висновків та узагальнень.

Відповідно до першого завдання, можемо зазначити, що при вагітності у жінки змінюється психіка, її відношення до оточуючих, вона вже по-особливому реагує на внутрішні та зовнішні подразники. Страх вагітних жінок в психології розглядається як своєрідний захисний механізм внутрішнього «Я» особистості, або його дезорганізуюча функція.

Відповідно до другого завдання, можемо узагальнити, що методи тілесно-орієнтованої терапії при роботі з вагітними жінками спрямовані на покращення суб'єктивного самопочуття та зміцнення психічного здоров'я; знайомство жінки з власним тілом, що передбачає розширення усвідомлення тілесних відчуттів, дослідження того, як потреби, бажання та почуття кодуються в різних тілесних станах; розвиток самосвідомості та здатності досліджувати себе для корекції чи попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін; сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу і т. п.

Відповідно до третього завдання, можемо зазначити, що особливістю використання психологічної корекції страхів вагітних жінок засобами тілесно-орієнтованої терапії полягає у прямому контакті психолога з тілом жінки, заснованого на уявленні про нерозривний зв'язок тіла та духовно-психічного стану. Робота з їх тілесними проявами допомагає (за принципом зворотного зв'язку) проводити корекцію психологічних проблем та дозволяє жінці усвідомити, прийняти витиснені аспекти особистості, інтегрувати їх як частині глибинної сутності, а також зняти емоційну напругу.

Список використаних джерел

1. Акин А. Девять месяцев и вся жизнь. Роды нового тысячелетия / А. Акин, Д. Стрельцова. — СПб. : Б&К, 1999. — 421 с.
2. Брутман В. И. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. — 2002. — № 3. — С. 111–117.
3. Леус Т. В. Материнство — опыт трех поколений. Психологическое сопровождение беременной женщины / Т. В. Леус. — М. : ИП РАН, 2000. — 34 с.

4. Мамиев О. Б. Оценка эффективности психотерапии беременных, страдающих поздним токсикозом с гипертензивным синдромом / О. Б. Мамиев, А. З. Хасин // Вопросы охраны материнства и детства. — 2009. — Т. 26. — № 10. — С. 48–52.
5. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. — М. : Алтейа, 1998. — 488 с.
6. Фирсова В. Беремнность без осложнений / В. Фирсова. — Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. — 315 с.

Ю. В. Товстокорая
Классический частный университет, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

Резюме

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей психологической коррекции страхов беременных женщин средствами телесно-ориентированной терапии, появление которых обусловлено различными психофизиологическими и психосоциальными факторами.

Ключевые слова: страх, психическое состояние, переживание, адаптация, сознание, саморегуляция, телесно-ориентированная терапия.

Y. Tovstokora
Classic private university, Zaporozie

FEATURES PSYCHOLOGICAL OWN MEANS PREGNANT WOMEN BODY-ORIENTED THERAPY

Summary

This article is sanctified to consideration of features of psychological correction of fears of expectant mothers by facilities of corporal oriented, appearance of which is conditioned by different physiological, psychological and social to the factors.

Key words: fear, mental condition, experiencing, adaptation, consciousness, self-regulation, corporal oriented therapy.

УДК 37.032.001

О. А. Черепєхіна
канд. психол. наук, доцент
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглядаються соціально-психологічні особливості розвитку особистості професіонала майбутнього психолога у фаховій підготовці. Набуло подальшого наукового осмислення феномену професіоналізму психолога у контексті професіографічного підходу.
Ключові слова: професіоналізм психолога, особистість психолога, психолог-професіонал, розвиток професіоналізму.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями

Питання психічного здоров'я особистості на межі століть стає дедалі актуальнішим. У зв'язку з цим набуває соціальної значущості професія психолога, що у свою чергу стимулює розгортання досліджень теоретичних і прикладних основ особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери, а також виявлення соціально-психологічних особливостей розвитку особистості професіонала майбутнього психолога в освітньому середовищі сучасного ВНЗ.

Результати прогнозування потреб ринку праці на початку XXI ст. відображають виражену потребу сучасного суспільства у висококваліфікованих, компетентних фахівцях з психології, від діяльності яких істотно залежить соціальна стабільність в суспільстві. Велика відповідальність, що характеризує професію психолога, вимагає особливого ставлення до рівня його професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття

Тенденція до ускладнення професійної діяльності сучасного фахівця вимагає уточнення поняття «професія», під якою, як правило, розуміється обмежена (внаслідок розподілу праці) область вкладання фізичних і духовних сил людини, що дає їй можливості розвитку й самовираження [4].

Дане поняття не розкриває соціальні, економічні, правові, психологічні й фізіологічні параметри праці психолога як складного явища з багатьма ознаками, що обумовлює суть розвиненої професійної діяльності, яка

© Черепєхіна О. А., 2011

припускає сполучення, взаємодію й проникнення не тільки суміжних, але й навіть віддалених знань різного профілю. У цьому контексті доцільно говорити не про професію, а про поле професійної діяльності, маючи на увазі сукупність виконуваних фахівцем різнорідних функцій із суміжних областей і видів, що визначає не тільки його функціональну підготовленість, але й також соціальну зрілість і легкість адаптації, детерміновану професійно-кваліфікаційною структурою й характером професійної діяльнсоті психолога [6].

