

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ
ГУМАНІТАРНИХ
НАУК

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ДДПУ
ВИПУСК ДВАДЦЯТЬ ТРЕТІЙ

ПСИХОЛОГІЯ

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2009

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 7 від 26 червня 2009 р.).

Наукові записки ДДПУ імені Івана Франка “Проблеми гуманітарних наук” є фаховим виданням з філософії, історії, філології (Бюлетень ВАК. – 1999. – № 6), психології (Бюлетень ВАК. – 2000. – № 3).

Од 2004 р. виходять за серійним принципом: філософія і психологія – у червні, історія і філологія – у грудні.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 7458 від 20.06.2003 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. **Т.Біленко** (гол. редактор), Н. Скотна, М. Боришевський та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – **Випуск двадцять третій. Психологія.** – 154 с.

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2009

© Гера Т., Стець В., Борисенко З.
та ін., 2009

© Редакційно-видавничий відділ ДДПУ
імені Івана Франка, 2009

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Валерій Скотний, ректор ДДПУ ім. Івана Франка, доктор філософських наук, професор; **Тетяна Біленко**, доктор філософських наук, професор, ДДПУ ім. Івана Франка, *головний редактор*; **Людмила Базілевська**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Мирослав Боришевський**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології АПН України; **Олена Галян**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Ярослав Гошовський**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Віктор Москалець**, доктор психологічних наук, професор, Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника; **Мирослав Савчин**, доктор психологічних наук, професор, ДДПУ ім. Івана Франка; **Надія Скотна**, доктор філософських наук, професор ДДПУ ім. Івана Франка, *редактор розділу “Психологія”*; **Віталій Татенко**, доктор психологічних наук, професор, Інститут соціальної та політичної психології АПН України; **Михайло Томчук**, доктор психологічних наук, професор, Вінницький педагогічний університет.

УДК 37.015.2:159.922 (075.8)

М 55

Олександр МЕШКО

ПРОФЕСІЙНО-СМИСЛОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутнісні аспекти педагогічної позиції вчителя та професійно-смыслового потенціалу її становлення. Здійснено змістовий аналіз професійно-смыслового потенціалу особистості як складової педагогічної позиції майбутнього вчителя, вивчено практичний стан проблеми її формування у студентів. Сформульовано основні завдання розвитку цього феномену в процесі професійної підготовки.

***Ключові слова:** педагогічна позиція, професійно-смысловий потенціал особистості, становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя, процес підготовки майбутніх учителів.*

Завдання, пов'язані з реалізацією особистісної спрямованості педагогічного процесу та створенням освітнього середовища, що стимулює розвиток творчої, ініціативної особистості, вимагають переорієнтації свідомості сучасного вчителя на гуманістичні цінності, розвиток відповідного ціннісно-смыслового потенціалу його особистості, формування професійної позиції. Вона є тією характеристикою у процесі професіоналізації педагога, завдяки якій виникає можливість аналізувати одночасно як особливості особистості фахівця, так і його діяльність у зв'язку з реалізацією конкретного освітнього підходу.

Особливо важливою проблема становлення професійно-педагогічної позиції є на етапі підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, коли відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів. Досліджувані питання стосуються теми "Психологічні основи становлення професійної позиції майбутнього вчителя", яка входить до плану

© Мешко Олександр, 2009

науково-дослідницьких робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, відповідно до “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [7].

Професійна позиція вчителя розглядається вченими як невід’ємна частина професійної компетентності і необхідна умова здійснення педагогічної діяльності. На переконання В.О. Сластьоніна, педагогічна позиція – це система тих інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності, які є джерелом його активності вчителя [8]. За А.К. Марковою [7], поняття “професійно педагогічна позиція” позначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе і колег, визначає його поведінку, стиль життя й діяльності. Особливо важливою для нашого дослідження є думка І.Д. Бега, який вказує на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона водночас – і особистісна, і професійна. Вчений спеціально наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як “об’єктом” (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [2, 76].

Перспективним, на наш погляд, є смисловий підхід до вивчення позиції особистості, за яким це поняття трактується як система усвідомлених загальних смислових утворень (О.Г. Асмолов [1], Б.С. Братусь [3]), куди входять цінності, мотиви, потреби, інтереси, переконання, ставлення. Категорія особистісного смислу, вважає О.Г. Асмолов, є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об’єктів, заради яких розгортаються її діяльність і спілкування [1].

Отже, в дослідженнях розглядаються питання становлення смислової парадигми професійної підготовки педагога, формування смислової сфери його особистості, питання ціннісно-смислового ставлення студентів до знання, до професійно-педагогічної діяльності. Однак проблема становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя у розрізі розвитку її професійно-смислового потенціалу у вітчизняній психології ще не досліджена.

Метою статті стало розкриття сутнісних аспектів педагогічної позиції вчителя, а також аналіз професійно-смыслового потенціалу її становлення у майбутніх учителів.

В умовах особистісно орієнтованої освіти вплив особистості педагога як джерела інформації знижується. Важливого значення набуває внутрішній зміст особистості педагога як носія ціннісних орієнтацій. Індивідуальність педагога перетворюється на найважливішу цінність і значимий компонент власне змісту освіти. Тому, здійснюючи особистісно орієнтований підхід, сучасний учитель повинен підніматися до рівня його осмислення і внутрішнього прийняття, а не лише володіти відповідними знаннями і технологіями. На перший план виходять ті прояви особистості педагога, що пов'язані з реалізацією його базових екзистенційних, ціннісно-смыслових аспектів професійного буття. Не виконання педагогом функцій, не реалізація певної освітньої технології, не програвання ролі і не підтримування статусу, а власне – життя у професії.

На наш погляд, поняття “позиція” – це та характеристика у процесі професіоналізації педагога, завдяки якій виникає можливість аналізувати одночасно як особливості особистості фахівця, так і його діяльність у зв'язку з реалізацією конкретного освітнього підходу. Вона охоплює ті особливості його свідомості, що актуальні у ситуаціях нововведень, зокрема готовність учителя працювати в умовах гуманістичної орієнтації освітнього процесу.

Особливо важливою проблемою в дослідженні професійно-педагогічної позиції є процес і умови її становлення на етапі навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, коли відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів. Ефективність оволодіння теоретико-методологічним і технологічним фундаментом педагогічної професії прямо залежить від ступеня його глибокого особистісного осмислення, емоційно-ціннісної оцінки, виявлення його суб'єктивного сенсу для майбутнього вчителя. Без цього професійні знання та уміння, якими оволодівають майбутні вчителі, можуть перетворитися на бездушний, особистісно індиферентний інструмент у їхніх руках, а професійно-педагогічна підготовка – на високотехногенний, але відчужений від особистості студентів процес, не опосередкований

їхніми особистими поглядами і ставленнями, почуттями і переживаннями. Це особливо стосується вчителя, орієнтованого на реалізацію гуманістичного підходу в умовах динамічних соціокультурних змін теперішнього суспільства, коли професія вимагає від нього постійної творчої готовності до адекватної особистісної оцінки педагогічних ситуацій, що постійно змінюються, до пошуку і прийняття глибоко осмислених професійних рішень, до постійного духовного самовдосконалення. Тому ціннісно-сміслові самовизначення у професії на основі гуманістичної освітньої парадигми повинні стати важливим чинником та орієнтиром у становленні позиції особистості майбутнього вчителя.

Визнаючи пріоритетну роль смислової сфери у становленні особистості фахівця, ми здійснили функціональний та змістовий аналіз професійно-сміслового потенціалу розвитку педагогічної позиції майбутнього вчителя. Застосовуючи поняття професійно-сміслового потенціалу, ми спиралися на теоретико-методологічні засади найбільш поширених теоретичних моделей особистості, розроблених у контексті смислового підходу (О.Г. Асмолов [2], Б.С. Братусь [3], Д.О. Леонтьєв [5], І.Е. Ярмакеев [9] та ін.), в основу яких покладені механізми смислової регуляції життя і діяльності людини. Виходячи з них, сутнісні особливості сучасної особистості характеризує її особистісний потенціал, який відображає діяльнісно-активну сторону сутності людини у всьому різноманітті її життєвих проявів. Це є основою формування і розвитку сутнісних сил людини, що постійно відтворює нові можливості й сутнісні якості особистості [4, 161–162]. Найближчою до контексту нашого дослідження є ціннісно-смістова модель особистості вчителя, запропонована І.Е. Ярмакеевим [9], у якій системотвірним началом висунуто ціннісно-опосередковані професійно-сміслові орієнтації особистості. Згідно із запропонованою автором концепцією, основна увага у процесі формування особистості майбутнього вчителя повинна спрямовуватися на становлення і розвиток його смислової сфери як центру професійно-особистісної саморегуляції на основі вільного, ціннісно орієнтованого вибору, що забезпечує дійсну професійно-особистісну самореалізацію, свободу його професійно-особистісного самопрояву [9, 92].

На нашу думку, саме таке розуміння проблеми відображає дійсну динаміку особистісного становлення, функціонування й розвитку, що відповідає тенденціям сучасного суспільного розвитку, які насамперед вимагають від людини здатності до внутрішнього самозмінювання, освоєння соціокультурних і професійно-трудоxв реалій, що постійно поновлюються, діалектичного поєднання гнучкості та внутрішньої стійкості в базових аспектах світоставлення. Така інтегральна особистісна якість нескінченності, невичерпності насамперед затребувана в професії сучасного педагога, чия діяльність пов'язана з безперервним смисловим освоєнням нової педагогічної реальності, що змінюється з кожним новим поколінням учнів. Педагогічна професія, як загальноvизнано, є активно-творчою і вимагає постійної творчої готовності, адекватної оцінки ситуації, що безупинно змінюється, пошуку й прийняття оптимальних у даних конкретних умовах педагогічних рішень, професійного й особистісного вдосконалювання, реалізації й подальшого розвитку сутнісних сил учителя, високої життєвої перспективи.

Відповідно, необхідною умовою успіху професійної діяльності вчителя у сучасних умовах є наявність високого особистісно-професійного потенціалу. Його своєрідним ядром постає професійно-смисловий потенціал особистості вчителя, що визначає соціокультурну й духовну спрямованість його світосприймання й світорозуміння, професійних дій і вчинків, що володіє здатністю до творчої реалізації у різних, інколи непередбачених формах, відкритістю до розвитку й змінювання.

Виходячи з викладеного, під професійно-смисловим потенціалом професійної позиції вчителя будемо розуміти систему професійно вагомих ресурсів особистості, що визначають актуальні можливості фахівця у сфері ціннісно-смислового професійно-особистісного самовизначення, саморегуляції, саморозвитку, а також впливу на оточення. До основних функцій цього потенціалу розвитку особистісно-професійної позиції педагога належать: ціннісно-смислове професійно-особистісне самовизначення, що полягає в осмисленні довкілля, своєї професійної діяльності й себе як особистості, професіонала крізь призму соціокультурних і професійно-педагогічних цінностей; ціннісно-смислова професійно-особистісна саморегуляція, що виявляється в ціннісно-

смисловій орієнтації своєї професійної діяльності й поведінки; ціннісно-смисловий професійно-особистісний само-розвиток, що означає трансформацію старих і породження нових, вищих професійно-особистісних сенсів, смислових орієнтацій; ціннісно-смисловий педагогічний вплив на оточення, що полягає у трансляції своєї професійної ціннісно-смиислової сфери і пов'язаний зі здатністю вчителя активно впливати на учнів через їхню ціннісно-смислову сферу.

На підставі виділених функцій та здійсненого нами структурно-змістового аналізу професійно-смиислової сфери педагога ми окреслили коло основних завдань розвитку ціннісно-смиислового потенціалу студентів – майбутніх учителів, розв'язання яких повинно скласти фундамент професійної педагогічної позиції. Ці завдання спрямовані насамперед на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для формування і розвитку у студентів: базових професійно значущих цінностей і потреб; основ професійно опосередкованого світогляду – сукупності професійно значущих поглядів і переконань; основ професійно-особистісного самоставлення (до професійно-педагогічної діяльності, своїх здібностей, компетентності, професійно значущих якостей і можливостей, до себе); базових професійно опосередкованих смисложиттєвих орієнтацій; сукупності основних ціннісно орієнтованих і професійно опосередкованих смислових структур особистості (професійно-смислових конструктів, диспозицій, смислотвірних мотивів); комплексу базових ціннісно-орієнтованих професійно значущих якостей; комплексу базових ціннісно-смислових професійно-особистісних здібностей і компетентностей.

З метою вивчення реального стану і можливостей розв'язання окреслених завдань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів нами було проведене відповідне пілотажне дослідження. Ми виходили з міркування, що педагогічна освіта повинна бути важливим чинником розвитку професійно-смиислової сфери особистості майбутнього вчителя – формування його професійно опосередкованого гуманістичного світогляду, ціннісних орієнтацій, професійно значущих моральних і ділових якостей, різноманітних духовних потреб, смаків тощо. Своєю чергою, необхідною умовою формування

професійної позиції майбутнього вчителя є сприйняття й засвоєння змісту педагогічної освіти крізь призму професійно-особистісного смислу, суб'єктивного переживання. Ми зосередили увагу на виявленні представленості професійно-сислової проблематики у змісті аудиторних і позааудиторних занять зі студентами, готовності викладачів до розвитку професійно-сислового потенціалу у студентів та мірі особистісного осмислення майбутніми вчителями засвоєваних ними професійних знань і умінь. У дослідженні взяли участь викладачі й студенти випускних курсів філологічного, географічного факультетів та факультету фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету.

Відповідно до розробленого плану, ми вивчили робочі програми з психолого-педагогічних і методичних дисциплін на предмет відбиття у них проблем розвитку професійно-сислового потенціалу особистості майбутнього вчителя. Аналіз засвідчив, що більшість програм орієнтована насамперед на обов'язковий мінімум змісту освіти і майже не враховує вимоги до підготовки майбутніх фахівців сислового – світоглядного, аксіологічного й культурологічного – характеру. Дещо більше уваги професійно-сисловим проблемам надається при вивченні педагогічних і психологічних курсів, пов'язаних з вивченням загальних проблем професійної діяльності вчителя, історії педагогічної думки, психології особистості тощо. Щодо активної педагогічної практики, то її програмою переважно передбачене відпрацьовування студентами практичних професійних умінь і навичок, частково основ культури педагогічного спілкування і поведінки, тоді як проблеми розвитку професійно-сислової сфери їхньої особистості залишаються практично поза зоною педагогічної уваги.

Подібний результат дали й бесіди з викладачами і студентами з метою з'ясування ступеня усвідомлення професійно-сислових можливостей освітнього процесу, частоти звертання під час навчальних занять до професійно-орієнтованих ціннісно-сислових проблем. Незважаючи на те, що багато викладачів відзначили відповідні можливості навчальних дисциплін, що ними викладаються, у сфері розвитку професійно-сислового потенціалу особистості студентів,

далеко не всі змогли дати розгорнуту відповідь на питання, якими є ці можливості. Більшість із них відзначили можливості навчальних дисциплін у формуванні інтересу до предмету, що викладається, переконання у його значенні для майбутньої професійної діяльності, усвідомленні ролі засвоєваних знань у житті людини тощо. Значно рідше згадувалися можливості формування й розвитку основ професійно-особистісного самоставлення майбутнього педагога. Практично ніким не були порушені проблеми формування смислових професійно-життєвих орієнтацій студентів.

Результати цього аналізу показали, що існуюча практика професійної підготовки майбутнього вчителя орієнтована в основному на формування знань і вмінь у галузі предмету, що викладається, а також навичок педагогічної діяльності. На це спрямовано як основну частку навчального часу, так і систему контролю якості навчання. Особистісні цінності й сенси, професійні погляди й переконання поки що не є предметом цілеспрямованого формування, будучи стійкою прерогативою лише деяких ініціативних викладачів.

Крім того, було проведено спеціальне анкетування серед студентів випускного курсу з метою виявлення рівня особистісного осмислення знань і вмінь, отриманих на навчальних заняттях. Результати анкетування, опрацьовані за розробленою нами методикою, показали, що в середньому ступінь особистісного осмислення професійних знань і вмінь, отриманих на заняттях, у студентів випускного курсу перебуває близько до межі середнього й вище за середній рівнів і не може вважатися достатнім для ефективної реалізації гуманістичної професійно-педагогічної діяльності вчителя в рамках сучасної особистісно орієнтованої освітньої парадигми.

Також було проведене експертне опитування багатьох викладачів для виявлення стану й перспектив розвитку професійно-смислового потенціалу майбутніх учителів. Його результати показали, що найважливішими факторами, які визначають інтерес студентів до навчальних занять, викладачі вважають уміло підібраний зміст навчальних занять, методи й прийоми навчання, тему заняття, особистість викладача, форму проведення заняття, конкретну навчальну дисципліну. Інші

фактори, зокрема рік навчання студента у вищому навчальному закладі й підбір студентів у групі, на думку опитуваних, не є істотними. Як бачимо, найбільший вплив на формування у майбутніх учителів інтересу до навчальних занять, на думку викладачів, передовсім здійснюють педагогічні фактори, пов'язані із плануванням і реалізацією змістової та організаційно-діяльнісної сторін навчально-виховного процесу, а також особистість самого викладача. Оцінюючи ступінь особистісного осмислення студентами навчального матеріалу, викладачі здебільшого відзначали, що знаходження студентами особистісного смислу засвоєваних знань і вмінь є свого роду надзадачею навчально-виховної роботи порівняно із завданнями методологічної, теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Із цієї причини цілеспрямоване формування особистісного смислу професійних знань і вмінь на навчальних заняттях, як правило, відбувається дуже рідко.

Отже, вивчення реального стану розвитку професійно-смислового потенціалу особистості майбутнього вчителя показало, що існує явна суперечність між актуальною необхідністю розв'язання завдань розвитку професійно-смислового потенціалу особистості студентів в освітньому процесі й недостатнім рівнем їх реального практичного втілення. Воно проявляється, зокрема, слабкою представленістю професійно-смислових проблем у змісті навчальних занять; недостатньою готовністю викладачів до розвитку професійно-смислового потенціалу майбутнього вчителя; слабкою вираженістю професійно-педагогічного інтересу, викликаного у студентів навчальними заняттями в цілому та окремими їхніми компонентами, а також у недостатнім ступенем особистісно-професійного осмислення майбутніми вчителями засвоєваних знань і вмінь. Додамо, що на реальному стані цієї проблеми позначається її недостатня науково-теоретична і методична розробленість. Усе це дає підстави констатувати, що професійно-смислові ресурси освітнього процесу у вищому навчальному закладі реалізуються поки що недостатньо ефективно. Це, на наш погляд, диктує необхідність послідовної актуалізації й реалізації професійно-смислового потенціалу процесу підготовки майбутніх учителів, що повністю відповідає духові й вимогам сучасної гуманістичної парадигми освіти.