На актуальність проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські дослідники С. В. Васьковська, Ж. П. Вірна, В. В. Власенко, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, В. І. Карікаш, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Л. Г. Терлецька, Л. І. Уманець, Т. Н. Щербакова та ін. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми розвитку та формування професіоналізму показало відсутність досліджень теоретичних та методологічних засад розвитку особистості професіонала та професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки у ВНЗ. Ні у вітчизняній, ні в закордонній науковій літературі питання формування професіоналізму майбутніх психологів під час професійної освіти у вищій школі окремо не розглядались, а традиції формування професіоналізму особистості, які на сьогоднішній день накопичені в психолого-педагогічній науці, до цих пір не використовуються в системі фахової підготовки психологів в умовах вищої школи.

Теоретико-методологічні основи дослідження складають на філософському рівні: закони діалектики як теорії розвитку матеріальних й ідеальних об'єктів; дослідження, що розкривають суть спадкоємності в контексті різних підходів до розвитку (Г. Гегель, Е. А. Баллер, А. І. Зеленков, А. П. Марченко, Т. І. Савінова й ін.); на конкретно-науковому рівні: професіогенетичний підхід у формуванні фахівця (Е. Ф. Зеєр, Е. А. Клімов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадріков та ін.), акмеологічний підхід до розвитку та саморозвитку особистості професіонала (О. С. Анісимов, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна та ін.), діяльнісний підхід в розвитку особистості (В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін), суб'єктний підхід у становленні фахівця (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. В. Брушлінський, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков та ін.).

Методологічну основу дослідження складають також положення загально-психологічної теорії особистості й діяльності: принцип системного вивчення індивіда та діяльності (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, Б. Ф. Ломов та ін.); принцип розвитку (Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. В. Запорожець, І. А. Зимня й ін.), принцип єдності свідомості й діяльності (А. Г. Здравомислов, В. М. М'ясищев, В. П. Тугарінов, О. Г. Дробницький, М. С. Каган, С. Л. Рубінштейн, В. А. Ядов); положення психології праці, професіогенетичний підхід (Е. Ф. Зеєр, Е. А. Клімов, Л. М. Мітіна, Н. С. Пряжніков, В. А. Сластьонін, В. І. Слободчиков та ін.); акмеологічний підхід

(О. С. Анісимов, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, А. К. Марков, А. С. Огнєв; А. А. Реан, Ю. В. Синягін, А. П. Ситников, В. Д. Шадріков й ін.); філософські та психологічні ідеї становлення, розвитку і самоактуалізації людини, представлені у працях С. Л. Братченко, В. П. Зінченко, Д. А. Леонтьєва, А. Б. Орлова, Ф. Е. Василюка, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерса, В. Франкла та ін.); ідеї екзистенціальної філософії й психології, феноменології (М. М. Бахтін, Н. А. Бердяєв, Л. Жердін, М. К. Мамардашвілі, С. Л. Франк, М. Бубер, Дж. Бьюдженталь, Э. Гуссерль, Р. Мей, Ж.-П. Сартр, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс, І. Ялом та багато інших); дослідження в галузі практичної психології таких науковців, як Г. С. Абрамова, А. Г. Асмолов, М. Р. Бітянова, В. Н. Дружинін, І. В. Дубровіна, В. П. Зінченко, Н. В. Морозова, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан, В. В. Рубцов, Н. В. Самоукіна, Н. Ю. Синягина, Л. М. Фрідман та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Слід зазначити, що як на практичному, так і на теоретичному рівнях здійснювалися спроби розв'язати це надскладне питання. Та попри такі спроби проблема розвитку особистості професіонала-психолога та формування професіоналізму майбутніх психологів є відкритою для наукових пошуків, тому метою даної роботи є визначити соціально-психологічні особливості розвитку особистості професіонала майбутнього психолога у фаховій підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Вивченню проблем вдосконалення професіоналізму психологів присвячені роботи багатьох дослідників в області психології й акмеологии (О. С. Анісимов, А. Г. Асмолов, А. А. Бодальов, Б. С. Братусь, С. Л. Братченко, Ф. Е. Василюк, А. А. Деркач, В. П. Зінченко, Е. А. Клімов, Н. В. Кузьміна, Д. А. Леонтьєв, А. К. Марков, А. Б. Орлов та ін.). Аналіз робіт дозволяє зробити висновки про те, що існуючі підходи до побудови змісту і організації формування професіоналізму майбутніх психологів можуть різною мірою впливати на розвиток професіоналізму фахівців: сприяють підвищенню мотивації, направляють і стимулюють темпи особистісно-професійного розвитку, розробляють модульні й моніторингові дослідження рівнів професіоналізму тощо.

В даний час активно розвивається професіогенетичний підхід до аналізу і організації професійної діяльності, заснований на вивченні закономірностей соціального і психічного розвитку особистості в процесі її професіоналізації і на розробці психологічних рекомендацій щодо управління цим процесом. Так, у дослідженнях А. А. Деркача і його співробітників обґрунтований професіогенетичний підхід до вивчення розвитку дорослої людини, розглянуто етапи його становлення на основі розгортання людиноцен-

тристського, гуманістичного, акмеологічного аналізу при розгляді людини як суб'єкта професійного і життєвого шляху, як фахівця, як особистості. Виявлена специфічна роль акме-мотивації, акме-здібностей в психічному розвитку дорослої людини.