Професійно-смісловий потенціал педагогічної освіти – це передовсім можливість розвитку відповідного особистісного потенціалу майбутнього учителя, який визначає не лише актуальні можливості, але й перспективи професійного розвитку студента, і, за умови його своєчасного й адекватного осмислення, стає визначальною детермінантою процесів саморозвитку і самовиховання майбутнього вчителя, становлення його особистісно-професійної позиції.

Подальше дослідження питань становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя ми пов'язуємо з реалізацією завдань розвитку цього феномену в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Література

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. – 2003. – 344 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Наука, 1988. – 301 с.
4. Возможность и действительность / [М.А. Парнюк, А.С. Кирилук, В.В. Кизима и др. ; Редкол. : М.А. Парнюк (отв. ред.) и др.; АН УССР, Каф. философии]. – К.: Наукова думка, 1989. – 287, [1] с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти. – Офіц. вид. – Офіційний Вісник України. – 2002. – № 16 від 03.05.2002. – С. 860. – (Бібліотека офіційних видань).
8. Слостенин В.А. Педагогика: [учебное пособие] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. Ярмакеев И.Э. Моделирование личности современного учителя: ценностно-смысловой аспект / И.Э. Ярмакеев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 424 с.

Мешко Александр. Профессионально-смысловой потенциал становления педагогической позиции будущего учителя. В статье рассмотрены существенные аспекты педагогической позиции учителя и профессионально-смыслового потенциала ее становления. Осуществлен содержательный анализ профессионально-смыслового потенциала личности как составляющей педагогической позиции будущего учителя. Изучено практическое состояние проблемы формирования профессиональной позиции у будущих учителей. Сформулированы основные задачи развития данного феномена в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическая позиция, профессионально-смысловой потенциал личности, становление педагогической позиции будущего учителя, процесс подготовки будущих учителей.

Meshko Oleksander. The professional and meaningful potential of pedagogical position of future teachers' development. In article is dedicated to the study of essential aspects of pedagogical position development of the teacher and his/her professional and meaningful potential. There was accomplished a meaningful analysis of professional and meaningful potential of an individual as a part of pedagogical position of the future teacher. The practical state was studied and the basic tasks of the development of this phenomenon in future teachers' training process were stated.

Keywords: pedagogical position, professional and meaningful potential of an individual, the development of future teachers' pedagogical position, future teachers' training process.

УДК 159.9:37.015.3

Г 37

Тетяна ГЕРА

РЕГУЛЮВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОГО ТРЕНІНГУ ПЕДАГОГІВ

У статті обґрунтовано зміст соціально-перцептивного тренінгу для педагогів, виходячи з міфологічного й нарративного структурування світоглядних шаблонів. На основі теоретичного узагальнення психологічних механізмів категоризації та схематизації перцептивної інформації доведено доцільність використання чотирьох груп вправ для адекватного регулювання соціально-перцептивної сфери особистості в процесі професійної підготовки та перепідготовки вчителів.

Ключові слова: соціально-перцептивний тренінг, нарратив, картина світу, схематизація, категоризація, перцептивна інформація, професійна підготовка.

Діяльність учителя в суспільстві, безумовно, має дуже велике значення, оскільки від нього залежить розвиток цілого покоління і – як результат – доля України. Специфіка педагогічної діяльності проявляється у таких соціально-психологічних аспектах: по-перше, професійні дії вчителя спрямовані на модифікацію особистісних характеристик різних соціальних суб'єктів – учнів, батьків, педагогічного й технічного персоналу школи тощо. По-друге, соціальна ситуація як головна ознака “робочого місця” вчителя є постійно змінюваною і нестандартно структурованою. Ефективність педагогічної діяльності прямо залежить від розуміння вчителем щонайменше трьох груп соціальних явищ: впливу вузького соціального оточення учня на навчання і виховання останнього; впливу вузького соціального оточення вчителя на його професіоналізацію; впливу широкого соціального оточення на функції усіх

учасників навчально-виховного процесу. Адекватність цього розуміння результатом оптимальної організації та особистісної регуляції перцептивних процесів насамперед особистості вчителя. Оскільки зміна соціальних умов праці педагога малоімовірна, а ставлення його до “нового” розкутого учня запускає суб’єктивізм у педагогічний процес, то виникає потреба відрегулювати (на рівні науково обґрунтованих моделей) соціально-перцептивні механізми вчителя-професіонала так, щоб його особисте ставлення не заважало, а допомагало реалізації педагогічних функцій.

Досліджувані питання розкривають тему психологічного вивчення творчих характеристик професійної ідентичності майбутнього педагога, яка входить до плану науково-дослідницьких робіт кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка “Психологічні умови особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога” і відповідає основним завданням державної програми “Вчитель” [2].

Сучасні науково-психологічні погляди на проблему регуляції соціально-перцептивних процесів у педагогічній діяльності обмежуються двома ідейними напрямками: з одного боку – глибоке теоретичне підґрунтя психологічних механізмів розуміння як процесу (К. Ясперс [13]), розуміння тексту (Н.В. Чепелева [11]), сенсу (Д.О. Леонтьєв [4], [5]), культури (А.А. Налчалджян [7]) тощо; з іншого боку, психологія педагогічного спілкування, у межах якої в основному акцентується увага на комунікативній компетенції вчителя. Виходячи з цього, можна констатувати, що розв’язання проблеми оптимізації міжособистісного пізнання і розуміння у педагогічному процесі міститься у площині професіоналізації діяльності педагога, підвищення рівня його психологічної грамотності. Процес особистісного зростання сприяє виробленню адекватного ставлення до оточення та самого себе. Адже, як пише С.Д. Максименко, “психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає бути рефлексією людини над власним досвідом. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за

нього відповідальність” [6, 3]. Тому виникла потреба вивчення питань, пов’язаних із процесами самоусвідомлення вчителем власної активності у фаховій діяльності, в процесі розв’язання педагогічних задач.

Мета статті – науково обґрунтувати зміст вправ на регуляцію перцептивних процесів у професійному тренінгові педагогів, виходячи з психологічних механізмів розуміння.

Система уявлень людини про навколишній світ у сучасній психології позначається терміном “картина (або образ) світу”. Картина світу складається зі знань (узагальненого власного і чужого досвіду), лакуни між якими свідомість компенсує домислами, некритично сприйнятими переконаннями, не до кінця усвідомленими уявленнями, уявою тощо. Точність і об’єктивність картини світу, виходячи із суб’єктивного способу встановлення причиново-наслідкових зв’язків між знаннями й уявленнями, на нашу думку, забезпечує світогляд. Д.О. Леонтьєв визначає світогляд як ядро індивідуального образу світу, яке містить структуровані уявлення про загальні закономірності, що їм підпорядковуються світ, суспільство і людина, а також про характеристики ідеального, досконалого світу, суспільства й людини [4].

Описуючи світогляд як проекцію особистості, а міф – як спосіб мислення, що нав’язує свідомості певну норму розуміння та смислової інтерпретації навколишнього світу, Д.О. Леонтьєв доводить, що міфологічний світогляд є формою суб’єктивного впорядкування й осмислення людиною світу, яка засвоюється нею (людиною) зі своєї культури (чи культур) і сприймається як аксіоматична істина [4]. Світогляд як міф є підґрунтям усіх форм ставлення людини. Розглядаючи індивідуальний світогляд у континуумі міф-філософія, доцільно говорити про світогляд не як про статичну структуру (зі змістовим, ціннісним, структурним і функціональним аспектами), а як про внутрішню, за словами Д.О. Леонтьєва, діяльність, якою людина оволодіває в онтогенезі на основі соціальних шаблонів та інструментів цієї діяльності.

У світогляді фіксується схема трьох форм цінностей: суспільні ідеали (як уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя); предметне втілення цих ідеалів у діях або

творах конкретних людей; мотиваційні структури особистості (“моделі обов’язкового”). У сучасній психології описано механізм переходу цих форм одна в одну: суспільні ідеали засвоюються особистістю і як “моделі обов’язкового” починають спонукати її активність, у процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей; предметно втілені цінності, своєю чергою, стають підґрунтям для формування суспільних ідеалів тощо [4].

Психологічний механізм “схематизації” цінностей важливий для даного дослідження, позаяк цінності є предметом педагогічного впливу і водночас – способом інтерпретації цього впливу та умовою його адекватного сприймання.

Оскільки вербальна комунікація – невід’ємна складова професійної педагогічної діяльності, то актуальним для нашого дослідження поняттям (порівняно новим для психології терміном) є наратив, який, будучи “вербальним виразником причиново-наслідкових конструкцій людини” [8], упорядковує світосприймання на основі картини світу (світогляду). Наратію створює понятійне мислення. Наратив, на думку Н.В.Чепелевої, є вираженням перетину індивідуальних і соціальних полюсів людського життя, що уможливує на основі осмислення соціокультурного досвіду та співвіднесення його з особистим досвідом будівництво власної біографії, власної долі [11]. Наративні шаблони структурування життєвого досвіду стають життєвими шаблонами, згідно з якими структуруються не лише розповіді, але й учинки людей.

Виходячи з наративної структури людської свідомості, можна довести доцільність педагогічного застосування наративу як засобу саморозвитку особистості [12].

Усвідомлення соціокультурного досвіду, розуміння реальності й себе у ній є однією з найважливіших умов особистісного розвитку, а ці процеси, за Н.В.Чепелевою, залежать від *наративної компетентності особистості*, розвиток якої відбувається завдяки засвоєнню культурних метаповідомлень, в яких міститься інформація не лише про способи організації особистого та соціокультурного досвіду, але й про основні норми,

правила, цінності та сенси культури, а також про способи і правила інтерпретації життєвого досвіду [11].

Професіоналізація педагога повинна виходити з логіки його особистісного розвитку. Оскільки розвиток особистості є визначальним і випереджальним стосовно окремих психічних структур і механізмів та полягає в організації й інтегруванні людиною свого внутрішнього світу (це шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення), то природно у процесі професійної підготовки вчителя застосовувати психологічно доцільні тренінги особистісного зростання. І першорядним тут ми бачимо *соціально-когнітивний тренінг*, який починається з регуляції соціально-перцептивних механізмів.

Педагог допомагає учням пояснювати різні феномени, формулювати судження, робити умовиводи, сам проходячи ці ж інтелектуальні процедури на основі власного перцептивного та когнітивного стилю, сформованого під впливом культури, мови, вірувань тощо. Його особисті наставлення та вироблені способи світосприйняття є результатом набуття, організації та реалізації знань у соціальному контексті, тобто результатом соціального пізнання. Перебіг соціального пізнання та його результати забезпечують комунікацію, інтеракцію, взаємне прийняття суб'єктів спілкування. Звідси – соціально-перцептивна детермінація ставлення учня до вчителя, школи, до навчання, соціально-перцептивне пояснення стосунків усередині учнівського класу.

Теорія соціального пізнання розглядає соціально-перцептивні механізми, починаючи з категоризації, формування соціальних схем і соціальних уявлень, а далі через каузальне пояснення до стереотипізації та інших способів інтерпретації.

Така логіка соціального пізнання підказує, що соціально-когнітивне навчання майбутніх педагогів треба починати з організації перцептивних процесів, що передбачає усвідомлення способів категоризації та схематизації перцептивної інформації, виникнення вражень і соціальних уявлень. Адже вчасна й адекватна регуляція перцептивного досвіду є підґрунтям адекватної інтерпретації, а звідси – відповідного до ситуації реагування.

Змістове наповнення соціально-перцептивного тренінгу, на нашу думку, варто розпочати із вправ на семантичну організацію понять (аналогія до дослідження Л. Ріпса) [10, 228]. За інструкцією, учасникам тренінгу пропонується таблиця (див. табл. 1), у рядках і стовпцях якої розміщені назви учасників навчально-виховного процесу. Завдання формулюється так: “Оцініть за 7-бальною шкалою, наскільки кожен із вказаних учасників подібний до іншого. Ваші оцінки поставте в порожні клітинки на перетині відповідного стовпчика і рядка. Досить заповнити лише частину таблиці під діагоналлю”.

Таблиця 1

Оцінка подібності учасників навчально-виховного процесу

Учасники навчально-виховного процесу	Вчителі	Директор школи	Батьки	Учні	Лікар	Кухар	Психолог	Соціальний працівник
Вчителі	-	-	-	-	-	-	-	-
Директор школи		-	-	-	-	-	-	-
Батьки			-	-	-	-	-	-
Учні				-	-	-	-	-
Лікар					-	-	-	-
Кухар						-	-	-
Психолог							-	-
Соціальний працівник								-

Варіативно можна оцінити подібність між іншими поняттями, пов'язаними з професійними функціями вчителя, наприклад: виховна, навчальна, розвивальна, терапевтична, функція соціальної підтримки, корекції поведінки, первинного соціального контролю, особистісної самореалізації вчителя.

Завданням цієї вправи є запуснути механізм усвідомлення вчителем власного процесу категоризації. Подібною до попередньої є вправа на вільну класифікацію об'єктів і понять. Майбутньому вчителеві пропонується розподілити картки з назвами досліджуваних об'єктів на декілька груп за будь-яким

вибраним ним критерієм. Цим групам необхідно дати назви і записати їхній склад, після чого назви груп необхідно об'єднати в більш загальні категорії і знову їх назвати, і так класифікувати доти, доки всі стимульні об'єкти будуть об'єднані в єдину групу. Отримані результати можна відобразити у вигляді дерева класифікації, в якому від загального стовбура відгалужуються великі гілки, а від них – дрібніші.

Важливо усвідомити, що на процес класифікації впливає не лише семантичний компонент, але й когнітивний стиль особистості.

Необхідними складовими цієї частини тренінгу є вправи на схематизацію враження, наприклад, першого враження про людину. Одна з таких вправ може бути організована за аналогією до дослідження С. Аша, коли учасникам групи пропонувалася інструкція: “Ми досліджуємо, як люди сприймають одні одних. Уважно прочитайте такий опис: *розумний, працьовитий, імпульсивний, добрий, рішучий, практичний, обережний*. Уявіть собі людину, яка має ці характеристики. Відзначте в цьому списку ті риси, які, на Вашу думку, їй притаманні” [3, 143] (див. табл. 2).

Таблиця 2

Схематизація враження про іншу людину

Риси	Ця риса характерна для опису людини	Оцініть за 100-бальною шкалою (%) свою впевненість у власних відповідях
Добродушний		
Комунікабельний		
Щедрий		
Мудрий		
Стриманий		
Чесний		
Щасливий		
Серйозний		
Співчутливий		
Довірливий		
Симпатичний		
Сором'язливий		
Сердечний		

РЕГУЛЮВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ...

Незалежний		
Самовпевнений		
Честолюбивий		

З метою демонстрації того, що окремі характеристики людини є рівнозначними для формування її цілісного образу, можна використати два набори означень, які вирізняються лише одним словом: 1) розумний, працьовитий, *добрий*, рішучий, практичний, обережний; 2) розумний, працьовитий, *байдужий*, рішучий, практичний, обережний. Для усвідомлення впливу первинності інформації на формування образу можна запропонувати два інші набори, які вирізняються порядком запропонованих означень: 1) розумний, працьовитий, імпульсивний, критичний, впертий, заздрісний; 2) заздрісний, впертий, критичний, імпульсивний, працьовитий, розумний. Для перевірки гіпотези про принципову можливість формування цілісного образу на основі фрагментарної інформації про людину можна використати будь-яке з попередніх завдань за умови, що кожен із учасників (а краще – кожна з трьох груп учасників) тренінгу буде мати лише одне завдання, щоб уникнути впливу одного завдання на виконання іншого.

Закладені в основі описаних вправ експерименти С. Аша [3, 128 – 155] були проведені задовго до того, як виникли концепції прототипної категоризації та соціальних схем. Такий прийом хоч і не дає змоги реконструювати цілісну особистісну схему людини, але за швидкістю та легкістю, з якою кожен учасник тренінгу дає свої відповіді, можна зробити висновок про сформованість чи несформованість схем. Відсоткова оцінка впевненості, запропонована в попередній таблиці, створює деяку можливість ідентифікувати особистісні характеристики, що належать до схеми, актуалізованої стимульними словами.

Соціальні схеми, а конкретно – скрипти як подійні або сценарні схеми – сприймаються людьми не як результат когнітивної діяльності, а як “здоровий глузд” [9, 18 – 19]. Вони виникають ще в ранньому дитинстві на основі безпосереднього особистого досвіду участі в послідовних подіях, наприклад, “поїздка в поїзді”, “захворювання”, “святкування дня народження”, “екзамен”, “побачення” тощо.

Учасникам тренінгу можна запропонувати вибрати один зі сценаріїв: “екзамен”, “знайомство зі школою”, “перша педрада”, “перша зустріч із класом”. Необхідно відтворити в пам’яті всі основні події цього сценарію, виділити нормативну послідовність дій і подій, відзначити можливі ухилення від цієї послідовності, визначити, що в цьому сценарії пов’язане з особистими діями, що – із навмисними діями інших учасників, а що – з подіями. Учасникам пропонується схематично замалювати весь сценарій, визначити функції окремих елементів (вчинків, подій, предметів). Можна спробувати подумки видалити деякі елементи й оцінити прототиповість усього сценарію. Важливо обговорити отримані схеми з іншими учасниками тренінгу, визначивши, наскільки відрізняються індивідуальні сценарії, чи зміниться нормативність сценаріїв окремих учасників після обговорення в групі, на які типи сценарних схем можна класифікувати різновиди запропонованих сценаріїв.

Ігри, описані Е. Берном, є прикладами сценарних схем [1]. Тому їх також можна використати як вправи соціально-перцептивного тренінгу, які запускають механізм усвідомлення майбутніми педагогами власних скриптів. Наприклад, відтворення типового сценарію привітання, проведення вільного часу тощо.

Для дослідження власних скриптів можна запропонувати учасникам тренінгу специфічні техніки рольових ігор: самопрезентацію, виконання ролі, діалог, монолог, дублювання, обмін ролями, репліки набік, порожній стілець, дзеркало.