Зокрема, професіографічний підхід протягом свого розвитку пройшов досить складний шлях еволюції від механістичної, машиноцентристської орієнтації, суть якої зводилася до пристосування людини до техніки, умов праці для підвищення її ефективності, через теорії взаємної адаптації людини і машини до антропоцентричної, людиноцентричної парадигми, де пріоритетними стають потреби й інтереси самої людини, створення умов для розвитку її потенціалу, творчих можливостей, збереження психічного і фізичного здоров'я, задоволеності професійною діяльністю. Якщо основи вивчення ролі особистісного фактору в праці у вітчизняній професіографії і психології праці закладені дослідженнями І. М. Сеченова, І. П. Павлова, М. Я. Басова, то зарубіжна психологія праці формувалася і розвивалася під впливом ідей наукової організації праці Ф. Тейлора і його послідовників Фр. Джильбрета і Томсона. Значно вплинуло на розвиток галузі в першій третині XX ст. у всьому світі психотехніка (термін В. Штерна, 1903), а особливе значення мали праці Г. Мюнстерберга, О. Ліпмана, К. Піорковського. В радянській науці психотехніка, як і деякі інші наукові напрямки, припинила своє існування, хоча поряд із недоліками, недоглядами й обмеженнями сьогодні визнається і певна цінність розробок психотехніки з метою привернути увагу до проблем професійної діяльності людини поза контекстом загальної психології, дослідження питань раціоналізації праці на психологічній основі, професійної придатності, а також психології і педагогіки професійного навчання [3].

Після періоду тривалого застою розвиток вітчизняної професіографії і психології праці активізується у 1960-ті рр., інтенсивно розвиваються, у тому числі й у зарубіжній науці, людиноцентристські тенденції, що представлені теоріями професійної придатності, готовності до праці, професіоналізації особистості, професійної типології, концепціями професійної зрілості, системогенезу професійної діяльності, професійної кар'єри тощо, які розроблені в працях С. М. Архангельського, К. М. Гуревича, М. Д. Левітова, К. К. Платонова, пізніше В. О. Бодрова, О. М. Борисової, О. М. Іванової, Є. А. Клімова, Б. Ф. Ломова, А. К. Маркової, Ю. П. Поваренкова, Б. О. Федоришина, В. Д. Шадрікова та ін., а також зарубіжних учених Ш. Бюллера, Е. Еріксона, А. Роу, Д. Сьюпера, Д. Холланда та ін.

До основних завдань і результатів професіографічного дослідження належить визначення психологічних характеристик професії, а також еталонних моделей фахівця, що кваліфіковано виконує свою працю, здатний стати її повноцінним суб'єктом, збагачувати досвід професії. Одним із варіантів професійно-кваліфікаційних моделей успішного фахівця, в якому описано науково визначені норми і вимоги до професійної діяльності і якостей особистості професіонала, є професіограма — головне джерело одержання знань про професію. Наукову обґрунтованість створення професіограм забезпечують принципи професіографії, сформульо-

вані К. К. Платоновим: комплексність, цілеспрямованість, особистісний підхід, надійність, диференційованість, типізація, перспективність, реальність [6].

Розроблені підходи до змісту і структури професіограм різняться за видами, серед них виділяються: комплексні (К. К. Платонов, Ю. В. Котелова), аналітичні (О. М. Іванова), задачно-особистісні (А. К. Маркова) професіограми, а також нормативні, експективні, емпіричні моделі фахівця (К. К. Платонов). У структуру професіограми, на думку А. К. Маркової, входить трудограма (опис праці в професії), що показує роль професії в суспільстві, її поширеність, визначення предмета, засобів, умов, продукту, рівнів праці, необхідних знань, умінь і навичок, а також розкриття прав і обов'язків фахівця, позитивних і негативних сторін професії; і психограма (опис людини праці в професії), що включає характеристику психологічних якостей, бажаних для ефективного виконання роботи, професійного зростання, подолання екстремальних ситуацій, що охоплюють мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову сфери фахівця, зокрема, з психології [4]. Зміст професіограми психолога зумовлюється її відповідністю конкретним процесам професіоналізації, а тому змінюється залежно від цілей її побудови — профорієнтації, профвідбору, профконсультації, професійної підготовки, професійного вдосконалення, раціоналізації професійної праці та відпочинку. Це дозволяє переходити від статичних методів управління розвитком професіоналізму особистості до динамічних, від аналітичних до системних [2; 9].

Особлива роль у змісті професіографії належить питанням виділення видів професійної спрямованості психологів, їх класифікація, об'єднання в групи за спільністю видових ознак, вимог до психологічної структури працівника, що дозволяє обґрунтовано задовольняти потреби практики, підходити до побудови професіографічних моделей психолога, визначати нормативність та специфіку професіоналізму. Так, на сьогодні розроблено чимало класифікацій професій, запропоновано їх поділ залежно від взаємодії з живою, неживою природою і людиною (О. Ліпман), рівня кваліфікації (К. Піорковський), основних типів схильностей та емоційних реакцій (Ф. Баумгартен, К. Корнілов), специфіки уваги (І. Шпільрейн), ступеня складності автоматизації праці (С. Струмилін), предмета праці (Є. Клімов). Таке розмаїття принципів і підходів до класифікації професій зумовлене теоретичною складністю проблеми «взаємодії» особистості та професії. Залежно від її вирішення, обраних ознак для порівняння по-різному визначаються цілі й завдання професії, її психологічна сутність, а також виділяються такі складові характеристики професії, як «професійні вимоги до психолога», «професійно важливі якості особистості психолога», «професіограма психолога».