Оскільки робота зі скриптами завжди пов’язана з особистим дитячим досвідом, то вона потенційно може провокувати психологічні наслідки ранніх спогадів (наприклад, катарсис, відтворення психотравмувальної ситуації тощо). Тому дотримання психотерапевтичних засад в організації тренінгу є важливим психогігієнічним забезпеченням. Ранні спогади мають велику цінність у самоусвідомленні, адже вони характеризують життєвий стиль людини.

Соціально-перцептивний тренінг, за аналогією до природної (спонтанної) організації соціально-когнітивних

процесів, передбачає, по-перше, усвідомлення способів категоризації сприйнятого; по-друге, особливості схематизації перцептивної інформації; по-третє, механізм виникнення вражень; по-четверте, формування соціальних уявлень на основі групування за тривалістю, завершеністю, близькістю та подібністю нового і “старого” досвіду. Це теоретичне підґрунтя є підставою для змістового наповнення соціально-перцептивної підготовки педагогів у процесі їхньої професіоналізації.

Запропонований підхід описує лише перші два етапи організації соціально-когнітивних процесів, пропонуючи, відповідно, дві групи вправ: на усвідомлення способів категоризації сприйнятого й на виявлення особливостей схематизації перцептивної інформації. Перспективами подальшого дослідження є науково-психологічне обґрунтування й добірка вправ на усвідомлення механізму виникнення вражень і формування соціальних уявлень.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн; [пер.с англ. и общ. ред. М.С. Мацковского]. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с. – (Научное издание).
2. Державна програма “Вчитель”. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2002. – 40 с.
3. Лейенс Ж.-Ф. Основные концепции и подходы в социальном познании / Ж.-Ф. Лейенс, Б. Дарден // Перспективы социальной психологии. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 128–155.
4. Леонтьев Д.А. Мироззрение как миф и мироззрение як деятельность / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск : Томский государственный университет, 2004. – С. 11–29.
5. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – Режим доступа: <http://mary1982.narod.ru/leontiev.html>.
6. Максименко С.Д. Проектування механізмів функціонування і розвитку особистості / Сергій Дмитрович Максименко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 4. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 3 – 22.

7. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / Альберт Агабекович Налчаджян. – 2-е изд. – М. : Эксмо, 2009. – 368 с. – (Психологическое образование).

8. Почепцов Г. Наратив як інструментарій : від літературознавства до боротьби з тероризмом [Электронный ресурс] / Георгий Георгиевич Почепцов // Політичний менеджмент. – №3 (35) (червень 2009). – Режим доступу: <http://antisus.narod.ru/pochepcov.html>.

9. Сивуха С.В. Практикум по социальной психологии (социальное познание, эмоции, коммуникация, личность) / Сергей Викентьевич Сивуха. – Мн.: ЕГУ, 2002. – 132 с.

10. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Роберт Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 356 с.

11. Чепелева Н.В. Понимание и интерпретация социокультурного опыта в контексте постнеклассической психологии [Электронный ресурс] / Наталия Васильевна Чепелева // Психолінгвістика : Науково-теоретичний збірник. – Вип. 2. – Психологія. – 2008. – Режим доступа: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Psyholing/2008_2/statti/08cnvkpp.pdf.

12. Шиловська О.М. Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистості : автореф... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Олена Миколаївна Шиловська. – К., 2003. – 26 с.

13. Ясперс К. Фундаментальные законы психологического понимания [Электронный ресурс] / Карл Ясперс. – Режим доступа: <http://www.solarys-info.ru/articles/article.aspx?id=6331>.

Гера Татьяна. Регулирование перцептивных процессов как составляющая профессионального тренинга педагогов. В статье обосновано содержание социально-перцептивного тренинга для педагогов, исходя из мифологического и нарративного структурирования мировоззренческих шаблонов. На основании теоретического обобщения психологических механизмов категоризации и схематизации перцептивной информации доказана целесообразность использования четырех групп упражнений для адекватного регулирования социально-

перцептивної сфери личности в процесі професійної підготовки і перепідготовки педагогів.

Ключевые слова: соціально-перцептивний тренінг, нарратив, картина світу, схематизація, категоризація, перцептивна інформація, професійна підготовка.

Hera Tetiana. Perception processes regulating as a part of pedagogues' professional training. In the article the content of social-perceptual training for pedagogues, proceed from mythological and narrative structuring of world outlook patterns, is grounded. On the base of theoretical generalization of psychological mechanisms of categorization and schematization of perceptual information, reasonable using of four kinds of exercises for correct regulating of perception sphere in the process of professional teachers' preparation and re-preparation is proved.

Keywords: social-perceptual training, narrative, world picture, categorization, schematization, perceptual information, professional preparation.

УДК 159.9.072.4

Б 79

Анастасія БОЛЬШАКОВА

ПСИХОЛОГІЧНЕ МИНУЛЕ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження життєстійкості як умови повноцінного існування людини. Визначено, що детермінантою її розвитку в юнацькому віці є особливості психологічного минулого. Розкрито залежність між загальним песимістичним ставленням до минулого, неприємним особистісним досвідом або його негативною реконструкцією та низьким рівнем життєстійкості. Доведено вплив позитивного ставлення до минулого, психологічної молодості на розвиток загальної життєстійкості та різних її компонентів.

Ключові слова: час, психологічне минуле, психологічний вік, життєва реалізованість, життєстійкість, юнацький вік.

Сучасні особливості існування людини характеризуються зростанням стресогенності особистісного та професійного життя, розширенням спектра соціальних, економічних, політичних криз, погіршенням екологічного становища тощо. Ситуації нестабільності, які породжують глибокі кризові зміни у житті людей, висувають підвищені вимоги до їхньої стресостійкості стосовно зовнішніх впливів і внутрішніх суперечностей. За цих умов усе більшої популярності набуває проблема вивчення особистісних якостей та факторів формування поведінки, що сприяють подоланню негативних впливів навколишньої дійсності на психічне і фізичне здоров'я людини.

Розв'язання проблеми детермінації життєстійкості особистості необхідне на усіх рівнях її психічної активності. Отже, існує гостра потреба у визначенні тих особистісних проявів, які забезпечують можливість протидіяти небажаному впливові середовища.

© Большакова Анастасія, 2009

Дослідження цієї проблеми визначається необхідністю створення психолого-педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісного потенціалу учнів і студентів, що відображено у “Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року” [4].

У вітчизняній психології проблема вивчення особистісних ресурсів подолання стресових ситуацій розроблялася науковцями як спроба цілісного осмислення особистісних характеристик, які зумовлюють успішне пристосування людини до життєвих негараздів. Феномен життєстійкості особистості досліджено у рамках проблем, пов’язаних із подоланням стресу, адаптацією у суспільстві, фізичним та психічним здоров’ям (Л.А. Александрова [1]), а також у співвідношенні зі смисложиттєвими орієнтаціями, індивідуально-типологічними особливостями особистості, самоставленням, стильовими характеристиками саморегуляції поведінки (Т.В. Наливайко [8]), у зв’язку з комплексом переживань у психотравмувальній ситуації та успішністю процесу реабілітації (О.І. Рассказова [9]). Акцентування уваги на вирішальній ролі особистісних якостей людини у подоланні негативних впливів середовища або їхньому протистоянні спричинило звернення до дослідження особистісного потенціалу. Д.О. Леонтьев розглядає його як системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що забезпечує здатність зберігати стабільність смислових орієнтацій, ефективність діяльності на тлі тиску та зміни умов діяльності [5]. Отже, у розробці цього напрямку вже досягнуто певних результатів та отримано значні наукові дані, але досі нерозв’язаною залишається проблема вивчення детермінант розвитку життєстійкості особистості, зокрема, впливу психологічного минулого на формування особистісного потенціалу подолання складних життєвих ситуацій.

Мета статті – з’ясувати результати емпіричного дослідження взаємозв’язку особливостей психологічного минулого осіб юнацького віку та їхньої життєстійкості як особистісного ресурсу подолання складних життєвих ситуацій.

Визначення особистісного потенціалу як інтегральної характеристики особистісної зрілості та основи самодетермінації людини запропонував Д.О. Леонтьєв [5]. Він уважав, що ця базова індивідуальна характеристика, “стрижень особистості”, відображає міру подолання людиною заданих обставин та самої себе, свободи від зовнішніх і внутрішніх умов діяльності.

Феноменологію, що відображає ефекти прояву особистісного потенціалу або результати його недостатності, на думку Д.О. Леонтьєва, найкраще розкриває введений С. Мадді конструкт “hardiness”, який визначається ним як психологічна живучість та розширена ефективність [7], [11]. У вітчизняній літературі, услід за Д.О. Леонтьєвим, поняття “hardiness” прийнято перекладати як “життєстійкість” [6] та визначати як систему установок людини на залучення до життя, контроль за подіями та прийняття виклику і ризику, яка характеризує здатність особистості витримувати стресові ситуації.

Враховуючи коло недосліджених питань розвитку життєстійкості особистості, ми провели дослідження впливу психологічного минулого на вияв цього особистісного феномена в юнацькому віці.

Досліджуваними стали 87 осіб віком від 19 до 22 років.

Завданням першого етапу було вивчення особливостей *психологічного минулого* використанням відповідних методик: “Оцінка п’ятирічних інтервалів” (Є. Головаха, О. Кронік, Р. Ахмеров [4]), “Семантичний диференціал часу” (Л. Вассерман та ін. [2]), “Опитувальник часової перспективи” (Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI, F. Zimbardo, в адаптації Г. Сирцової [10]).

Методика “Оцінка п’ятирічних інтервалів” (ОПІ) [4] дає змогу оцінити суб’єктивну картину життєвого шляху, яка залежить від усвідомлюваних уявлень досліджуваного про насиченість життя важливими подіями. Діагностичними показниками цієї методики були: загальна оцінка насиченості минулого, показники реалізованості, психологічний вік, коефіцієнт дорослості.

Оцінка минулого відображає суб’єктивні уявлення досліджуваних про насиченість пройденого етапу життя

важливими подіями та є змістовим критерієм, що характеризує життєвий шлях людини з точки зору результатів діяльності.

Показник реалізованості відображає співвідношення насиченості прожитих років та життя загалом, отже, вказує на вагомість минулого в житті людини, її свідому оцінку власних досягнень та рівня самореалізації.

Психологічний вік, який також є індикатором психологічного минулого, свідчить про вміння людини знайти прийнятні для себе темп та насиченість життя [4]. У нашому дослідженні було проведено аналіз кореляційних зв'язків показників особистих ресурсів подолання та різниці між психологічним і хронологічним віком.

Коефіцієнт дорослості є ще одним показником психологічного віку та суб'єктивної оцінки самореалізації.

Методика *Семантичний диференціал часу* (СДЧ) [2] визначає настрій людини не прямо, а опосередковано, на основі інтуїтивного уявлення про час, отже, на відміну від попередньої діагностичної процедури, дає змогу оцінити не усвідомлювані когнітивні моделі життєвих етапів, а емоційне, найчастіше малоусвідомлюване, ставлення до них. За своєю структурою СДЧ з'ясовує уявлення людини про своє життя за п'ятьма факторами: активністю часу, емоційним забарвленням часу, розміром часу, структурою часу, відчуттям часу. Відповідно до мети дослідження при обробці результатів за СДЧ досліджувані враховували оцінки лише свого минулого.

Опитувальник часової перспективи (ЗТPI) дає можливість оцінити п'ять типів часових перспектив особистості за відповідними шкалам [10]. У рамках розв'язання завдань дослідження особливий інтерес у процесі обробки даних викликали оцінки досліджуваних лише за двома шкалами методики ЗТPI: “негативне минуле”, яка відображає загальне песимістичне, негативне ставлення до пройденого етапу життя, та “позитивне минуле”, яка визначає приємну реконструкцію пройденого, тепле, сентиментальне ставлення до нього.

На другому етапі збору емпіричних даних проводилася діагностика особистісної *життєстійкості* як ресурсу подолання складних життєвих ситуацій за допомогою відповідного тесту

(Hardinees Survey С. Мадді в адаптації Д.О. Леонтьєва та О.І. Рассказової [6]). Тест уможливило оцінку життєстійкості як системи переконань про себе, навколишній світ та відносини з ним за трьома компонентами: залучення, контроль, прийняття ризику.

Залучення визначається як віра в те, що активна участь у тому, що відбувається, надає максимальних шансів на отримання позитивних результатів для особистості. Контроль є упевненістю в тому, що боротьба, хоча й не гарантує успіху, але дає змогу впливати на кінцевий результат того, що відбувається. Прийняття ризику – це переконання людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку за рахунок набуття як позитивного, так і негативного досвіду.

У ході статистичної обробки отриманих результатів був проведений аналіз взаємозв'язку між показниками психологічного минулого та життєстійкості. Результати кореляційного аналізу (статистично значущі коефіцієнти) оцінок досліджуваних подані у таблиці 1.

Отримані результати вказують на наявність статистично значущого зв'язку між майже всіма досліджуваними характеристиками. Як і очікувалося, результати за шкалою “негативне минуле” мають зворотний зв'язок зі всіма показниками тесту життєстійкості. Отже, можна констатувати, що досліджуваним із загальним песимістичним, негативним, відразливим ставленням до минулого властивий низький загальний рівень життєстійкості. Крім того, неприємний життєвий досвід, або його негативна реконструкція, призводять до виникнення відчуття відчуженості, відстороненості від життя (зворотна кореляція зі шкалою “замученість”), переживання безпорадності та неможливості впливати на результати власної діяльності (зворотна кореляція зі шкалою “контроль”), небажання діяти за умов невизначеності та відсутності чітких гарантій успіху (зворотна кореляція зі шкалою “прийняття ризику”).

Таблиця 1

Зв'язок особливостей психологічного минулого та показників життєстійкості

		Показники тесту життєстійкості			
		Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
ЗГРІ	Негативне минуле	-0,423 ²	-0,471 ²	-0,511 ²	-0,517 ²
	Позитивне минуле			0,301 ²	0,211 ¹
СДЧ	Загальна оцінка	0,387 ²	0,346 ²	0,389 ²	0,421 ²
	Оцінка за факторами: - активність	0,342 ²		0,252 ¹	0,294 ²
	- емоційне забарвлення	0,264 ¹	0,387 ²	0,392 ²	0,382 ²
	- розмір	0,404 ²	0,269 ¹	0,334 ²	0,384 ²
	- структура	0,254 ¹	0,29 ²	0,263 ¹	0,304 ²
	- відчуття	0,309 ²	0,281 ²	0,326 ²	0,343 ²
ОПІ	Оцінка насиченості	0,234 ¹		0,503 ²	0,248 ¹
	Реалізованість (що розраховується)	0,251 ¹	0,339 ²		0,218 ¹
	Суб'єктивна реалізованість	-0,272 ²		-0,449 ²	-0,273 ¹
	Різниця психологічного та хронологічного віку	-0,223 ¹	0,287 ²	-0,357 ²	-0,25 ¹
	Коефіцієнт дорослості	-0,228 ¹	0,24 ¹		0,243 ¹

Примітки: ¹ – $p < 0,05$; ² – $p < 0,01$.

Показники за шкалою “позитивне минуле” корелюють із загальним показником життєстійкості та результатами досліджуваних за шкалою прийняття ризику. У зв'язку з цим

можна стверджувати, що приємна реконструкція пройдешого, позитивне ставлення до нього є передумовою розвитку життєстійкості як особистісної риси, забезпечує успішність протистояння особистості складним, стресовим ситуаціям у всіх сферах життєдіяльності. Окрім того, позитивна оцінка минулого дає змогу досліджуванним досить комфортно та впевнено почувати себе в ситуаціях невизначеності, приймати рішення за умов відсутності чітких гарантій досягнення успіху, розглядати позитивні і негативні результати діяльності як джерело особистісного та професійного розвитку (значуща кореляція шкали “позитивне минуле” зі шкалою “прийняття ризику”). Напевно, успішний життєвий досвід, або, принаймні, його позитивна реконструкція, дає досліджуванним підстави сподіватися на подальші досягнення, створює відчуття впевненості навіть у ризикованих ситуаціях за принципом “вдавалося раніше – вдасться й тепер”.

Результати кореляційного аналізу даних, отриманих за тестом життєстійкості та семантичним диференціалом часу (СДЧ), показали наявність зв'язку між всіма корельованими показниками (див. табл. 1). Виняток склав статистично незначущий зв'язок між оцінкою досліджуванними свого минулого за фактором “активність” та шкалою “контроль”. Отже, високий загальний показник життєстійкості та окремих його складових, пов'язаний зі сприйняттям минулого як напруженого, активного, щільного, стрімкого, мінливого (фактор “активність”); радісного, світлого, кольорового, спокійного, яскравого (фактор “емоційне забарвлення”); довготривалого, великого, об'ємного, широкого, глибокого (фактор “розмір”); зрозумілого, ритмічного, оборотного, безперервного, неподільного (фактор “структура”); реального, близького, загального, відкритого (фактор “відчуття часу”). Відповідно до змістових особливостей семантичного диференціалу часу [1], подібні результати свідчать, що високий рівень особистісної здатності протистояти стресовим ситуаціям, готовність до прийняття ризику, відчуття контролю за власним життям та інтенсивне залучення до перебігу подій зумовлені у досліджуваних сприйняттям минулого як етапу, який

характеризується насиченістю подіями та враженнями, активністю, енергійністю, високим рівнем мотивації, цілеспрямованості, наявністю перспектив, планів і діяльності з їхньої реалізації. До того ж, їм притаманні позитивні емоційні переживання щодо минулого, пов'язані з відчуттям спокою, радості, задоволення, впевненості.

Також виявлено, що високий рівень загальної життєстійкості, залучення до життя, контролю та прийняття ризику зумовлюється оцінками минулого як етапу, насиченого важливими подіями та ситуаціями (показники “оцінка насиченості” та “реалізованість”).

Психологічний вік та коефіцієнт дорослості прямо корелюють із оцінками за шкалою “контроль”. Отже, досліджуваним, які відчувають себе дорослими, старшими за свій хронологічний вік, притаманна впевненість у можливості впливати на перебіг життєвих подій, керувати власним життям навіть у таких ситуаціях, коли цей вплив не є абсолютним, а успіх не гарантується.

Зворотний зв'язок встановлено, по-перше, із загальною життєстійкістю, залученням та прийняттям ризику, з одного боку, та суб'єктивною реалізованістю і психологічним віком, з іншого; по-друге, із загальною життєстійкістю та залученням, з одного боку, та коефіцієнтом дорослості, з іншого.