Спираючись на рівневу модель психічної регуляції поведінки людини, реалізовану в працях А. Ф. Лазурського, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, В. С. Мерліна, багато сучасних вітчизняних фахівців в області психології професіоналізації розрізняють види (а фактично, рівні) активності особистості. Так, В. А. Машин виділяє дві форми психологічної регуляції діяль-

ності й професійного становлення особистості професіонала — психолога: индивідну, для якої характерне прагнення до підтримки відповідності між людиною і вимогами тієї діяльності, яку він виконує, і особистісну, пов'язану з активним прагненням до нових сенсів, ломкою звичних способів і засобів діяльності [5]. Зокрема, А. Р. Фонарьов вводить поняття про проміжний рівень регуляції, який позначає як индивідно-особистісний. Для цього рівня характерною є неясність життєвих цілей, дискредитація звичних цінностей, нерозуміння того, як жити далі. Всі ці ознаки дозволяють розглядати даний рівень особистісної активності як типовий і закономірний кризовий етап професійного становлення, що передбачає різні варіанти його розв'язання — або регресію на індивідний рівень, або «зупинку» на даному рівні й активізацію різних видів психологічних захистів, або перехід до вищого, особистісного рівня активності [8].

Одним з перспективних напрямів дослідження суб'єкта праці сьогодні є розгляд ціннісно-смислових аспектів розвитку. На думку Н. С. Пряжнікова, важливо розуміти, як відбувається формування ціннісно-моральної, смислової, особистісної структури професійної свідомості, бо «аморальний професіонал, та ще утворений, навчений, такий, що володіє сучасними засобами, особливо небезпечний. Такі перекоси часто утворюють професійні кризи і професійні деструкції», що є характерним для праці психолога [7].

Професійне становлення особистості майбутнього психолога як професіонала — це процес розвитку від прагнення реалізувати свої творчі, потенційні можливості до розуміння свого покликання до формування професіоналізму. Професійне становлення здійснюється через розвиток самосвідомості особистості. Професійна самосвідомість знаходить вираз в самоудосконаленні, в самоосвіті особистості, в знанні як абсолютній цінності в житті студента, як підсумок внутрішньоособистісної інтеграції змісту освіти, як синтез розуміння вчинків, думок, відчуттів. Професійне становлення студента-психолога відбувається у міру навчання, виховання, самоосвіти студента, будучи по відношенню до нього інтегруючим процесом.

Сучасному суспільству потрібний фахівець з відмінною фундаментальною підготовкою, здатний творчо вирішувати професійні завдання. У зв'язку з цим формування особистості професіонала з психології в процесі навчання студента у ВНЗ набуває особливе значення. Вища освіта сприймається сучасними студентами з професійної точки зору. Цей вивід виходить з даних, отриманих автором при опитуванні студентів спеціальності «психологія», проведеного в 2010 році. Серед інших студентам ставились такі питання: «Яке значення вищої освіти у вашому житті?» За ступенем значущості цілей, що забезпечуються вищою освітою, відповіді студентів розподілилися таким чином (в порядку зменшення суб'єктивної оцінки): отримати необхідну професійну підготовку; отримати ширші перспективи в житті; забезпечити всесторонній розвиток своїх здібностей; отримати диплом про вищу освіту; підготуватися до подальшої наукової роботи.

Вивчення цілеполагання в системі навчально-професійної діяльності студентів виявило наступну картину. На питання «Що є головним в підготовці студентів до майбутньої професії?» відповіді розподілилися таким

чином: спеціальність; психолого-педагогічна підготовка; практика; якості особистості; методика викладання; організація навчального процесу. Таким чином, аналіз думок студентів, що характеризують повноту їх ставлення до обраного фаху, дає підставу стверджувати, що показником професіоналізму майбутніх психологів є: система професійних знань, умінь і навичок; прагнення і здібність до творчості; соціально-психологічна готовність до роботи; етична зрілість.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала / В. А. Бодров // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В. А. Бодров. — М. : ПЕРСЭ: Логос, 2007. — С. 517–522.
2. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда / Ю. В. Котелова. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — 119 с.
3. Левитов Н. Д. Психология труда. — М. : Учпедгиз, 1983. — 340 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Международный центр «Знание», 1996. — 308 с.
5. Машин В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 144–149.
6. Основи професіографії: Навч. посібник / Укл. С. Я. Кариловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко. — К. : МАУП, 1997. — 148 с.
7. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2001. — 216 с.
8. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88–93.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.

О. А. Черепехина
канд. психол. наук, доцент
Классический частный университет, г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Резюме

В статье рассматриваются социально-психологические особенности развития личности профессионала будущего психолога в профессиональной подготовке. Приобрел последующее научное осмысление феномен профессионализма психолога в контексте профессиографического подхода.

Ключевые слова: профессионализм психолога, личность психолога, психолог-профессионал, развитие профессионализма.

O. A. Cherepyehina
candidate of psychological sciences, assistant of professor
Classic private university, Zaporozie

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONAL PSYCHOLOGIST IN PROFESSIONAL TRAINING

Summary

In the article the socially-psychological features of development of personality of professional of future psychologist are examined in professional preparation. The phenomenon of professionalism of psychologist purchased a subsequent scientific comprehension in the context of profession's genesis approach.

Key words: professionalism of psychologist, personality of psychologist, psychologist-professional, development of professionalism.

УДК 159.9:37.015.3

Т. Л. Шугурова
аспірант
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз концептуальних підходів до дослідження соціалізації особистості; з'ясована природа різночитання та різнотлумачення поняття та суті соціалізації; вказується на необхідність здійснення дослідження впливу суспільних трансформацій на процес соціалізації сучасної особистості.
Ключові слова: соціалізація особистості, теорія соціалізації, концептуальні підходи, індивід, суспільство.

Постановка проблеми

Останнім часом у психологічній науці спостерігається тенденція до оновлення й розширення традиційного змісту проблематики соціалізації. Динамічні суспільні процеси, характерні для трансформаційного суспільства, впливають на всі складові соціалізації особистості та її перебіг, що пояснює перманентний стан неповноти наукової розробленості цієї проблеми та зумовлює актуальність такого дослідження.

Розкриття суті феномена соціалізації, його ґрунтовне осмислення, вибудовування власної концепції соціалізації потребують здійснення методологічного аналізу вже існуючих релевантних концепцій і теорій. Утім, сучасні дослідження соціалізації особистості більше не можуть без застережень спиратися на класичні теорії соціалізації, які були розроблені, а відповідно й придатні, в умовах відносно стабільного суспільства. Для встановлення психологічної специфіки соціалізації особистості в умовах трансформаційного суспільства необхідно проаналізувати наукові здобутки, пов'язані з цією проблемою, та з'ясувати, що зберігає свою актуальність й досі, а що необхідно переглянути з урахуванням тих перетворень, що відбуваються в суспільстві.

Метою цієї статті є розкриття сучасного стану проблеми соціалізації з тим, щоб, по-перше, у загальних рисах намітити зміст і предмет нашого дослідження, розкрити суть поняття «соціалізація» та, по-друге, отримати методологічне розуміння цієї проблеми, обрати підхід до неї шляхом аналітичного розгляду різних психологічних підходів до досліджуваної проблеми.

Результати теоретичного аналізу проблеми

Сучасні дослідження проблематики соціалізації мають міждисциплінарний характер та представлені взаємодією підходів і методів, розроблених насамперед у межах її філософського, соціально-антропологічного, загаль-

 © Шугурова Т. Л., 2011

нопсихологічного, соціологічного, соціально-психологічного та соціально-педагогічного аналізу. Кожна з цих наукових сфер вивчає проблему соціалізації відповідно до власних наукових пріоритетів, з різних сторін, у різних зв'язках і відношеннях. Так, сучасні філософські дослідження соціалізації представлені насамперед екзістенціалістичною концепцією соціалізації (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.); концепцією «масової людини» (Х. Ортега-і-Гассет); франкфуртською філософською школою (Г. Маркузе, Е. Фромм, Ю. Хабермас та ін.); постструктуралістичною концепцією (Ф. Гваттарі, Ж. Делез) та марксистською концепцією (Є. О. Ануфрієв, Л. П. Буєва, А. Г. Здравомислов, М. С. Каган, Л. Н. Коган, І. І. Резвицький та ін.).

Загальнопсихологічні дослідження соціалізації центруються на двох фундаментальних проблемах: проблемі психологічного опосередкування соціального впливу на особистість (Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.) та проблемі «психологічних ефектів соціалізації» (Б. Г. Ананьєв та ін.).

Соціологічний підхід, сфокусований, навпаки, на зовнішній стороні соціалізації, розглядає цей феномен як процес накопичення індивідом соціального досвіду й установок, що відповідають його соціальним ролям. Соціологічні дослідження цієї проблеми представлені насамперед структурно-функціональною концепцією (Т. Парсонс, Т. Тард та ін.); теорією символічного інтеракціонізму (І. Гоффман, Ч. Кулі, Дж. Г. Мід та ін.); постмодерністською теорією соціалізації (З. Бауман); феноменологічною теорією соціалізації (П. Бергер, Т. Лукман); критичною теорією соціалізації (Ю. Хабермас); а також теорією структурації (Е. Гідденс).

Соціально-психологічний аналіз соціалізації фокусується на поведінці й діяльності особистості в реальних соціальних групах, індивідуальному внеску особистості в діяльність групи, факторах, що визначають обсяг внеску в спільну діяльність тощо; соціально-психологічні дослідження представлені диспозиційною концепцією регуляції соціальної поведінки (В. О. Ядов та ін.); психологією соціального сприйняття та соціального пізнання (Г. М. Андреєва, К. О. Альбуханова та ін.); психологією соціального впливу (В. В. Москаленко, В. О. Татенко та ін.); проблемою вікових особливостей перебігу соціалізації (І. С. Кон, О. В. Толстих, Д. Й. Фельдштейн та ін.) тощо.

Соціально-антропологічні дослідження соціалізації (Р. Бенедікт, В. Вілдер, Ф. та І. Мейер, М. Мід, П. Спенсер, Дж. С. Ля Фонтейн, Г. Ягода та ін.) розглядають соціалізацію найперше як процес інкультурації та доходять висновку, що психологічні особливості соціалізації визначаються відмінностями не людської натури, а людської культури. Дослідження соціалізації в межах соціальної педагогіки (А. Й. Капська, А. В. Мудрик, В. С. Мухіна, А. В. Стадник, Л. А. Штефан та ін.) представлені не тільки, хоча й переважно, традиційним вивченням її цілеспрямованої складової — виховання, а й дослідженням спонтанних процесів, що відбуваються поза офіційними закладами з тим, щоб мінімізувати негативні соціальні впливи на особистість та знайти нові шляхи й засоби використання позитивних упливів.

Утім сама по собі міждисциплінарність дослідження проблем соціалізації не може привести до їх вирішення, як і не може гарантувати ґрунтовності такого дослідження; натомість такий характер дослідження нерідко підсилює тенденцію до біологічного, соціологічного або антропологічного редукціонізму, що ставить під загрозу специфіку психологічного дослідження. До того ж міждисциплінарні дослідження соціалізації скоріше заплутують, ніж розв'язують цю проблему, через те що кожна наукова сфера має власні пріоритети та усталену метамову в дослідженні соціалізації, що породжує різночитання та різнотлумачення її базових понять. Проте попри ризик підміни психології соціологією дослідження соціалізації особистості тільки й може бути здійснено міждисциплінарно, на стику психології й соціології.