Суб'єктивна оцінка реалізованості визначається особисто досліджуваними як власне уявлення про відсоток реалізації змісту всього життя на сьогоднішній день. Що вона менша, то більше людині властива спрямованість у майбутнє. Психологічний вік – важливий показник методики ОПІ. Оптимальним є збіг психологічного віку з хронологічним, або його заниження, що свідчить про наявність значних життєвих очікувань та нереалізованого творчого потенціалу. Завищений психологічний вік вказує на збіднені та песимістичні життєві перспективи, занижений – на нереалізованість, відсутність значущих досягнень. Коефіцієнт дорослості є співвідношенням психологічного та хронологічного віку, що допомагає конкретизувати попередній показник. Ураховуючи такі інтерпретації показників методики ОПІ, можна зробити

висновок, що люди, яким притаманний високий рівень 1) особистісної витривалості щодо стресогенних факторів, 2) впевненості у необхідності активної участі у життєвих подіях та уміння отримувати від цього задоволення, 3) здатності до прийняття ситуацій невизначеності та можливості до особистісного зростання, навіть через власні помилки, є психологічно молодшими за свій хронологічний вік та мають значущі життєві очікування і нереалізований творчий потенціал.

Треба звернути увагу на те, що показники тесту життєстійкості прямо корелюють із рівнем реалізованості, який визначається кількістю значущих подій у житті людини, що вже відбулися, та зворотно – із суб'єктивною реалізованістю (визначається особисто досліджуваними). Отже, життєстійким особистостям в юнацькому віці притаманна досить висока об'єктивна насиченість минулого життя при суб'єктивному переживанні нереалізованості, уявленні, що основні події відбудуться у майбутньому, та саме тоді здійсниться реалізація особистісного потенціалу.

Загалом, результати дослідження зв'язку особливостей психологічного минулого осіб юнацького віку з показниками їх життєстійкості дали підставу встановити таке:

– низький загальний рівень життєстійкості пов'язаний із загальним песимістичним, негативним ставленням до минулого; неприємний життєвий досвід, або його негативна реконструкція, призводять до виникнення відчуття відчуженості, відстороненості від життя, переживання безпорадності та неможливості впливати на результати власної діяльності, небажання діяти за умов невизначеності та відсутності чітких гарантій успіху;

– приємна реконструкція минулого, тепле, сентиментальне ставлення до нього є передумовою розвитку життєстійкості особистості, дає змогу досить комфортно та впевнено почувати себе в ситуаціях невизначеності, приймати рішення за умов відсутності гарантій досягнення успіху, розглядати як позитивні, так і негативні результати діяльності як джерело корисного досвіду;

– з високим рівнем здатності протистояти стресовим ситуаціям, готовністю до прийняття ризику, відчуттям контролю

за власним життям та інтенсивним залученням до перебігу подій пов'язане сприйняття минулого як етапу, який характеризується насиченістю подіями та враженнями, активністю, енергійністю, високим рівнем мотивації, цілеспрямованості, наявністю перспектив, планів та діяльності з їх реалізації;

– юнаки з високим рівнем життєстійкості психологічно молодші за свій хронологічний вік та мають значущі життєві очікування і нереалізований творчий потенціал, уявлення про те, що основні події відбудуться у майбутньому і саме тоді реалізується особистісний потенціал.

Отже, особливості психологічного минулого можуть розглядатися як детермінанта розвитку життєстійкості особистості в юнацькому віці.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в уточненні причиново-наслідкових зв'язків між особливостями психологічного майбутнього та життєстійкістю особистості, вивченні вікової динаміки цих зв'язків. До того ж, потребує перевірки гіпотеза про позитивний вплив застосування психотехнік життєтворчості та формування позитивної життєвої реалізованості і часової транспективи на розвиток життєстійкості особистості на різних вікових етапах.

Література

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня : [сб. научн. трудов]. Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82 – 90.

2. Вассерман Л.И. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах: [пособ. для врачей] / Л.И. Вассерман, О.Н. Кузнецов, В.А. Ташлыков и др. – СПб. : СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 27 с.

3. Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року // Психолог. – 2008. – № 41–42. – С. 5 – 14.

4. Кроник А.А. Каузометрия : методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 258 с.

5. Леонтьев Д.А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации / Дмитрий Алексеевич

Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56 – 65.

6. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

7. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решения / Сальваторе Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87 – 101.

8. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости личности и ее связей со свойствами личности : автореф. дис... канд. психол наук: 19.00.01 / Т.В. Наливайко. – Ярославль, 2006. – 28 с.

9. Рассказова Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе ее реабилитации / Е.И. Рассказова // Гуманитарные проблемы современной психологии : Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 124 – 126.

10. Сырцова А. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85 – 106.

11. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – № 2. – P. 265 – 274.

Большакова Анастасия. Психологическое прошлое как детерминанта развития жизнестойкости в юношеском возрасте. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования жизнестойкости как условия полноценного существования человека. Определено, что детерминантами ее развития в юношеском возрасте являются особенности психологического прошлого. Раскрыта зависимость между общим пессимистическим отношением к прошлому, неприятным личностным опытом или его негативной реконструкцией и низким уровнем жизнестойкости. Доказано влияние положительного отношения к прошлому, психологической молодости, на развитие общей жизнестойкости и ее различных компонентов.

Ключевые слова: время, психологическое прошлое, психологический возраст, жизненная реализованность, жизнестойкость, юношеский возраст.

Bolshakova Anastasiya. The psychological past time as determinant of vital hardiness development in the youth age.

Vital hardiness development is the necessary condition of human well-being. It's possible to consider the characteristics of psychological past time as determinant of vital hardiness development in the youth age. A low level of personal vital hardiness is connected with pessimistic psychological past time and negative personal experience. The positive past time, psychological youngness, less of absolute self-actualization feeling are determinants of vital hardiness and its components of development.

Keywords: time, psychological past time, psychological age, life-actualization, vital hardiness, youth age.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті показано, що в умовах перехідного кризового суспільства вивчення стану та зміни ціннісних орієнтацій молодих людей викликаються, насамперед, практичною необхідністю. Адже від того, з якою якістю цінностей молодь житиме у XXI столітті, залежатиме напрям соціально-культурного та політико-економічного розвитку суспільства майбутнього, поява нових економічних, політичних та інших типів поведінки.

Ключові слова: цінності, система цінностей, самовизначення, ціннісне самовизначення, ціннісні орієнтації, життєві наставлення.

У сучасних умовах реформування життєдіяльності нашого суспільства об'єктивно постає необхідність докорінних змін традиційної системи роботи з молоддю у напрямі оптимальної самореалізації особистості шляхом залучення внутрішніх механізмів її саморозвитку, самореалізації. А міра та рубежі самореалізації людини в реальному суспільстві залежать від самовизначення особистості як суб'єкта. У цьому зв'язку особливої актуальності набирає дослідження особливостей саме ціннісного самовизначення та факторів, які впливають на цей процес, що дасть можливість достатньо ефективно працювати з молоддю щодо формування системи цінностей.

Розробка цих питань пов'язана з реалізацією Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2009 – 2015 рр. (Постанова Кабінету Міністрів України № 41 від 28.01.2009 р.) [6].

Проблему самовизначення у вітчизняній психологічній науці почав розробляти С.Л. Рубінштейн [7], який розглядав її у контексті умов, що детермінують життєдіяльність особистості. Утвердження ідей С.Л. Рубінштейна щодо розуміння проблем самовизначення продовжила К.О. Абульханова-Славська [1]. Грунтовне дослідження самовизначення було проведено В.Ф. Сафінім [9], який розуміє його як відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних властивостей, можливостей і вимог, що висуваються до нього навколишніми і суспільством. Однак аналіз теоретичних узагальнень не дає змоги дати ґрунтовані відповіді на питання про особливості самовизначення молоді в аспекті її ціннісних ставлень у сучасних умовах.

Мета статті полягає в аналізі особливостей та детермінант ціннісного самовизначення сучасної молоді.

Виходячи із запропонованого С.Л. Рубінштейном принципу: “зовнішні причини діють через внутрішні умови”, самовизначення трактується як самодетермінація, що сутнісно відрізняється від зовнішньої детермінації. У такий спосіб підкреслюється активний, свідомий характер людського існування і життєдіяльності, роль суб’єкта в керуванні своїм життям: специфіка людського існування в мірі співвіднесення самовизначення і визначеності іншим (умовами, обставинами). Самовизначення, за С.Л. Рубінштейном [7], це детермінація людиною свого життєвого шляху внутрішніми джерелами, суб’єктивним началом особистості.

К.О. Абульханова-Славська також розглядає самовизначення як самодетермінацію, пов’язану з активною життєвою позицією, усвідомлення свого місця у світі, побудовою та втіленням життєвих стратегій. З цієї точки зору самовизначення виступає механізмом соціального зумовлення поведінки індивіда і відображає взаємодію суспільства та особистості. К.О. Абульханова-Славська вважає, що спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнений на основі її життєвих цінностей і такий, що відповідає її основним потребам, можна назвати життєвою позицією, яка стає потенціалом її розвитку, сукупністю її суб’єктивних і суб’єктивних можливостей [1].

Самовизначення, за В.Ф. Сафіним, відбувається у результаті усвідомлення особистістю своїх бажань, можливостей, співвіднесення їх з вимогами соціального середовища, постановки життєвих цілей та їхнього досягнення. Залежно від співвідношення компонентів “хочу”, “можу”, “є”, “вимагають” можна зробити висновок про рівень самовизначення особистості [9].

Про особистість, яка знайшла шлях самовизначення, можна говорити як про людину, що подолала потребу шукати опору в зовнішньому світі. Така особистість набуває здатності опиратись на себе саму, вона здатна робити самостійний вибір, займає певну життєву позицію, вона завжди відкрита і готова до різних подій. Результатом самовизначення людини є здатність відмежувати себе від решти світу, внутрішня рівновага та стійкість перед труднощами, розкриття власного творчого потенціалу. І стати на шлях самовизначення можна лише тоді, коли людина підніметься над емпіричним причиново-наслідковим рядом і сама буде джерелом своїх вчинків, тобто проявить суб'єктність.

Особистісне самовизначення особистості є також визначенням нею власної позиції щодо виробленої суспільством системи цінностей. Тому не соціальні норми визначають процес розвитку самовизначення особистості, а навпаки, особистісне самовизначення задає соціальне самовизначення. Саме ціннісне самовизначення зумовлює всі інші види самовизначення: соціальне, професійне, моральне.

Отже, ціннісне самовизначення особистості реалізується візованою структурою ціннісних орієнтацій на індивідному, інтеріндивідному, метаіндивідному й універсумальному рівнях людської діяльності. Важливо з'ясувати, як загальне теоретичне уявлення про структурно-функціональні особливості ціннісного самовизначення особистості конкретизується на етапі ранньої юності, які онтогенетичні передумови підготовляють емпіричні форми ціннісного самовизначення студентства.

Система цінностей – це результат духовної роботи суспільства; це діюча сторона суспільної свідомості, взятої в єдності всіх її форм. Вона певним чином пронизує всі форми суспільної свідомості, об'єднуючи певні інтереси різними ідейними, моральними та естетичними засобами, і стає

важливим джерелом безпосередніх мотивів поведінки, стимулів людської діяльності.

У ціннісних орієнтаціях відображені соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, гносеологічні, онтологічні та/або ідеологічні засади оціночних суджень суб'єкта про навколишню дійсність, ті чи інші її сторони, сфери, об'єкти, які утворюють змістовий бік спрямованості особистості. Це явище динамічне, оскільки кожне нове покоління засвоює цінності попереднього крізь призму власного сприйняття, додаючи власні.

Сучасний розвиток Української держави, соціальних інститутів та суспільних відносин визначається як період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей. Тому зрушення, які відбуваються нині, безпосередньо впливають на ціннісне самовизначення молоді.

Проблема полягає в тому, що багато з тих цінностей, які виховувало радянське суспільство, поступово почали змінюватися, бо, з одного боку, нові соціально-економічні умови вимагають від молоді таких якостей, як готовність до ризику і особиста відповідальність за вчинки, уміння швидко пристосовуватися до економічної кон'юнктури, готовність наполегливо працювати заради досягнення добробуту та успіху. З іншого боку, цінності, що в минулому мали високий ранг і пов'язувалися із закріпленими в масовій свідомості соціально-психологічними стереотипами пріоритету загального (колективного) над особистим (індивідуальним) і самореалізації особистості в праці, сьогодні молоддю заперечуються. Криза традиційних ціннісних орієнтацій особливо яскраво проявляється у сфері праці, ставленні до роботи.

Молоде покоління останнього опинилося, так би мовити, у подвійній ситуації: з одного боку, це покоління, що сприймало впливи батьків, вихованих ще на “старих” засадах; а з іншого – в доросле життя воно вступає за нових умов, які вимагають відмови від багатьох раніше засвоєних постулатів. Так, у сучасних умовах не “спрацьовують” колективістські ідеали (все більше – індивідуалістичні); стала непрестижною, “немодною” низка професій, які поважалися раніше та вважалися суспільно корисними; змінилося ставлення до своєї батьківщини – якщо

раніше жили за принципом “Я другой такой страны не знаю...”, то зараз молодь бажає навчатися, працювати, а то й переїхати на постійне проживання до іншої країни.

Зрозуміло, що така ситуація склалася не випадково: разом зі змінами кардинального характеру в нашій країні відбувалася “переоцінка цінностей”. І якщо раніше існувала певна спадкоємність у передачі цінностей від старшого покоління до молодшого, то нині цей феномен менш помітний. Уже порушився зв’язок “батьки – діти” в силу того, що цінності “батьків” втрачають практичне значення, вони значно менше розуміються “дітьми”.

Стає очевидним розрив між поколіннями сучасного суспільства. На підтвердження цього можна навести такі цифри: 68% дітей та 72% батьків визнали, що не розуміють один одного. Різкий злам системи, що існувала, призвів до суттєвих змін у соціокультурній спадковості. Такі важливі складові її механізму, як освіта та виховання, останнім часом помітно поступилися у системі соціалізації молоді інститутам і цінностям культури масового споживання. Більше того, інститути соціалізації зараз не тільки розрізнені, а й конкурентні, або й взагалі не пов’язані між собою утворення, які, до того ж, перебувають в нерівних умовах щодо поширення свого впливу.

У кінці ХХ ст. з-поміж захоплень молоддю різними видами культурної діяльності популярним було відвідування кінотеатрів, читання газет і журналів, слухання радіо, читання книжок, перегляд телепередач. Нині електронні ЗМІ контролюють значну частину дозвілля молодіжної аудиторії та виступають важливим інструментом формування соціальних настановлень, ціннісних орієнтацій молоді. Зараз для третини молоді перегляд телепередач є переважним заняттям у вільний час.

Широка інтеграція культури провокує поширення культурної продукції інших країн, але, на жаль, не поряд з вітчизняною, а частіше замість неї. Особливо тривожні ці тенденції, якщо звернути увагу на пріоритетність вибору молоддю літератури для читання як одного з найважливіших джерел культурної інформації (рис. 1).

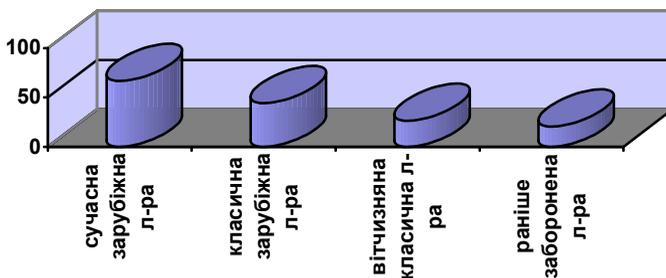


Рис. 1. Пріоритети вибору молоддю літератури

Особи, які читають українську сучасну та класичну літературу, склали лише по 7,1% серед від усього числа респондентів. Це засвідчує, на нашу думку, по-перше, тотальне зростання “західнізації” молодого покоління України; по-друге – популярність серед нашої молоді ідеалів іншого способу життя.

Які ж саме цінності притаманні сучасній молоді? Сьогоднішні молоді люди перебувають у надзвичайно складних умовах, адже зміни в соціально-економічному складі супроводжуються кризою ціннісної свідомості. Молоді доводиться самій вирішувати, що цінніше – збагачення будь-якими засобами чи набуття високої кваліфікації, що забезпечує можливість адаптуватися до нових умов; заперечення колишніх моральних норм чи гнучкість, пристосування до нової дійсності; повна свобода міжособистісних, міжстатевих взаємин чи сім’я як запорука успішного існування.

Зміни, що відбулися в ціннісних трудових орієнтаціях, показують необхідність формування нового механізму мотивації, який стимулював би творчу активність та ініціативу молоді, нові форми самореалізації у праці. Але такого механізму на сьогодні поки що не існує. Ось чому молодь не знаходить інших стимулів до праці, окрім грошей. Але його не можна пов’язати з кількістю і якістю праці, з досягненням високого статусу.

Отже, якщо порівняти ціннісні орієнтації молоді останнього десятиліття ХХ ст. з цінностями, характерними для молодого покоління першого десятиліття ХХІ ст., то можна зробити такі висновки:

– на сталих позиціях залишилися сім'я та робота, але відбуваються зміни в системі цінностей щодо роботи. Для 92% молоді важлива така цінність, як “висока оплата праці”, та лише 28% означили таку, як “суспільна корисність роботи”. Отже, якщо у 1970 – 1980 роках 65,9% молоді головним у житті вважали роботу, що приносить користь суспільству, то нині для них важливішою стає “висока оплата праці” і втрачає позицію лідера робота, що приносить користь суспільству. Тобто певним чином змінюється значення цінності роботи, зростають вимоги до рівня оплати праці, можливостей професійної кар’єри, самореалізації;

– набули важливої значущості коло друзів та вільний час, хобі тощо;

– певним чином зростає інтерес до політичного життя, хоча і політична, і громадська активність залишаються на досить низькому рівні;

– відбувається відчуження молоді від національної культури, незнання і певною мірою небажання знати історію батьківщини, її мистецтво, літературу.

У зв’язку з цим виникає необхідність аналізу ціннісних орієнтацій як детермінант соціального самовизначення. Хоча ієрархія цінностей респондентів, що належать до різних груп життєвих наставлень, істотно не відрізняється, питома вага тих чи інших цінностей в структурі ціннісної свідомості цих груп часом досить відрізняється. Проведений аналіз показує, що для тієї частини молоді, чий життєві наставлення відрізняється спрямованістю на активність, самостійність, найбільшою мірою характерні модерні та постматеріалістичні (постмодерні) цінності (рис. 2).