Та навіть у межах психологічної науки через багатогранність і складність феномену соціалізації не знімається проблема різної інтерпретації його поняття та суті. Кожен психологічний напрям, спираючись на власну наукову методологію, сповідує різні погляди на те, що є суттєвим у дослідженні соціалізації, застосовує різні підходи і, як наслідок, неминуче доходять різних, інколи кардинально протилежних, висновків.

Вивченням різних аспектів соціалізації займалися такі вчені: представники психоаналітичного напряму З. Фройд, Е. Г. Еріксон, Х. Хартманн, Е. Фромм та ін.; біхевіористи А. Бандура, Р. Волтерс та ін.; гуманісти А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.; когнітивісти Ж. Піаже, Дж. Брунер, М. Айзенк, Дж. Келлі та ін.; символічні інтеракціоністи Дж. Г. Мід, Ч. Х. Кулі, Г. Гоффман та ін.; представники радянської психологічної школи Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та ін.

Новітні вітчизняні дослідження проблеми соціалізації присвячені самоздійсненню особистості в суспільстві (С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.); психології соціального впливу (В. В. Москаленко, В. О. Татенко та ін.); соціально-психологічним детермінантам особистісного вибору (В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна, Л. А. Лєпіхова та ін.); впливу трансформаційних суспільних процесів на соціалізацію особистості (Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко та ін.) тощо.

Попри розмаїття підходів до дослідження соціалізації особистості, у всіх них імпліцитно закладена «теорія двох факторів», згідно з якою специфіка цього процесу пояснюється, з одного боку, спадковістю, а з іншого — соціальним впливом. Для натуралістично спрямованого психоаналітичного напряму біологічне є первинним, а соціальне — вторинним. Твердження З. Фройда про підпорядкованість розвитку особистості сексуальному потягу спирається на концепцію ірраціоналізму, згідно з яким вирішальним у поведінці індивіда є ірраціональне начало, яке визнає першість інстинкту, інтуїції тощо. Цей розвиток є органічно зумовленим, зафіксованим спадково та притаманним усім індивідам, незалежно від їхнього культурного рівня; другорядна роль виховання полягає в доповненні того, що має біологічне походження [10, с. 153]. Ортодоксальний психоаналіз розглядає

соціалізацію як обмежений періодом дитинства процес, який супроводжується постійним конфліктом, породженим придушенням природних потягів індивіда заборонами, що накладаються суспільними нормами [14]. Зважаючи на висновки З. Фройда, соціалізацію можна розуміти як процес оволодіння індивідом технікою розрядження сексуальної енергії суспільно прийнятними засобами.

Попри психологічний редукціонізм фройдової теорії, деякі її твердження можуть стати цілком корисними для нашого дослідження. Йдеться насамперед про ірраціональні, підсвідомі сили, що можуть різною мірою визначати людську поведінку. Другим важливим для нас висновком є постулат про детермінацію сучасного минулим, тобто про існування зв'язку між раннім соціальним досвідом та особистісними особливостями й проблемами дорослої людини.

Нові концепції і теорії розширили межі психоаналізу як вузької сфери вивчення психопатології до загальної психологічної теорії. Серед послідовників психоаналітичного напряму, які продемонстрували зсув акценту з *ід* на *его*, був Е. Еріксон, чиї дослідження центруються на адаптивних можливостях *его*. Е. Еріксон, на відміну від З. Фройда, досліджує позитивний вплив суспільства на індивіда й прагне з'ясувати проблему забезпечення індивіда умовами для нормальної життєдіяльності та його залучення до певного типу культури. Аналіз основних положень еріксонівської теорії психосоціального розвитку особистості приводить до розуміння соціалізації як процесу формування й розвитку почуття ідентичності, який не обмежується певним віковим періодом, а триває впродовж усього життя. У межах нашого дослідження важливими видаються такі висновки, яких доходить Е. Еріксон: здорове суспільство як запорука розвитку здорової особистості [12]; здатність особистості долати кризи психосоціального розвитку; врахування стихійної складової формування ідентичності [13, с. 82] та зростання значущості почуття ідентичності в невизначеній соціальній ситуації [13, с. 259].

Правильне розуміння психологічних проблем, на переконання представника гуманістичного психоаналізу Е. Фромма, неможливе поза соціокультурним контекстом розвитку особистості. Соціалізація, на думку Е. Фромма, є динамічною адаптацією індивіда до суспільного строю, в результаті якої формується соціальний характер [11]. На особливу увагу заслуговує твердження Е. Фромма про взаємозумовленість динаміки суспільного розвитку і психічних процесів та концепція соціального характеру як способу організації людської енергії, завдяки якому індивід не одержує ззовні соціально заданий зразок для наслідування, а бажає діяти за певними суспільними вимогами, отримуючи від цього задоволення.

Соціальне научіння є вихідним положенням біхевіористичних теорій, які розглядають розвиток особистості як її пожиттєвий процес соціалізації. Згідно з логікою біхевіористичного напряму, побудованою на ідеях механістичного матеріалізму, зовнішнє середовище є об'єктом для пристосування, а активність суб'єкта є результатом її підкріплення. Спираючись на принципи теорії соціального научіння А. Бандури, можна твердити, що со-

ціалізація розглядається як процес научіння соціального функціонування шляхом набуття досвіду, з наданням особливого значення символічному моделюванню. Корисними для нас висновками А. Бандури є твердження про зростання впливу засобів масової комунікації на процес соціалізації не тільки дитини, а й зрілої особистості, та про втрачання провідних позицій батьками, вчителями й іншими традиційними агентами соціалізації в системі соціального научіння через стрімке зростання значення символічного моделювання [1, с. 62–63].

Для символічних інтеракціоністів соціалізація є процесом символічно опосередкованої міжособистісної взаємодії. Згідно з теорією Дж. Г. Міда, в процесі соціальної взаємодії відбувається оволодіння системою символів і прийняття спочатку ролі *іншого*, а згодом — *узагальненого іншого* [15]. Інший представник символічного інтеракціонізму, І. Гоффман, вважає, що свідоме виконання людьми ролей заради враження та впливу на інших створює парадоксальну ситуацію взаємодії: для отримання уявлення про недоступну безпосередньому сприйняттю дійсність слід приділяти більшу увагу зовнішнім проявам. Завдяки «попередній соціалізації» індивід оволодіває загальноприйнятими засобами вираження, які допоможуть виконувати соціальні ролі, що йому доведеться зіграти в житті [4, с. 109]. Попри непогодження зі зведенням представниками цього напряму особистості до набору не зв'язаних між собою ролей, які детермінують зовнішню поведінку людини без урахування її внутрішнього світу, індивідуальності, цілісності тощо, ми, вслід за Дж. Г. Мідом і І. Гоффаном, вважаємо доцільним ураховувати прагнення індивіда продемонструвати більшу «соціалізованість» власної поведінки, ніж у дійсності; а задля отримання реальної ситуації міжособистісної взаємодії не слід ігнорувати її символічну складову.

Реакцією на песимізм психоаналізу й механіцизм біхевіоризму став оптимізм гуманістичної психології. Засновник гуманістичного напряму А. Маслоу центрує свій науковий інтерес на вищих можливостях людської природи. Вслід за екзістенціалізмом, який складає філософське підґрунтя гуманістичної психології, представники цього напряму наголошують на здатності людини до самостановлення й самовдосконалення.

Концепція самоактуалізації стала «нервовим вузлом» усієї теорії А. Маслоу. Найсприятливішим для самоактуалізації особистості дослідник вважає середовище, яке, створивши всі необхідні умови, відходить на задній план, надаючи індивіду можливість самостійно виявити свої потреби й інтереси та зробити власний вибір [8, с. 182]. Пристосування особистості до соціального середовища, на переконання А. Маслоу, служить «низькою стелею» для можливостей розвитку й зростання особистості [там само, с. 242]. Таким чином, А. Маслоу розглядає соціалізацію як процес реалізації особистістю вродженого потенціалу розвитку. Попри егоцентричний характер концепції самоактуалізації та ризик актуалізації особистістю негативних для суспільства потенційних можливостей, ми підтримуємо ідеї А. Маслоу про активну особистість, яка, маючи чітке уявлення про свої потреби й інтереси, робить усвідомлюваний вибір.

На відміну від суб'єктивно орієнтованої філософії екзистенціалізму, когнітивна психологія Ж. Піаже відстоює об'єктивність. Розглядаючи інтелект як найдосконалішу форму психічної адаптації, Ж. Піаже відводить йому провідну роль у пристосуванні індивіда до зовнішнього оточення. Як фізіологічний розвиток індивіда детермінує характер його взаємодії з зовнішнім середовищем, яке по-різному змінює психічну структуру дитини, так і розвиток інтелектуальних структур індивіда, в свою чергу, визначає види соціальних взаємовідносин. Перехід від егоцентризму до децентрації, на переконання Ж. Піаже, відбувається завдяки процесу соціалізації [9]. Таким чином, Ж. Піаже інтерпретує соціалізацію як процес розвитку когнітивних структур дитини від егоцентризму до логічного мислення. Корисним для нашого дослідження видається твердження Ж. Піаже про те, що індивід здатний засвоїти тільки посильний його інтелектуальній структурі соціальний досвід, асимілюючи його відповідно до рівня когнітивного розвитку.

Радянська психологічна традиція дослідження соціалізації представлена насамперед ґрунтовним вивченням глибинних механізмів цього процесу (С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв та їхні учні). Зокрема, Л. С. Виготський уважає, що засвоєння соціального досвіду зумовлює глибокі внутрішні перетворення в природній поведінці дитини, змінюючи весь перебіг її розвитку. Однією з важливіших сторін «врощення в культуру» є розвиток вищих психічних функцій, які є генетично соціальні — вони «є інтеріоризованими відносинами соціального порядку, основою соціальної структури особистості» [2, с. 146]. Способи перетворення соціального на індивідуальне визначаються «соціальною ситуацією розвитку» [3, 260]. Отже, зважаючи на основні положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, тільки завдяки поглибленню й диференціації соціального досвіду, через розвиток поняття про інших, відбувається становлення особистості; соціалізація особистості симетрична розвитку генетично соціальних вищих психічних функцій, які складають ядро соціальної структури особистості.

О. М. Леонтьєв інтерпретує процес соціалізації з позицій діяльнісного підходу: впливаючи на зовнішній світ, особистість змінює його, тим самим змінюючи себе. Відстоюючи «коперниківське» розуміння людини, О. М. Леонтьєв розглядає людське *Я* як залучене в загальну систему взаємозв'язків людей у суспільстві. Розвиток зв'язків особистості із навколишнім світом, широта її практичної діяльності, спілкування, знань і норм поведінки детермінуються віковим етапом розвитку, конкретно-історичними умовами та приналежністю індивіда до певного класу. З розширенням «каталогу» видів діяльності особистості, симетричному розгортанню її соціальних зв'язків, відбувається ієрархізація діяльностей, центрування навколо головного виду діяльності, підпорядкування йому решти діяльностей [6, с. 219–228]. Таким чином, процес соціалізації спрямовується провідною діяльністю особистості.