До останніх варто віднести такі, як реалізація власних здібностей, талантів, орієнтація на якість життя тощо. У цій групі респондентів цінність самореалізації підкреслює кожний четвертий, тоді як в інших групах – лише кожний сьомий – десятий. Серед тих, чия суб’єктна диспозиція виражена більшою мірою, в 2 – 4 рази більше тих, хто орієнтується на цінності духовної культури. У цій групі цінували цікаву роботу (особливо у порівнянні із соціально апатичними респондентами (54% проти 37%).

А ось така цінність, як високе становище в суспільстві (характеризує елітарну особистість), у полярних групах

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ...

стратегічного вибору молоді (налаштованих на активність – апатичних) оцінюється однаково (але досить низько: в кожній групі на неї орієнтується кожний десятий респондент). На нашу думку, в цілому досить низький рівень орієнтації молоді на досягнення високого становища в суспільстві детермінувався, щонайменше, двома причинами. По-перше, традиціоналістським наставленням “бути як всі”, особливо характерною для недавнього минулого. По-друге, орієнтації молоді насамперед зосереджені на економічній сфері. Тут спрацьовує гіпотеза про ціннісну значущість того, чого бракує. Орієнтація на матеріальне благополуччя превалює у всіх типологічних і статусних групах, змагаючись практично на рівних з такою цінністю, як здоров’я.

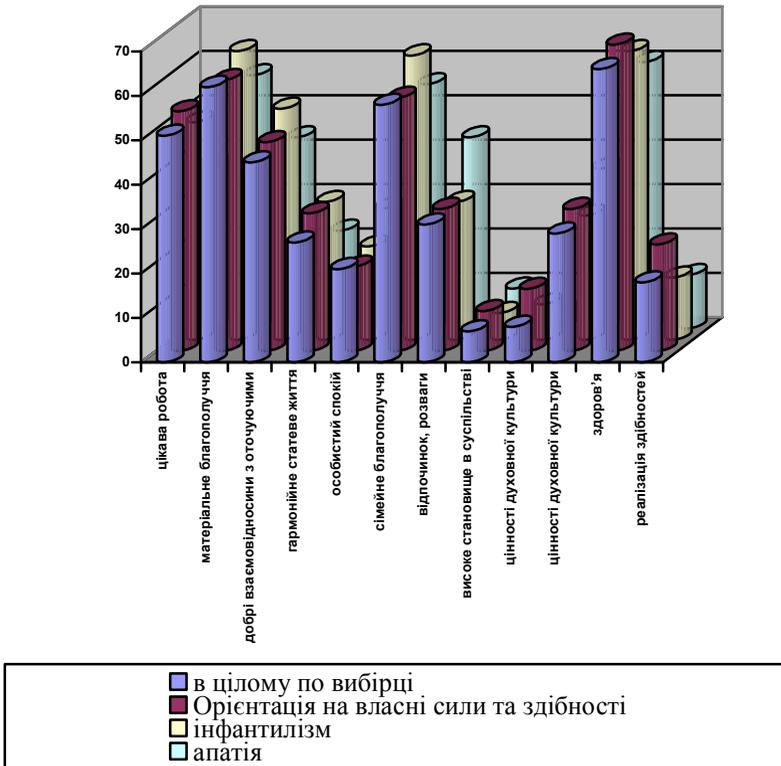


Рис. 2. Ціннісні орієнтації молоді (залежно від життєвих наставлень)

Цікаве, з нашої точки зору, ставлення молоді до такої модерністської цінності, як особиста свобода. Здавалося б вищою орієнтація на цю цінність повинна бути у першій типологічній групі (ті, хто розраховують на власну активність, самостійність, незалежність у розв'язанні життєвих проблем). Тим не менше, дослідження показує, що в цій групі опитаних на особисту свободу орієнтувалися не набагато більше молодих людей, ніж у групі “соціально інфантильних”. А в групі “соціально апатичної” молоді рівень орієнтації на свободу навіть вищий (36%). Але є підозри, що смисл, який вкладали у зміст цієї цінності представники полярних типологічних груп, істотно відрізняється. Спрямовані на соціальну суб'єктність, тобто представники першої типологічної групи, швидше за все, сприймають свободу в її модерністському тлумаченні – як “свободу для” (насамперед самореалізації). Соціально апатичні ж, очевидно, вкладали в свободу інше розуміння: “свобода від” (не випадково у цій групі респондентів так високо оцінюються особистий спокій, відпочинок та розваги).

Не можна говорити про те, що наша молодь сьогодні недостатньо активно вписується у контекст глобальних ціннісних змін. Присутність елементів постматеріалізму в ціннісній свідомості молоді, насамперед тієї її частини, для якої найбільшою мірою характерна суб'єктна диспозиція, в тому числі, життєва стратегія самореалізації, дає підставу говорити про тенденції глобалізації ціннісної свідомості молоді, особливо тих її груп, які володіють більш високим рівнем освіти – студентів. Зазначимо, що вони потрапили у фокус нашої уваги, оскільки освітній рівень, на нашу думку, впливає (поряд з іншими факторами) на постматеріалістичні орієнтації особистості. При аналізі гістограми привертає увагу постматеріалізм студентської молоді.

Це знаходить відображення у відносно високому рівні орієнтації на такі цінності, як самореалізація, особиста свобода, духовні цінності. Останні порівняно високо оцінювала студентська молодь.

Про цінності особистісної свободи, самостійності, незалежності найчастіше говорили ті, хто ще не звільнився від опіки старших (40% опитаних у групі респондентів до 18 років).

Дуже високу оцінку (86%) отримала робота як важлива складова життя людини. При цьому серед цінностей самої роботи опитана молодь насамперед назвала такі, як висока оплата праці. Безпечні для здоров'я умови праці, гарний колектив і інтерес до того, чим займаєшся.

На тлі зростаючої тенденції індивідуалізації ціннісної свідомості молоді дещо неочікуваною є оцінка молоддю політики: 64% респондентів назвали її важливою складовою життя (що досить слабко поєднується з низьким рівнем політичної активності молоді).

Проведений аналіз ціннісного самовизначення молоді дав змогу констатувати, що незважаючи на отримані результати вибору цінностей, у більшості зберігаються моральні підвалини, які регулюють вияв ціннісного ставлення. Водночас є частина молоді, яка загалом залишилася без морального і соціального фундаменту свого життя і ні в що не вірить. Її ідеал – комфорт, добробут, задоволення будь-якою ціною. В умовах соціально-економічної кризи ця частина молоді може розглядатися як “втрачене покоління”. Але це – наслідок прийняття ціннісних орієнтацій, продиктованих реаліями нашого життя. Тому перед усіма соціальними інститутами постає важке завдання: визначити базові цінності, ідеали, норми, які слід покласти в основу формування духовного світу молодої людини, і шляхи, якими можна було б здійснити ці перетворення. Бо саме в сучасний період – період трансформації соціальних систем, молодь менше уваги звертає на необхідність духовного, культурного розвитку, хоча водночас і не відхиляє його доцільності.

Подальшого вивчення потребують механізми прийняття ціннісних орієнтацій, зокрема духовних, для створення нових підходів у межах державної політики виховання молоді як потенційної еліти. Усе це сприятиме розв'язанню багатьох молодіжних проблем сьогодні та проблем нашого суспільства в майбутньому, тому що життєві цінності молоді “сьогодення” визначатимуть спосіб життя та напрям цивілізаційного руху людства “завтра”.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Изд-во “Мысль”, 1991. – С. 126 – 149.
2. Вебер М. Избранные произведения / Макс Вебер; [пер. с нем.; Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайденко]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 357 – 389.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
4. Мигович І. На двох конях у двох напрямках? / Іван Мигович // Віче. – 1995. – № 8. – С. 15 – 24.
5. Парсонс Т. Система современных обществ / Толкотт Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
6. Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2009 – 2015 роки / Кабінет Міністрів України. Постанова. – Офіц. вид. // Офіційний вісник України. – № 7 від 09.02.2009. – Ст. 217. – (Бібліотека офіційних видань).
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Изд-во: Питер-Юг, 2003. – 512 с.
8. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы : Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа / Анатолий Александрович Ручка. – К. : Наукова думка, 2005. – 152 с.
9. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности : [учебн. пособ.] / Вадим Фатхевич Сафин. – Свердловск : Сверд. пед. ин-т, 1986. – 142 с.

Стець Валентина. Особенности ценностного самоопределения современной молодежи. В статье анализируются особенности ценностного самоопределения современной молодежи. В частности указывается на то, что в условиях переходного кризисного общества изучение состояния и изменений ценностных ориентаций молодых людей вызывается, прежде всего, практической необходимостью. Так как от того, с каким качеством ценностей молодежь будет жить в XXI столетии, будет зависеть направление социо-культурного и политико-экономического развития общества будущего, возникновение новых экономических, политических и других типов поведения.

Ключевые слова: ценности, система ценностей, самоопределение, ценностное самоопределение, ценностные ориентации, жизненные установки.

Stets' Valentyna. Values self-determination peculiarities of modern youth. In the article the peculiarities of self-determination values of modern youth are analyzed. It is mentioned in particular that under the conditions of transient crisis society the study of state and change of values orientations of young people is caused by practical necessity. The direction of socio-cultural, political and economical development of the society, the appearance of new economic, political and other types of behavior depend on the quality of values that young people will have in the 21st century.

Keywords: values, system of values, self-determination, self-determination values, orientations values.

УДК 159.942.5
К 43

Таїса КИРИЛЕНКО

ПСИХІЧНІ СТАНИ І ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються психічні стани і емоційні переживання особистості на основі динаміки її ставлення до зовнішніх умов та своєрідності власних психічних явищ. Акцентується провідна роль переживань при аналізі психічних станів. Розкривається типологія співвідношення стану та емоційних переживань особистості на основі врахування готовності до психічних новоутворень як вияву стану і потенціалу її переживань.

Ключові слова: *психічні стани, емоційні переживання, емоційний потенціал особистості, емоційний простір, динаміка ставлень особистості.*

Проблема психічних станів є комплексною. Вона стоїть не тільки на стику галузей психології – загальної, соціальної, інженерної, психології праці, але й кількох наук – філософії, психології, фізіології, медицини, кібернетики. Розв’язання цієї проблеми є надзвичайно актуальним і значущим у тому сенсі, що розкриття природи й закономірностей психічних станів, побудова їхніх змістових структур і логічних схем, математичних моделей не дало б змоги надійно діагностувати й робити перспективний прогноз їхнього виникнення, перебігу та характеру впливу на психічну й практичну діяльність людини, її різні види, тобто ця проблема має як суто теоретичну, так і прикладну спрямованість. Аналіз психічних станів розкриває їхню взаємопов’язаність із потенціалом емоційних переживань особистості, що дає можливість використовувати їх у прогнозі гармонійності особистості в усіх аспектах її життєдіяльності.

Дослідження психічних станів особистості проводиться відповідно до теми міжфакультетської науково-дослідницької роботи “Психологічні детермінанти життєвих цінностей студентської молоді” КНУ імені Тараса Шевченка (№ державної реєстрації 0102U003112).

Психічні стани розглядаються науковцями як у контексті загальнонаукових підходів, так і у зв'язку з прикладним аспектом цієї проблеми. Зокрема Є.П. Ільїн вказував, що стан може бути відображено як системну реакцію [1], О.О. Прохоровим розроблена концепція нерівноважних (нестійких) станів [6], Ю.Є. Сосновікова запропонувала підходи до класифікації психічних станів та систематизувала способи їхньої діагностики, Е.Л. Носенко активно вивчала співвідношення емоційних станів і мовлення [5]. Як вказує Є.П. Ільїн, багатоманітні наукові дослідження станів і спроби його визначення мають одну й ту саму логічну основу: в більшості випадків стан характеризується як сукупність певних характеристик, процесів, функцій, властивостей, компонентів психіки, що зумовлюють ефективність діяльності та поведінки [1]. Тобто вони, швидше за все, вказують, як виявити стан, але не містять визначення самого поняття, що таке стан. Ґрунтовний аналіз підходів до дослідження психічних станів дав змогу визначити ті проблемні питання, які потребують детального вивчення. Йдеться про взаємозв'язок психічних станів і емоційних переживань особистості.

Метою цієї статті є розкриття співвідношення психічного стану і емоційного переживання особистості як її потенціалу.

Загальний підхід до теорії станів у психології розроблений Є.П. Ільїним. У його розумінні, стан – це реакція функціональних систем на зовнішні та внутрішні впливи, спрямована на отримання корисного результату. Такий результат виражається у збереженні цілісності організму людини та забезпеченні його нормальної життєдіяльності. Будь-який стан – як переживання суб'єкта, так і діяльність різних його функціональних систем. Звідси випливає, що стан може бути відображено як системну реакцію, що включає в себе психічні й фізіологічні рівні реагування, а також поведінку людини.

Подальший розвиток досліджень психічних станів свідчить, що теорія психічних станів виходить на рівень системних досліджень. Проведений системний аналіз характеристик психічних станів дав підставу виділити ставлення як системоутворювальну характеристику компонентного складу будь-якого психічного стану. На думку автора [1], у структурі стану ця характеристика відповідає рівню свідомості та самосвідомості людини, що підкреслює момент саморегуляції, самооцінки та самоконтролю у психічному стані на особистісному рівні.

Конкретизація психічного рівня реагування у структурі стану, а саме, виділення ставлення як системоутворювальної характеристики стану, на наш погляд, є досить суттєвою для розвитку теорії психічного стану людини, пошуку його визначення, вивчення потенціалу особистості, спираючись на психічний рівень аналізу психічного стану, а саме – емоційних переживань.

У понятті стану як сходинки пізнання має існувати суперечність між безперервною зміною психічних явищ та їхньою відносною стійкістю, завдяки якій можливе їхнє пізнання. У ставленні людини до власних психічних явищ, що формуються у процесі діяльності, відображається відносна стабільність останніх, зокрема, можливість їх фіксації, й водночас підкреслюється ситуативність, скороминучий характер психічного стану, що залежить від особливостей діяльності, які й визначають її результат. У системному підході результат – системоутворювальна характеристика.

З урахуванням аналізу наведених визначень і підходів можна запропонувати робоче визначення психічного стану як цілісної характеристики психічної діяльності людини, яка фіксує момент сталості й своєрідності в динаміці психічних явищ; це форма реагування, що виражає ставлення людини до власних психічних явищ, які розкриваються у процесі діяльності в деякий даний момент часу за певних умов [2].

Цілісна характеристика психічної діяльності підкреслює, по-перше, її відображуваний характер як форму реагування, активної взаємодії з навколишньою дійсністю, по-друге, включає, безперечно, фізіологічні, психологічні рівні реагування й поведінку людини. Певні умови підкреслюють ситуативність

станів, можливу основу їхньої типологізації, обов'язковий аналіз умов, за яких вони виникають, та особливості діяльності. Виділення ставлення, що розкривається в емоційних переживаннях, як стрижневого моменту вказує на сутність стану як психічного явища і на головний напрям у дослідженні психічного стану особистості як ставлення до власних психічних явищ, тобто як динаміку ставлення в аспекті вчинково-орієнтованого підходу, формування переживань особистості.

Виділення нами моменту динамічності у станах, підкреслення динаміки ставлення як основного системоутворювального компонента стану, як цілісної системи збігається з концепцією нерівноважних (рос. “неравновесных”) (нестійких) психічних станів О.О. Прохорова [6].

Учений підкреслює, що, на відміну від домінуючої площини дослідження психічних станів у континуумі часу, необхідно перевести їхнє вивчення в енергетичну площину, площину динамічних змін станів, їхніх взаємопереходів, змін залежно від зовнішніх і внутрішніх умов. Тобто психічні стани можуть мати різний енергетичний рівень, що відображається в якісній специфіці станів, які актуалізуються, наприклад, так розрізняються радість і сум за рівнем психічної активності. Ці стани розглядаються у межах концепції самоорганізації, тобто як функціональна структура, що стрибкоподібно утворилася при порушенні симетрії між організмом і середовищем унаслідок внесення потоку інформації й енергії у відкрити систему, якою є людина.

Проте О.О. Прохоров, виділивши нерівноважні (нестійкі) психічні стани як протилежні рівноважним (звичайним), вказав на їхню важливу особливість, а саме, на те, що вони є ланкою, яка передує новоутворенням (наприклад, вікові кризи та новоутворення, що виникають після них) у структурі особистості та зумовлює їх.

На нашу думку, треба підкреслити, що практично всі стани є нерівноважними і не лише через різниці енергетичного рівня за порушення симетрії між організмом і середовищем, а й тому, що стан, виходячи з аналізу його як категорії, охоплює не лише мить статичності в динаміці психічного, а й динаміку статичності в психічному, охоплює суперечності між сталістю та зміною, спокоєм і рухом, що вже не забезпечує рівноважності.

Нам імпонує і підхід С.Д. Максименка [3] до вивчення психічних станів у межах генетичної психології, психології розвитку, де наголошується на значущості дослідження саме психічних станів як важливого психічного явища, що вже несе у собі риси розвитку, який через нього найбільш вдало може бути представлений.

Виходячи з найбільш загального визначення стану як реакції функціональних систем на зовнішні й внутрішні впливи, спрямованої на отримання корисного результату, вважаємо за необхідне підкреслити таке. Стан – це реакція не лише для збереження стійкості системи, але й для зміни системи, адаптації до нових умов існування.

У психічному стані особистості відбивається самоактивність психіки. Це стан душі особистості з її внутрішнім спонуканням до збереження миті постійної динамічності чи прискорення зміни, це вічна суперечність (різна за активністю) між сталістю та зміною, статикою та динамікою.

І тоді стан дійсно виступає передумовою й детермінантою психічних новоутворень, до яких особистість різною мірою готова. Це зумовлює необхідність регуляції станів, що пов'язано з емоційним потенціалом особистості.

Стан як категорія охоплює суперечливість змін і її відображення. У психології це поняття пов'язується із суперечливістю психічного відображення – його сталістю та мінливістю. Психічні явища реалізуються через стани, в яких виявляється динаміка ставлення особистості як суб'єкта. Визначальним для психічного стану є динамічність такого ставлення особистості, це стрижневий момент формування стану, його системоутворювальний чинник. Через динамічність ставлення до дійсності й до виконуваної діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності реалізується певний вияв психічного світу особистості, вноситься корекція у форми взаємодії людини та світу [2].

Регулювання у широкому розумінні – це узгодження чогось з чимось, зовні для нього заданим. Регулювання особистості традиційно розглядається як упорядкування її властивостей згідно з вимогами до неї, як процес, як вплив на психічні явища (процеси, стани, властивості) з метою підтримки або зміни характеру їхнього функціонування.

У психології підкреслюється багаторівневий характер регулювання, виділяються такі його рівні: *психічний*, що пов'язаний із підтриманням, мобілізацією тощо психічної активності, яка виступає суб'єктивною умовою здійснення особистістю реальної діяльності, й *особистісний*, що охоплює способи включення особистості в діяльність, її ставлення до неї.

Особистісне регулювання психічних станів здійснюється в різних аспектах. Властивості особистості, ціннісні орієнтації, самооцінка, домінуючі потреби і мотиви, настанови, наміри – кожен з них впливає на виникнення та динаміку стану. Взаємозв'язки між особистістю і психічними станами мають характер взаємовпливу – стани здійснюють зворотний вплив на особистість, її розвиток, закріплюючи одні якості, послаблюючи інші, а також на виникнення та переструктурування мотивів і цілей.

Центральною ланкою взаємозв'язків особистісних якостей із характеристиками психічних станів є ставлення до себе, оскільки саме воно визначає параметри домінуючого настрою. Також важливим є активне ставлення до життєвої ситуації, готовність особистості до подолання перешкод, задоволеність самореалізацією.

Структура психічного регулювання діяльності (згідно зі значенням цього поняття) включає такі компоненти, як досвід, мета, суб'єктивна модель значущих умов діяльності, оцінка контрольованих умов діяльності, вибір тактичного плану, підготовка до його реалізації, безпосередня реалізація програми, корекція. Психологічне регулювання має подвійну зумовленість:

- факторами діяльності, що містять зовнішні та внутрішні стимули;
- факторами накопиченого досвіду, характерною рисою якого є емоційна оцінка умов діяльності, того, що є для людини ціннісним, значущим.

Смисл регулювання полягає у виборі цілей дії та координації відповідних програм для їхнього досягнення. Звідси, важливим для вивчення механізмів регуляції, їхньої ефективності є співвідношення у системі “рівень домагань – рівень досягнень”, що виявляється у психічній саморегуляції як самоактивності особистості, й зокрема, саморегуляції її психічних станів.

Психічний стан – це “найглибинніший” момент психічного. Це не просто сполучна ланка між психічним процесом і психічною властивістю особистості, це відображення динаміки її ставлення до власних психічних явищ, ставлення як закріплення цілісності, сталості й водночас змін у психічному відображенні зв’язків особистості зі світом.

Провідне місце в діагностиці станів відводиться переживанням. Саме переживання чогось (апатії, страху, радості, невпевненості, огиди, тривоги) дає змогу найбільш достовірно судити про психічний стан людини.

Переживання – це психічний рівень реагування, найінтимніший, оскільки в переживаннях людина дає сама собі саму себе і через себе [2]. Ці почуття настільки інтимні, що людина може прожити життя й не відчувати тих переживань, про які довідалася від інших. Стани людини багато в чому визначаються її переживаннями як усвідомленими, так і неусвідомленими. Психолог на практиці працює з переживаннями людини, впливаючи через їхню зміну на її психічний стан.

Цікаве тлумачення станів з позиції уявлень про актуальне й потенційне в житті людини запропоноване І.П. Манохою [4]. Стани – це не тільки знаки теперішньої життєвої ситуації, в якій перебуває людина, це також мітки можливого, що може відбутися в особистості. У стані й у тому, як людина переживає і переборює (або не переборює) його, можна бачити вияв минулого досвіду, зміст можливостей, здійсненого та нереалізованого в людині, а також ознаки потенційно можливого в людині, майже готового до здійснення, але такого, що поки що не має реального втілення.

І це дуже важливо, бо вказує на кінцеву мету регуляції – розкриття потенціалу. Автор виділяє чотири сутнісні стани, визначальні в бутті людини. Це любов, відчай, страждання, радість, які мають свою логіку руху, що може бути притаманна людині яка тяжіє до певних переживань, або обрана нею.

Можливо, це можна зіставляти на рівні диференційно-психологічних досліджень індивідуальних відмінностей особистості з типами емоційності як стійкими властивостями, що зумовлюють переживання певних емоцій у житті людини, схильністю до переживання емоцій певної модальності. Це – радість, страх, гнів, печаль, що на них робить акцент О.П. Саннікова [8], наголошуючи

на існуванні типів емоційності, що зумовлюють різні вияви поведінки та діяльності особистості.

Ми маємо говорити про емоційний потенціал особистості як про арсенал модальностей, діапазон інтенсивності, тривалості, глибини емоційних переживань, які можуть бути явлені собі й світу.

Регулюючи власний стан, особистість творить свій емоційний простір. Регулювання стану, і передовсім само-регулювання як вияв самоактивності, пов'язуємо із творенням нового ставлення, нових переживань.

Особистість створює, творить власний емоційний простір. Вона розширює його межі, визначаючи важливість і значення для неї тих чи інших предметів, речей, явищ, людей; включаючи їх до змісту інтимного життя, розкриваючи для них свій емоційний простір через втілення в певну емоційну модальність або, навпаки, замикаючи, звужуючи цей простір. Вона (людина) або робить ці предмети, речі, явища, людей об'єктом своїх емоційних виявів, почуттів, вольових зусиль, або полишає їх непомітними. Особистість також або поглиблює інтенсивність виявів емоційного простору, віддаючись їхній силі, глибині, тривалості, переживаючи в часі їхню неповторність у певних емоційних станах, або ж позбавляється цих переживань, їх виявів, демонструючи уявні якості володаря власного психічного світу на шляху саморозвитку й самозміни.

Саме через ці різноманітні виміри в емоційній сфері (горизонтальні, вертикальні, просторові й часові), в переживаннях і станах особистість може являти себе світу, в якому і яким вона живе, претендуючи на певну представленість власного місця в ньому й усвідомлюючи своє призначення, переживаючи цю представленість і розкриваючи глибину власного емоційного потенціалу.

Сприймаючи психічний стан як систему, системоутворювальним компонентом якої є емоційні переживання, розглядаючи його як передумову і детермінанту психічних новоутворень, до яких особистість готова різною мірою, та виділяючи в ньому потенційні можливості людини, ми піднімаємо ще один пласт суперечностей у психічному стані на основі емоційних переживань. Це суперечність між мірою готовності до психічних новоутворень (на основі суперечності

між сталістю та зміною у психічному) і рівнем вияву потенційно можливих переживань, емоційного потенціалу, можливістю пережити ці психічні новоутворення (рис. 1).

Це той глибинний пласт, який репрезентує співвідношення стану і переживання.

На наш погляд, емоційний потенціал визначає й міру готовності до психічних новоутворень. Суперечність між нею та рівнем вияву цього потенціалу слугує підґрунтям для виникнення взаємопов'язаних типів станів і переживань, що ініціюють психічні новоутворення та самозміну особистості.

Співвідношення міри готовності до психічних новоутворень і рівня вияву емоційного потенціалу може бути:

- а) різнополюсним: збіг – розбіжність;
- б) типологічним:

- повним чи неповним за шкалою динамічних ознак (тобто де перебуває і напрям руху).

що переважає – вияв емоційного потенціалу чи міра готовності до психічних новоутворень за шкалою змістових ознак.

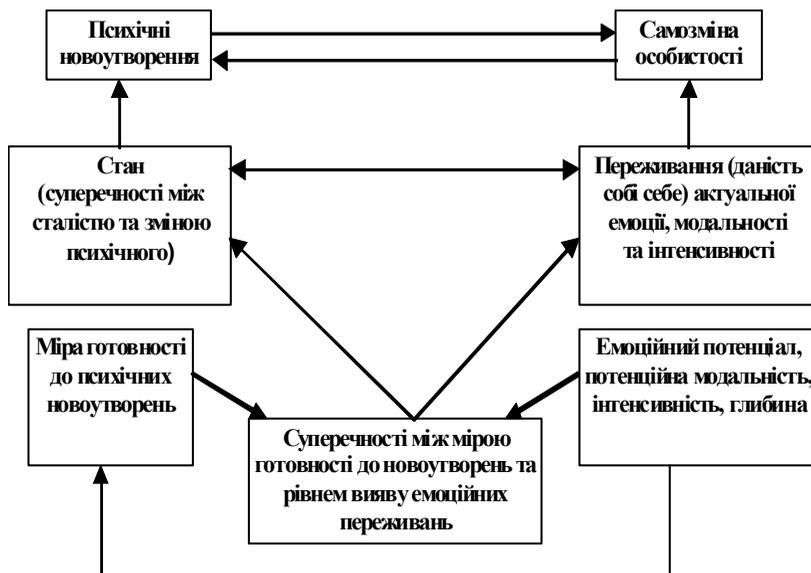


Рис. 1. Співвідношення стану та переживання

Вияв цих типів може бути таким. Відчуваючи необхідність психічних новоутворень, особистість ще не в змозі відшукати, пережити необхідну модальність, її інтенсивність. Інша ж особистість, відчуваючи неабиякий простір відкриття в собі різноманітних емоційних модальностей, не може віднайти той єдиний психічний стан, який дасть їй як особистості нове, давно очікуване подолання суперечностей. Оптимальним буде саме такий стан, який об'єднує в собі і готовність до новоутворень, і потенціал переживання. Ми називаємо його станом емоційної готовності особистості до змін.

Якщо перші два типи – це прояви дисгармонії, пов'язані з травмувальними ситуаціями в житті, то третій – пошук гармонії, шлях емоційного самопізнання.

Отже, психічні стани необхідно розглядати через вияв суперечливості зміни та сталості з акцентом на глибинний пласт суперечностей між мірою готовності особистості до психічних новоутворень і рівнем вияву емоційного потенціалу особистості як можливістю їх пережити. Саме такий аналіз характерний для вчинково-орієнтованого підходу і пов'язаний як із втратою, так і з пошуком гармонії у житті особистості.

Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на розробку програми підвищення емоційного потенціалу особистості на основі врахування готовності її до появи психічних новоутворень.

Література

1. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния / Евгений Павлович Ильин / Теория функциональных систем в физиологии и психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М. : Наука, 1978. – С. 325–345.

2. Кириленко Т.С. Пошук гармонії : емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід) : [Монографія] / Таїса Сергіївна Кириленко – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2004. – 100 с.

3. Максименко С.Д. Генетична психологія / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НПП “Перспектива”, 1999. – 333 с.

4. Маноха І.П. Психологія потаємного “Я” / Ірина Петрівна Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001, – 448 с.

5. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь / Элеонора Львовна Носенко. – К. : Вища школа, 1981. – 196 с.
6. Прохоров А.О. Неравноценные (неустойчивые) психические состояния / Александр Октабринович Прохоров // Психологический журнал. – 1999. – №2. – С. 115–124.
7. Психические состояния. [Хрестоматия; Сост и общ. ред. Л.В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
8. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
9. Сосновилова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Юлия Ефимова Сосновилова. – Горький : Изд-во Горьковского ГПИ, 1975. – 124 с.

Тайсия Кириленко. Психические состояния и потенциал эмоционального переживания личности. В статье анализируются психические состояния и эмоциональные переживания личности на основе динамики ее отношения к внешним условиям и своеобразности собственных психических явлений. Акцентируется ведущая роль переживаний в процессе анализа психических состояний. Раскрывается типология соотношения состояния и эмоциональных переживаний личности на основе учета готовности к психическим новообразованиям как проявлению состояния и потенциала ее переживаний.

Ключевые слова: психические состояния, эмоциональные переживания, эмоциональный потенциал личности, эмоциональное пространство, динамика отношений личности.

Kyrylenko Taisa. Mental states and potential of individual emotional experience. The article analyzes the mental states and individual emotional experiences on the basis of dynamics of the attitude to the external environment and their own peculiar psychological phenomena. The main role during the mental states analysis is given to emotional feelings. The relationship typology between the state and emotional experience is pointed out taking into consideration the readiness for new mental formation.

Keywords: mental states, emotional feelings, personal emotional potential, emotional space, dynamics of individual attitudes.

УДК 159.955.4:316.6

Г 17

Олена ГАЛЯН

ОБРАЗ ЯК РЕГУЛЯЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА І КЛІЄНТА

У статті обґрунтовується необхідність вивчення регуляційних механізмів у взаємодії психолога і клієнта, враховуючи особливості та зміст ситуації їхньої інтеракції. Висвітлюються питання формування образу іншого та образу ситуації у контексті надання психологічної допомоги. Наголошується, що образ-уявлення про іншого впливає на ефективність та оптимальність професійної діяльності психолога-практика, стратегії розуміння ним клієнта. Аналізується діалогічність як принцип побудови взаємин.

Ключові слова: соціальна перцепція, міжособистісне пізнання, регуляційний механізм, регуляція поведінки, образ іншого, образ взаємодії.

У нашій країні система надання психологічної допомоги, пройшовши період становлення та накопичення досвіду, зіткнулася з необхідністю серйозної професійної та особистісної підготовки фахівця, здатного до ефективної діяльності. Знання і уміння практикуючого психолога стосуються не тільки змісту надання психологічної допомоги, але й ситуації взаємодії з клієнтом. Тому виникла потреба виділення системи спеціальних знань, зокрема у сфері міжособистісного пізнання, які дали б змогу психологові на основі засвоєних ним технологій роботи забезпечувати оптимальний рівень соціальної взаємодії з клієнтом. Інтерес до розвитку теоретичних позицій щодо соціально-перцептивних процесів у контексті спеціалізованої взаємодії зумовлює вивчення характеристик та особливостей регуляції спілкування у процесі надання психологічної допомоги. Актуальність проблеми міжособистісного пізнання

© Галян Олена, 2009

психолога і клієнта також пов'язана з необхідністю підвищенням точності й адекватності вибраних способів спілкування та успішності професійної діяльності.

Досліджувана проблема є частиною тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка “Соціально-перцептивні основи професійної діяльності практикуючих психологів та соціальних педагогів”. Її розробка визначається необхідністю підвищення фахового рівня підготовки студентів спеціальності “Практична психологія”, вдосконалення організації та змісту підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, що зазначено у “Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року” [6].

Соціально-перцептивна інтерпретація взаємодії пов'язана з поняттям “процес пізнання”. Його сутнісною характеристикою є образ, що відображає інформацію про змістові характеристики об'єкта сприймання. Теоретико-методологічні питання, пов'язані з дослідженням категорії образу, розкриті у роботах А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [7]. Дослідники проблем спілкування, ставлень у системі “Я-Інший” вказують, що за образом, який виникає, приховуються мотиви (Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.О. Пономаренко [5]), ставлення суб'єкта до інших людей (О.О. Бодальов [див. 9]), а також особистісна значущість отриманої у ході взаємодії інформації (А.А. Гостєв [4]). Адекватність побудови образу іншої людини є основою перцептивної (Н.М. Смирнова [10]) та рефлексивної культури особистості (Н.І. Пов'якель [8]). Образи і поняття суб'єкта про особистість інших людей, на думку О.О. Бодальова, будучи результатом міжособистісного пізнання, перетворюються на командну інформацію, яка детермінує вироблення певних форм поведінки стосовно цих людей. Незважаючи на ґрунтовну розробку питань, пов'язаних з міжособистісним пізнанням, існує потреба у більш конкретному дослідженні образу як механізму, що регулює соціальну взаємодію, зокрема у сфері професійного спілкування, адже він є результатом міжособистісного сприймання і виконує не тільки інформаційну, але й регуляційну функції.

Метою статті став соціально-психологічний аналіз образу як механізму регуляції взаємодії психолога і клієнта.

Міжособистісне пізнання є передумовою і умовою взаємин. Їхня структура впливає на уявлення про іншого у вигляді взаємних суджень, які детермінують оцінку його особистості. Як вказує О.О.Бодальов, “сформоване уявлення про людину як про особистісну сутність визначає характер і зміст наших надій і очікувань, пов’язаних з цією людиною” [див. 9, 63].

Дослідники підкреслюють реципроктність (взаємність) процесів міжособистісного пізнання. Сприймання людьми один одного інтерпретується як подвійна взаємодія, адже сприймаючий своєю присутністю і поведінкою може фактично змінити характеристики людини, яку він сприймає і оцінює. Водночас образ партнера по взаємодії, виступаючи результатом соціального пізнання, регулює особистісні та поведінкові прояви самого сприймаючого. Такий підхід до дослідження міжособистісної перцепції вказує на необхідність пошуку тих детермінант, які визначають адекватність відображення людьми один одного.

Використання системного підходу до дослідження особистості на сучасному етапі розвитку психологічної науки спричинило виникнення нового підходу, а саме: регулятивно-детерміністської парадигми (В. Циба [11]). Розглядаючи параметри особистості, автор системної теорії нової парадигми вказує, що введене ним поняття “регулюючий параметр”, яке представлено у формі соціального наставлення, слід відрізнити від поняття “ставлення” (атитюду).

Ставлення є наслідком, конкретизацією соціального наставлення у певній ситуації. Соціальне наставлення – це латентне утворення у сфері свідомості особистості, яке є результатом інтеріоризації зовнішнього соціального наставлення (норми) і проявляється явно як прихильне або неприхильне ставлення до певної цінності (в тому числі до людей, до себе і об’єктів оточення). Зумовлене латентним соціальним (морально-правовим) наставленням конкретне ставлення до певної особи продиктоване або власним досвідом у стосунках з нею у процесі задоволення потреб, або запозиченим досвідом сторонніх осіб у подібних ситуаціях. Тому таке ставлення до неї є очікуваним і сприймається як схильність, готовність сприйняти її відповідно [12].

У межах нашого дослідження (регуляційних механізмів взаємодії психолога і клієнта) важливо розглядати результат соціального пізнання як регуляційну ланку в спілкуванні. Однак при аналізі взаємодії у системі “психолог – клієнт” виникає завдання визначення чинників і механізмів, які розкривають цей вид стосунків, зумовлений специфікою ситуації спілкування.

У результаті соціального пізнання виникає образ-уявлення, який представлений об’єктивними (фізичні дані) та суб’єктивними (особистісні характеристики) якостями. Варто відзначити, що цей образ-уявлення містить характеристики не тільки представлені зовні, але й ті, що є результатом атрибуції особливостей іншого.