Сучасний український вчений С. Д. Максименко генетичну соціальність індивіда пояснює єдиною біосоціальною природою нужди. Саме цим

енергетично-інформаційним утвором він пояснює готовність новонародженого індивіда до соціалізації: соціальна нужда батьків приймає біологічну форму й перебуває в ній до реалізації здібності стати особистістю. З огляду на це, процес переходу соціального в біологічне залишає соціалізацію й виховання обов'язковими процесами, але останні не розглядаються унікально-вихідними [7].

Висновки

Розмаїття інтерпретацій поняття й суті соціалізації зумовлені, по-перше, міждисциплінарним характером досліджень цього феномену, по-друге, різним філософським підґрунтям і методологією психологічних напрямів, потретє, дослідженням різних аспектів цього багатогранного процесу.

Психологічні дослідження соціалізації представлені всіма психологічними напрямами і школами. Ортодоксальний психоаналіз розглядає соціалізацію як процес приборкання й обмеження суспільством основних потягів індивіда; необіхевіористи — як процес соціального научіння; представники школи символічного інтеракціонізму — як результат символічно опосередкованої міжособистісної взаємодії; представники гуманістичної психології — як процес самоактуалізації особистості; когнітивісти — як процес розвитку інтелектуальних структур індивіда; радянська психологічна школа — як розвиток вищих психічних функцій.

Попри різну логіку психологічних досліджень соціалізації та вивчення різних аспектів цього феномену, всі теорії соціалізації особистості розглядають її як складний двосторонній процес взаємодії індивіда із соціальним оточенням: вплив оточення на індивіда через засвоєння ним соціального досвіду, з одного боку, та вплив індивіда на оточення через діяльність — з іншого; щоправда, природа цієї взаємодії є предметом жвавих дискусій та багатьох протиріч.

Соціалізація не є процесом простого формування: індивід виступає активним суб'єктом цього процесу, засвоюючи соціальний досвід відповідно до своїх індивідуальних особливостей та перетворюючи його на власні цінності, установки та орієнтації. Це є ключовим моментом: відбувається не механічне засвоєння й відтворення особистістю соціального досвіду, а його створення. Таким чином, у соціально-психологічному прочитанні соціалізація є дуальним процесом, представленим засвоєнням та *активним* відтворенням індивідом соціального досвіду, що здійснюється в діяльності й спілкуванні.

Соціалізація є перманентним процесом і не закінчується досягненням особистістю соціальної зрілості. Інкретність цього процесу зумовлюється насамперед зміною ситуацій соціального розвитку та суспільними перетвореннями. Динамізм сучасних суспільних процесів потребує подальшого вивчення соціалізації особистості, зокрема дослідження впливу суспільних трансформацій на цей процес.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура ; [пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь]. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — 1983. — 368 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — 1984. — 432 с.
4. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман ; [пер. с англ. А. Д. Ковалёва]. — М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. — 304 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского]. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 1983. — 392 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского]. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 1983. — 320 с.
7. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : КММ, 2006. — 240 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. — СПб. : Питер, 2003. — 192 с.
10. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд ; [сост. М. Г. Ярошевский]. — М. : Просвещение, 1990. — 448 с.
11. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; [пер. с англ. Г. Ф. Шверника, Г. А. Новичковой]. — М. : Академия, 2008. — 254 с.
12. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. — СПб. : Летний сад, 2000. — 416 с.
13. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ.; общ. ред. и пред. А. В. Толстых]. — М. : Прогресс, 1996. — 342 с.
14. Freud S. Civilization and Its Discontents / S. Freud; [transl. and edited by J. Strachey]. — N.Y. : W. W. Norton and Co, 1962. — 109 p.
15. Mead G. H. Mind, Self and Society / G. H. Mead. — Chicago : University of Chicago Press, 1934. — 429 p.

Т. Л. Шугурова
аспирант
Классический частный университет, г. Запорожье

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье проанализированы концептуальные подходы к исследованию социализации личности; установлена природа разночтения и разнотолкования понятия и сути феномена социализации; указывается на необходимость исследования влияния общественных трансформаций на процесс социализации современной личности.

Ключевые слова: социализация личности, теория социализации, концептуальные подходы, индивид, общество.

T. L. Shugurova
postgraduate student
Classic private university, Zaporozie

METHODOLOGICAL FOUNDATION OF THE STUDY OF SOCIALIZATION

Summary

The article deals with the analysis of conceptual approaches to the study of socialization; the discrepancy of definition and essence of socialization is characterized; the necessity of further research of social transformation impact on socialization is emphasized.

Key words: socialization, conceptual approaches, socialization theory, individual, society.

ОБЪЯВЛЕНИЕ

Кафедра дифференциальной и специальной психологии Одесского национального университета имени И. И. Мечникова приглашает всех желающих принять участие в новом проекте «Школа молодого психолога».

Занятия будут проводиться 1 раз в месяц в удобное для слушателей время.

Первое занятие пройдет 1 октября в 14:00 в 109 аудитории в главном корпусе Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

За справкой обращаться по телефонам:

067 4804713 — зав. каф. дифференциальной и специальной психологии, академик Украинской академии наук, д-р психол. наук, профессор Висковатова Татьяна Павловна;

050 4901996 — старш. лаб. Мартынюк Юлия Александровна;

(048) 7234229 — телефон кафедры.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 16 • Випуск 12 • 2011

Серія: Психологія

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

Технічний редактор *М. М. Бушин*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Коректор *Л. М. Лейдерман*

Здано у виробництво 05.09.2011. Підписано до друку 29.11.2011. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Гарнітура «SchoolBook». Друк офсетний. Ум. друк. арк. 22,75.
Тираж 300 прим. Вид. № 150. Зам. № 618.

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.