Психічний образ як феномен відображення об’єктивної реальності володіє предметністю, активним формуванням, системністю і багаторівневістю. Як зазначає А.А. Гостєв, психічний образ є механізмом регуляції на предметному, вербально-логічному рівні та рівні уявлень [4]. На наш погляд, усі ці рівні представлені у міжособистісному пізнанні суб’єктів консультативного процесу, однак володіють різною мірою вираженості у психолога і клієнта внаслідок різноспрямованості їхніх позиції стосовно предмета взаємодії.

Розглядаючи сутність образу в процесі розгортання діяльності, науковцями [5] виокремлюються такі його види: цілісний образ (основний константний компонент психологічної структури діяльності), оперативний образ (виникає у процесі виконання конкретної дії), образ-мета (зіставлення образу і прогнозованого результату діяльності).

Зазначені особливості образу діяльності відповідають професійним наставленням психолога. У клієнта регуляція взаємодії, на наш погляд, визначається образом ситуації, образом експектацій та образом результату. Вважаємо, що такі характеристики оцінки міжособистісної взаємодії клієнтом потребують детального вивчення.

Аналіз очікувань клієнта стосовно оцінок, дій, позиції психолога – у контексті проблематики (предмета) взаємодії – пов’язаний з потребою у змінах. Факт зміни явища або об’єкта завжди визначається людиною шляхом порівняння, зіставлення її нового стану з тим, що існував раніше. У зв’язку з цим

виникає новий, раніше невідомий, нечіткий, невизначений, можливо, неоднозначний образ ситуації, що детермінує виникнення нових відчуттів, ідей, спогадів, емоцій, інтересів, бажань, потреб, а можливо, і застережень щодо результатів спілкування. Це приводить до формування нового образу експектацій та оцінок, які визначають спрямованість активності і поведінки людини.

Образ ситуації клієнта і образ діяльності психолога формуються як своєрідна модель (у кожного своя) теперішнього та прогнозного майбутнього. Контактуючи з приводу предмета взаємодії, її учасники презентують свої моделі, які відображають своєрідність інтерпретації ними подій, що стали причиною занепокоєння. Образи визначають стиль і характер взаємин, орієнтують у ситуації спілкування і сприяють вибору засобів впливу на іншого у консультативному процесі.

Можна стверджувати, що образ як результат між-особистісного пізнання є регуляційним механізмом прогнозування процесу взаємодії, її результативності, ставлення до неї, прагнення до контактів.

Інтерактивне спілкування психолога і клієнта – це складний процес встановлення взаємин, їх розгортання у процесі роботи над проблемою та завершення. У ньому виокремлюють два аспекти ставлень: ті, що демонструються, і приховані.

Згідно з Дж. Холландом, реально представлені взаємини – це взаємини рівності між консультантом і клієнтом, за яких обидва учасники діалогу оберігають неадекватну Я-концепцію клієнта. Така рівність передбачає, що психолог і клієнт є рівними як людські істоти; консультант не має переваг над клієнтом, оскільки клієнт нарівні з ним працює над проблемою. Консультант може володіти інформацією або навичками, які допоможуть клієнту розв'язати проблему, але це в жодному разі не означає, що він надлюдина. Прихований аспект ставлень полягає в тому, що у клієнта є проблема, і він почувається вразливим через те, що йому потрібна стороння допомога, він перебуває у залежній позиції [13].

Так, з одного боку, регламентується потреба в рівних, суб'єкт-суб'єктних взаєминах (що є основою для встановлення контакту), з іншого – рівність позицій неможлива: професійна

компетентність практикуючого психолога і потреба в його допомозі створюють у клієнта уявлення про підпорядкованість, потребу у зовнішньому керівництві, конкретних вказівок стосовно свого існування. Перед психологом постає завдання: в процесі побудови адекватної взаємодії коригувати такі уявлення та спрямувати власні зусилля клієнта на подолання труднощів, що виникли.

Зважаючи на відкриття двох пов'язаних між собою типів ставлень у діадній взаємодії “психолог – клієнт”, ми не можемо не вказати, що саме їхнє знання і врахування у побудові консультативного (терапевтичного) альянсу допоможе створити адекватну модель системи взаємин.

У межах психології соціального пізнання, побудови образу іншої людини особливого значення набуває факт не тільки сприймання поведінки людини, але й розуміння тих знаково-символічних значень, які транслюються учасниками взаємодії і потребують осмислення. Йдеться про концептуальний підхід до розуміння людиною себе у світі і світу в цілому, пов'язаний з герменевтикою.

На думку Н.Чепелєвої, між індивідами, які взаємодіють, розташована специфічна основа – текст – як модель реальної міжособової взаємодії, діалогу двох суб'єктів. Діалогічність тексту (поведінку людини також можна уявити як текст – О.Г.) набуває втілення у таких його характеристиках, як персоніфікованість, адресованість, наявність лакун для “домислювання”, зіставлення різних сенсових позицій [цит.: за 2].

Отже, сама поведінка, осмислена дія і соціальний вчинок повинні розглядатися як текст, що інтерпретується і спостерігає, і самим суб'єктом дії, який зацікавлений у можливості пояснення того, що ця дія осмислена й доцільна. У зв'язку з цим розуміння “Іншого” передбачає наявність різних способів “прочитання” знаково-сміслової інформації (аналіз потоку різномірної інформації, її відпрацювання та використання у процесі спілкування у вигляді зворотного зв'язку, доповнення “лакун” тощо), яка свідомо або несвідомо транслюється партнерові по взаємодії. Каузальна атрибуція розглядається як один з механізмів і способів інтерпретації “поведінки-текст”. Виникає проблема правильності прочитання запропонованого

“тексту”. У цій ситуації психолог озброєний знанням про прийоми активного слухання, що передбачають використання уточнювальних запитань, повторення слів клієнта, які можуть стати основою для спільного коригування переданого значення у повідомленні. Клієнт, навпаки, може недооцінити або переоцінити отримані повідомлення і, відповідно, отримати спотворений образ і ситуації взаємодії, і очікуваних результатів. Отже, оцінка образів, які сформувалися у процесі соціального пізнання, є важливою складовою консультативного процесу.

Аналіз підходів до розкриття сутності та особливостей міжособистісної взаємодії показує, що вона визначається характеристиками суб'єктів та їх здатністю до прояву діалогічності у спілкуванні.

Діалог, у нашому розумінні, зіставлення позицій, спрямоване не на те, щоб внести корективи до обох ставлень, а дійти певної згоди. Але далеко не у будь-якій ситуації міжособистісної взаємодії внутрішня цілісна смислова позиція іншої особи є доступною для розуміння. Саме тому виділяють монологічну та діалогічну форми міжособистісної взаємодії.

На думку В. Циби, результатом зіставлення образів і суджень внутрішніх світів двох осіб у результаті взаємних рефлексій є їх розбіжності, що призводить до психічної напруги – когнітивного дисонансу та почуття психічного дискомфорту. Прагнення до уникнення дискомфорту, тобто усунення різниці між образами і судженнями щодо цінностей задоволення споживацьких і творчих потреб у кожному з двох внутрішніх світів, є детермінуючим чинником активності кожної особистості в напрямі реалізації їх потреб і, зрештою, можливої самореалізації [12].

Діалогічна взаємодія, на відміну від монологічної, характеризується тим, що з боку співрозмовника ініціюється активно організуюче саму форму взаємодії ставлення “до мене”, а не тільки до предмету, про який йдеться. Діалогічна форма особистісної взаємодії передбачає наявність деякої загальної атмосфери взаємодії, загального “Ми-переживання”, що має різне забарвлення залежно від взаємоорієнтованих смислових наставлень співрозмовників, тобто, від особистісного завдання взаємодії.

Діалогічну взаємодію переважно розглядають з позиції взаємин суб'єктів, тобто як суб'єкт-суб'єкту. Тут варто зазначити, що йдеться не про будь-який практичний зв'язок людей, а тільки такий, у якому вони виступають повноцінними суб'єктами (адже існують і маніпулятивні стратегії взаємодії, в яких один учасник використовує іншого). Тому міжсуб'єктними взаєминами у реальному значенні цього слова є такі, в яких учасники спільної дії виступають рівноактивними та рівновільними партнерами, що орієнтуються один на одного саме як на ініціативно-самодіяльних суб'єктів.

Поняття суб'єктності є ключовим для розуміння процесів міжособистісного пізнання. Адже сприймання і розуміння іншого, побудова власної стратегії взаємодії відповідно до поведінки іншого, домислювання у ситуації спілкування апріорі характеризує суб'єкту активність. Суб'єктність розглядається науковцями стосовно пізнання, ставлення і перетворення себе, інших та світу.

Цікавою у контексті нашого дослідження є модель взаємодії психолога і клієнта, запропонована І. Вачковим. У її основі лежить уявлення про параметри суб'єктної активності партнерів, а саме:

- центрація суб'єкта, фіксація його проявів;
- здатність до розгляду себе і спільності як цілісності;
- здатність до усвідомлення системи взаємин між суб'єктами;
- надання суб'єктної цінності;
- прийняття іншого;
- прояв самостійності;
- спрямованість діяльності та розвиток себе та іншого [3].

На думку автора, задані параметри дають підставу розглядати взаємодію психолога і клієнта залежно від міри їхнього включення у процес спілкування як суб'єкт-суб'єкту (рівноактивні учасники інтеракції – взаємини симетричні), суб'єкт-об'єкту (інший як об'єкт, що володіє специфічними особливостями). При цьому кожен з учасників взаємодії розглядає себе як суб'єкта, привласнюючи цінність собі, відкидаючи її у партнера. Прояви суб'єктності пов'язані з центрацією на собі і спрямовані на використання інших у

власних цілях та передсуб'єкту (суб'єктно відчужену, яка у практиці роботи психолога не зустрічається, але гіпотетично може існувати. Взаємодія за типом “ігри поряд, але не разом”).

На наш погляд, професійність психолога визначається умінням поєднувати у взаємодії з клієнтом (залежно від фази розгортання) такі її типи, як суб'єкт-суб'єкту і суб'єкт-об'єкту. Клієнт повинен відчувати свою відповідальність за власні дії і життя в цілому, а отже, бути суб'єктом. Однак ситуація звертання за допомогою до спеціаліста детермінує появу у нього позиції об'єкта, який приймає ззовні задані параметри та паттерни поведінки, ставлень тощо.

Визначаючи процес міжособистісної взаємодії психолога і клієнта як складну діяльність, можна стверджувати, що значущість подій, пов'язаних з роботою над почуттєвими або поведінковими проблемами, детермінується мотиваційно-цільовими установками суб'єктів, особистісними та індивідуальними особливостями їхньої інтелектуальної й емоційної сфери.

Отже, у ситуації психологічної допомоги суб'єкти прагнуть оцінити і зрозуміти зміни, що відбуваються упродовж консультативної взаємодії. Ці зміни стосуються власного внутрішнього світу кожного з партнерів, динаміки їхнього ставлення до предмета взаємодії, когнітивних оцінок ситуації. Кожен з них володіє індивідуальним, своєрідним характером сприймання, структурою наставлення. За таких умов у центрі аналізу перебуває особистість зі своїми цінностями, намірами, емоціями і потенціалом дії. Зміни, що відбуваються у процесі взаємодії психолога і клієнта, зумовлюються вибірковістю їхньої реакції на дії один одного. Основу їх взаємних ставлень складає образ-уявлення про об'єктні та суб'єктні характеристики партнера, образ ситуації взаємодії, образ експектацій, що виступають регуляційним механізмом формування конкретної позиції, спрямованістю активності. Образ не тільки інформує про особливості “Іншого”, він на основі сформованого уявлення регулює поведінку учасників спілкування.

Окреслені положення дають змогу визначити перспективу нашого дослідження. а саме: експериментальне вивчення та типологізація особливостей образів-уявлень, що виникають у психолога і клієнта в процесі консультативної взаємодії.

Література

1. Васютинський В. Міжособова взаємодія в концепціях сучасних українських психологів / Вадим Васютинський // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – №1. – С.101 – 106.
2. Вачков И. Типы взаимодействия психолога с клиентом [Электронный ресурс] / Игорь Вачков // Школьный психолог. – 2003. – № 7. – С. 8–9. – Режим доступа к журн. : <http://psy.1september.ru/2003/08/7.htm#01>.
3. Галян О.І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галян Олена Іванівна. – К., 1999. – 208 с.
4. Гостев А.А. Психология вторичного образа / Андрей Андреевич Гостев. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.
5. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 145 с.
6. Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року // Психолог. – 2008. – № 41–42. – С. 5 – 14.
7. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
8. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Надія Іванівна Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.
9. Психология межличностного понимания : [сб. научн. трудов / Под ред. А.А. Бодалева]. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
10. Смирнова Н.М. Культура общения как социальный и личностный феномен [Электронный ресурс] / Наталья Михайловна Смирнова // Авторская страница. – Режим доступа: nmsmirnova.narod.ru/culturaob.htm
11. Циба В. Системна теорія особистості : регулятивно-детерміністська парадигма / Віталій Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 18 – 30.
12. Циба В. Феноменологія психології особистості / Віталій Циба // Соціальна психологія. – 2008. – №1 (27). – С. 15 – 27.
13. Holland G. Fundamentals of psychology. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1965. – 173 p.

Елена Галян. Образ как регуляционный механизм взаимодействия психолога и клиента. В статье обосновывается необходимость изучения регуляционных механизмов взаимодействия психолога и клиента, учитывая

особенности и содержание ситуации их интеракции. Освещаются вопросы формирования образа другого и образа ситуации в контексте оказания психологической помощи. Акцентируется, что образ-представление о другом влияет на эффективность и оптимальность профессиональной деятельности психолога-практика, стратегии понимания им клиента. Анализируется диалогичность как принцип построения взаимодействия.

Ключевые слова: социальная перцепция, межличностное познание, регуляционный механизм, регуляция поведения, образ другого, образ взаимодействия.

Halyan Olena. Image as a regulating mechanism of psychologist and client interaction. In the article the author proves the necessity of studying regulating mechanisms of psychologist and client interaction, taking into consideration peculiarities and content of the situation of their interaction. The problem of forming the image of the other and situation image in the context of giving psychological help is elucidated. It is stressed that the image-conception of the other influences the effectiveness and optimization of the psychological practical worker professional activity, the strategy of his/her client's understanding. Dialogue as the principle of relationship development is analyzed.

Keywords: social perception, interpersonal perception, regulating mechanism, behaviour regulation, image of the other, image of interaction.

УДК 159.942.5.02.176

К 43

Олександра КИРИЛЕНКО

ЗІСТАВЛЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті запропоновано системний підхід до дослідження детермінант професійного стресу. На основі характеристик професійної діяльності виокремлено групи професій типу “людина – людина”: управлінська, “сервісна” та змішана. Описано результати емпіричного дослідження особливостей прояву ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант професійного стресу у представників цих груп. Простежено залежність виокремлених детермінант від змістових характеристик професійної діяльності.

***Ключові слова:** професійний стрес, професійна діяльність, групи професій, детермінанти професійного стресу, стресогенні чинники, суб’єкт праці.*

Проблеми психічного здоров’я та особистісного благополуччя професіонала тісно пов’язані з його психічними станами, які виникають у сучасних економічних, екологічних та соціальних умовах дисбалансу в системі “особистість – середовище”. Серед психічних станів професіонала значне місце належить стану професійного стресу, який негативно впливає на працездатність людини. На підвищену увагу в цьому контексті заслуговують професії типу “людина – людина” у зв’язку зі збільшенням їхньої кількості в постіндустріальному суспільстві, інтелектуальними та емоційними навантаженнями, яким піддаються спеціалісти в сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку праці в Україні. Під загрозу потрапляє як психічне і фізичне здоров’я людини, так і її особистісні та професійні взаємини з навколишніми людьми. Тому ми пов’язуємо

дослідження детермінант професійного стресу із розв'язанням важливого науково-прикладного завдання психології праці – вивченням станів людини в трудовій діяльності, в системі “суб’єкт праці – професійне середовище”, що може визначати міру працездатності та професійної надійності людини.

Розгляд цієї проблеми стосується розробки теми науково-дослідницької роботи кафедри психології Університету економіки та права “КРОК” “Акмеологічні основи та психологічні особливості становлення професіонала”.

Останнім часом посилюється інтерес науковців до проблеми психології праці загалом (В.О. Толочек [9], Е.Ф. Зеєр [3]), аналізу детермінант виникнення професійного стресу (А.Б. Леонова [5]) та засобів зниження ймовірності його негативних наслідків, підвищення працездатності людини в професії (Дж. Грінберг [2]). Досліджуючи професійний стрес, Н.В. Самоукіна [7] вказує, що він виникає у результаті внутрішнього нагромадження негативних емоцій без відповідної “розрядки”, звільнення від них. Реакція особистості на ускладнення виражається в неспецифічних діях, тобто різних варіантах прояву стресу у праці. Як вказує авторка, ці стресові сценарії залежать від індивідуальних особливостей працівника. Тому постає необхідність детального вивчення особливостей ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант виникнення стресу у різних групах професій типу “людина – людина”, а також самі характеристики цих професійних груп.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження залежності детермінант професійного стресу від характеристик професійної діяльності різних груп професій у межах одного її типу.

Професійний стрес розглядається як форма психологічного стресу, як стан, що виникає в умовах суб’єктивних труднощів виконання професійної діяльності в результаті індивідуально-приспосувальної реакції на них з метою подолання цих труднощів, регулювання працездатності суб’єкта праці. Такий стрес пов’язаний з негативними емоційними переживаннями дисбалансу між вимогами і можливостями. Ці вимоги не є екстремальними, і вони не обов’язково призводять до деструктивних змін особистості та діяльності.

Ми вважаємо, що професійний стрес – це напружений стан працівника, який виникає під впливом емоційно-негативних чинників, пов'язаних з виконанням професійної діяльності.

Детермінанти професійного стресу розглядаються нами як система чинників, які викликають стрес та впливають на рівень його прояву. Аналіз сутнісних характеристик професійної діяльності дає змогу виокремити дві групи стресогенних чинників. Серед них ситуаційні, тобто ті, що пов'язані з ситуаціями професійної діяльності як умовами роботи, та чинники, що впливають на розвиток професійного стресу – індивідуально-особистісні. Останні бувають двох видів: 1) формальні характеристики (вік, стать, стаж) та 2) змістові прояви, які включають емоційно-ціннісний компонент та особистісні характеристики спеціаліста.

Причини виникнення стресу (ситуаційні та змістові) можуть викликати як однакові, так і різні його прояви залежно від особливостей виконуваної професійної діяльності (за метою, умовами, засобами виконання). У нашому дослідженні це стосується виділення різних професійних груп у типі професії “людина – людина”. Ми передбачаємо, що співвідношення і детермінант-причин, і детермінант-розвитку як впливів на рівень професійного стресу буде різним у представників різних професійних груп у межах професії типу “людина – людина”.

Для дослідження окресленого феномену нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на аналіз характеристик професійної діяльності у групах професій типу “людина – людина” і виявлення особливостей ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант професійного стресу. Відповідно до окреслених завдань нами використовувалися методика, що мали на меті визначити кількісні характеристики професійного стресу (шкальованої самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика Н. Імідадзе [6]), якісні показники і їх прояви на основі авторської дослідницької анкети та особистісних характеристик спеціаліста як спектру особистісних якостей (методика Дж. Ховарда “Локатор великої п'ятірки” [1]), переважальні емоційні переживання (методика Б. Додонова [8]); особливості ціннісних орієнтацій (методика М. Рокича [6]) та соціально-психологічних наставлень (методика О.Ф. Потьомкіної [6]).

На першому етапі дослідження для характеристики професійної діяльності ми використали формулу професій Є.О. Клімова [4], яка включала такі групи характеристик: цілі, засоби праці, міра проблемності трудових ситуацій та соціально-психологічні параметри і емоційно-вольові показники.

Серед цілей трудової діяльності вченим виділені:

- гностична, пов'язана з розрізненням, оцінюванням, аналізом;
- перетворювальна, пов'язана з організацією, впливом, упорядкуванням, обслуговуванням;
- пошукова, дослідницька, пов'язана зі створенням нового, пошуком нового варіанту тощо.

Засоби праці поділяються ним на зовнішні (прилади тощо) та внутрішні (мова, поведінка, інтелектуальні засоби).

Міра проблемності трудових ситуацій включає три рівні:

- низький, визначений правилами;
- середній, достатньо чітко визначений, проте мають місце окремі нестандартні ситуації;
- високий, з частими новими складними ситуаціями, які вимагають творчої активності.

Соціально-психологічні параметри визначають міру колективності праці; міру самостійності (виконавець, організатор) та особливості трудових контактів (кількість, тип партнера – клієнти, співробітники, клас тощо).

Емоційно-вольові параметри стосуються характеру відповідальності (підвищений – матеріальна, моральна та середній – звичний), умов (екстремальні, звичні), чинників психологічної напруженості (аварійні та складні ситуації, спілкування з правопорушниками, хворими, заданий ритм і темп діяльності).

У контексті завдань емпіричного дослідження за названими характеристиками нами виділено три професійні групи:

- управлінські професії (керівник підприємства, менеджер);
- сервісні професії (лікар, юрист, психолог, вчитель);
- змішана група (продавець-касир, комірник, банківські працівники, секретар-реєстратор, прибиральник-черговий та інші), яка включає елементи й інших типів професій, зокрема

“людина – знак”. Тобто предметом праці для цієї групи, виступають і люди, і знакові системи, і матеріали.

Систематизація змістових характеристик професійної діяльності дала змогу визначити сутнісні показники виділених груп професій (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Характеристики професійної діяльності
у різних професійних групах**

Група професій	Предмет праці	Мета	Засоби праці	Міра проблемності	Соціально-психологічні параметри
Управлінські	Дорослі люди	Дослідницька, перетворювальна (керувати, організувати)	Внутрішні (мова, міміка, інтелект)	Висока	Самостійність, контактування зі співробітниками, підвищена відповідальність (матеріальна, моральна)
“Сервісні”	Дорослі люди, діти	Перетворювальна (впливати)	Внутрішні (мова, міміка, інтелектуальні знання)	Середня	Численні контактування з клієнтами, з класом, групою; підвищена моральна відповідальність; фактори напруженості
Змішана група	Люди, тексти, деталі, прилади	Перетворювальна (оцінка виробів, обробка інформації, обслуговування)	Зовнішні (прилади) внутрішні (мова, жести)	Низька та середня	Виконавець. Контактування як численне, так і малочисленне. Відповідальність – середня, звична

Як видно з таблиці, виділені професійні групи (управлінська, “сервісна”, змішана), різняться за предметом праці (дорослі, діти, тексти, прилади), за метою (керувати, організовувати, впливати, оцінювати, обслуговувати, обробляти), за мірою проблемності (висока, середня, низька), за соціально-психологічними параметрами (самотійність, контактування зі співробітниками, висока матеріальна та моральна відповідальність; для керівника характерними є численні контакти з клієнтами, групою, висока моральна відповідальність; виконавець має контактування різне за кількістю, його відповідальність – невисока).

Виділені характеристики професії, на наш погляд, будуть визначати специфіку як ситуаційних й індивідуально-особистісних детермінант професійного стресу, так і специфіку їхнього поєднання.

На основі проведеного аналізу до ситуаційних детермінант нами віднесені різні типи ситуації у професійній діяльності цього типу. Це передовсім – особливості спілкування як по вертикалі – керівництво, підлеглі, так і по горизонталі – колеги; ситуації оцінювання професійних вмінь, випробування; ситуації непередбачуваної складності завдань, оскільки об’єктом і суб’єктом професійної діяльності такого типу є людина – як в управлінських професіях (менеджер, керівник тощо), так і в “сервісних” (лікар, викладач, продавець, юрист, тощо).

Розглянуті ситуації належать до робочих характеристик причин професійного стресу, а саме – змісту роботи, пов’язаної зі складністю виконання, наявністю проблемних ситуацій у професії менеджера, керівника організації, інформаційним завантаженням, з високою емоційною насиченістю у професії педагога, лікаря, юриста тощо.

Визначені ситуації також пов’язані з соціальними умовами діяльності, які значною мірою характеризують професії типу “людина – людина” – психологічна сумісність у контактах, міжособистісне спілкування, соціальна відповідальність, оцінювання досягнень тощо. Переважання робочих характеристик зумовлює певні форми стресу – управлінський або емоційний [3], [7], [9].

До індивідуально-особистісних детермінант як детермінант-розвитку професійного стресу нами включені стать, вік, стаж та такі малодосліджені характеристики, як переважальні емоційні переживання, ціннісні орієнтації та установки особистості, а також особистісні характеристики (нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, схильність до згоди, добросовісність з “Моделі великої п’ятірки”), які є важливими у професіограмі типу “людина – людина”.

Також до ситуаційних детермінант, які можуть виступати причиною професійного стресу, ми віднесли відповідність – невідповідність виконуваної професійної діяльності спеціальності, отриманої за дипломом у процесі професійної підготовки, тобто зміну типу професії на тип “людина – людина”. Це впливає зі специфіки даних професій на сьогодні, їхньої “модності” на ринку праці, що може бути додатковим стресфактором для виникнення певного рівня професійного стресу.

У проведеному нами дослідженні взяли участь 115 професіоналів, представників професії типу “людина – людина”, віком від 27 до 57 років, зі стажем роботи від 1 до 37 років.

Розглянемо отримані результати на основі співвідношення детермінант-причин і детермінант-розвитку, їхніх впливів на рівень професійного стресу та показники його проявів у різних професійних групах.

Кількісно-якісний аналіз отриманих емпіричних результатів (вираховування середніх значень, відсоткових співвідношень, регресійний аналіз) дав змогу виявити ієрархію детермінант професійного стресу у представників професії типу “людина – людина”, специфіку їхнього поєднання залежно від характеристик професійної діяльності різних професійних груп у професії цього типу.

Проаналізуємо отримані результати для групи *управлінських професій*.

Ситуаційними детермінантами професійного стресу виступають переважно ситуації спілкування (51%) та складності завдань (33%). При цьому складність виконання є найбільш вираженою детермінантою професійного стресу порівняно з групою сервісних професій та змішаною групою, що може бути

пов'язано з метою діяльності (дослідницька та перетворювальна) і високою мірою її проблемності.

У цій групі найбільший відсоток зміни типу професії – 40; рівень професійного стресу вищий середнього – 55 одиниць.

Переважаючими емоційними переживаннями виступають – переживання самоствердження (45%) комунікативні та гностичні (по 35%), праксичні (30%), а ціннісними орієнтаціями (термінальними та інструментальними відповідно) є здоров'я, мудрість, сім'я та життєрадісність, відповідальність, раціоналізм.

В ієрархії індивідуально-особистісних детермінант, отриманих у результаті регресійного аналізу, виділилися соціально-психологічні наставлення в такій послідовності: на гроші, свободу, владу. Особистісні чинники, такі, як нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, згода (доброзичливість) та сумлінність не виділилися як значимі в ієрархії особистісних детермінант.

Розглянемо результати дослідження чинників професійного стресу у групі *“сервісних” професій*.

Ситуаційною детермінантою стресу в професії є ситуація спілкування – 70%, що пов'язується з соціально-психологічними параметрами професійної діяльності. Це – велика кількість контактування з клієнтами, класом, групою.

У цій групі найменший відсоток (28%) зміни типу професії, найвищий рівень професійного стресу – 66 одиниць.

Серед особистісних детермінант переважаючими емоційними переживаннями є гностичні (36%), комунікативні (42%), самоствердження (37%) та альтруїстичні (20%), а ціннісними орієнтаціями (термінальними та інструментальними відповідно) – орієнтація на здоров'я, сім'ю, мудрість та чесність, вихованість, життєрадісність, відповідальність.

В ієрархії особистісних детермінант рівня професійного стресу, отриманих у результаті регресійного аналізу виділилися такі особистісні характеристики, як відкритість досвіду, з від'ємним знаком схильність до згоди та соціально-психологічне наставлення на владу.

Аналіз чинників виникнення професійного стресу для *змішаної групи* показав, що переважаючою ситуаційною

детермінантою професійного стресу є спілкування, хоча вираженість його найменша (45%). Для цієї групи, найбільш представленої серед інших, ситуація, що викликає професійний стрес, пов'язана з оцінюванням (25%). Це може співвідноситися з перетворювальною метою, яка передбачає оцінювання, та з соціально-психологічними параметрами характеристик професійної діяльності, пов'язаних з виконавчою діяльністю, що не передбачає оцінювання. Отже, наявність дисбалансу між цими двома характеристиками може бути причиною професійного стресу.

Відсоток зміни типу професії як змістової детермінанти професійного стресу становить 32%, тобто більший, ніж у "сервісній" групі, але менший, ніж в "управлінській". Середній рівень професійного стресу – найменший, дорівнює 53 одиницям.

Серед особистісних детермінант переважальними переживаннями є комунікативні та гностичні (по 50%), практичні (30%), самоствердження (23%), а домінуючими ціннісними орієнтаціями (термінальними та інструментальними відповідно) – здоров'я, сім'я та чесність, життєрадісність і відповідальність.

В ієрархії особистісних детермінант, що впливають на рівень професійного стресу для даної групи, домінуючими є наставлення на владу та така особистісна характеристика, як нейротизм.

Проведений аналіз дав змогу виявити особливості співвідношення детермінант рівня професійного стресу працівників з характеристиками їхньої діяльності, акцентувавши увагу на необхідність врахування не лише типу професій, а й особливостей діяльності у виокремлених групах професій типу "людина – людина". Так, регресійний аналіз отриманих результатів підтвердив значення індивідуально-особистісних детермінант – характеристик особистості, соціально-психологічних наставлень, індивідуальних відмінностей за віком для прогнозування рівня професійного стресу залежно від виокремленої групи професій типу "людина – людина". Особистісні характеристики (як детермінанти) не визначають рівень професійного стресу для представників управлінських

професій. У цьому контексті більш прогнозними є вікові особливості та соціально-психологічні наставлення як стресогенні детермінанти.

Особистісні характеристики як детермінанти рівня професійного стресу характерніші для “сервісних” професій та змішаної професійної групи. Так, для “сервісних” професій що більш виражена відкритість досвіду, то вищий рівень професійного стресу.

Ситуаційна детермінанта стресу, така, як ситуація спілкування, найбільше виражена у групі “сервісних” професій, однак є домінуючою для всіх груп. Ситуація складності виконання викликає стрес переважно в управлінській групі та змішаній, що може пов’язуватися з характеристиками праці, засобів, цілей тощо. Це ж стосується і ситуації оцінювання, що як стресогенна найбільш виразно проявляється у змішаній групі. Найменш стресогенною виступає ситуація оцінювання в групі “сервісних” професій, і це, можливо, пов’язано з тим, що вона не є метою діяльності – це звичайний її атрибут. Отже, вираженість ситуаційних детермінант професійного стресу як його причин співвідноситься з особливостями професійної діяльності в межах одного типу. При домінуванні спілкування, причини професійного стресу у всіх представників професії типу “людина – людина”, як комунікативної професії, відрізняються у різних професійних групах.

У зв’язку з окресленими результатами, подальші наукові розвідки будуть стосуватися аналізу врахування ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант при підготовці заходів з керівництва стресовими станами у психологічних, кадрових службах, відділах роботи з персоналом, при професійному відборі.

Література

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике / Анатолий Васильевич Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.

2. Гринберг Дж. Управление стрессом / Джеррольд Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 495 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Евгений Александрович Климов. – М. : Просвещение, 1988 – 213 с.
5. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / Анна Борисовна Леонова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – № 3. – С. 4–19.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учебное пособие, Ред. и сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ”, 1998. – 672 с.
7. Самоукина Н.В. Управление персоналом : российский опыт / Наталья Васильевна Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 236 с.
8. Смирнова Г.Е. Методика Додонова Б.И. Определение общей эмоциональной направленности личности / Г.Е. Смирнова. Е.В. Наумкина // Школьные технологии. – 1997. – № 1 – С. 100–103.
9. Толочек В.А. Современная психология труда : [учеб. пособие] / Владимир Алексеевич Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.

Кириленко Александра. Сопоставление детерминант профессионального стресса с характеристиками профессиональной деятельности. В статье предложен системный подход к исследованию детерминант профессионального стресса. На основе характеристик профессиональной деятельности выделены группы профессий типа “человек – человек”: управленческая, сервисная и смешанная. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей проявления ситуационных и индивидуально-личностных детерминант профессионального стресса у представителей этих групп. Прослежена зависимость выделенных детерминант от содержательных характеристик профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный стресс, профессиональная деятельность, группы профессий, детерминанты профессионального стресса, стрессогенные факторы, субъект труда.

Kyrylenko Oleksandra. Comparison of professional stress determinants with professional activity characteristics. The article defines the systemic approach to the study of professional stress determinants. Different groups of professions: management type, "service" type and mixed one are pointed out on the basis of their professional activity characteristics. Scientific results of the empirical investigation, which represents situational and individual professional stress determinants in the representatives of these groups, are described.

Keywords: professional stress, professional activity, professional groups, professional stress determinants, stressful factors, labour subject.

УДК 159.942.4

Г 85

Андрій ГРИНЕЧКО

ДИНАМІКА ЗМІНИ ТРИВОЖНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ

Стаття висвітлює проблему зміни проявів тривожності в контексті формування емоційного досвіду. Розглядається низка залежностей, у яких по чергово тривожність та емоційний досвід детермінують одне одного. Аналізуються особливості формування цих феноменів у шкільному середовищі. Експериментально доведено наявність залежності між впливом позитивного емоційного досвіду та зниженням шкільної тривожності.

Ключові слова: *тривога, тривожність, шкільна тривожність, позитивний та негативний емоційний досвід, емоційне запам'ятовування.*

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які вирізняються підвищеним неспокоєм, тривожністю та емоційною нестійкістю. Тривожність стає психологічним феноменом нашого часу, впливаючи на процес становлення та розвитку особистості загалом та її досвіду зокрема. Формування емоційного досвіду особистості в контексті хронотипу певного суспільства завжди викликало зацікавлення фахівців психології та суміжних наук. Немає сумніву, що соціалізуючий філогенетичний вплив певного соціуму відображається у психічному розвитку особистості, її психічних процесах загалом та емоційних – зокрема. Емоційна сфера особистості є тією складовою психічного, яка передовсім реагує на зміни в оточенні, що на фоні сучасних економіко-політичних зрушень піддається значним перетворенням за незначні проміжки часу.

© Гринечко Андрій, 2009

Сформованість емоційної сфери і набуття емоційного досвіду залежить, насамперед, від індивідуально-типологічних характеристик кожного окремого індивіда, а вже згодом – впливу оточення. Перше, звісно, закладено в силу генетичного розвитку, а друге можна скеровувати в потрібне русло, використовуючи силу виховного та соціалізуючого потенціалів. Можливість керівництва процесом емоційного розвитку особистості визначає актуальність досліджуваного питання у контексті організації навчання і виховання підростаючого покоління. Слід підкреслити, що наша робота проводиться у контексті реалізації актуальних завдань Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) [3].

Аналіз досліджень у сфері емоцій вказує на активний інтерес науковців до питань, пов’язаних із вивченням емоційного досвіду (Є.П. Ільїн [5]), аналізом емоційних переживань і станів особистості на основі вчинково-орієнтованого підходу (Т.С. Кириленко [6]), шляхами підвищення емоційної стійкості особистості (Л.М. Аболін [1]), впливом емоційного досвіду на психічну адаптацію (Ф.Б. Березін [2]). А.М. Прихожан докладно проаналізувала чинники формування негативного досвіду у тривожних дітей [8]. Дослідження А.І. Захарова ілюструють взаємне детермінування тривожності та емоційного досвіду [4]. А.М. Свядоц показав, що чинником виникнення тривожності є несформованість емоційного досвіду [10]. У працях Ф.Б. Березіна [2] доведено, що тривога може перешкоджати формуванню адаптивної поведінки і призводити до порушення поведінкової інтеграції та до виникнення вторинних (усвідомлених або неусвідомлених) проявів, які, поряд із тривогою, визначають психічні стани суб’єкта. Він вказує, що тривога лежить в основі будь-яких (адаптивних і дезадаптивних) змін психічного стану і поведінки, зумовлених психічним стресом.

Проаналізовані детермінанти емоційних проявів школярів дають підстави констатувати, що динаміка рівня тривожності особистості під впливом накопичення емоційного досвіду недостатньо досліджена.

Мета статті – представити результати наукового аналізу особливостей взаємовпливу тривожності й емоційного досвіду

та експериментального вивчення цих психологічних феноменів на прикладі шкільної тривожності.

Живучи у світі, людина крізь призму світоглядно-емоційних переживань формує ставлення до того, що відбувається навколо неї. Так починає нагромаджуватися життєвий та емоційний досвід. Про сформованість чи достатній рівень емоційного досвіду свідчить уміння розв'язувати складні життєві задачі, налагоджувати контакти з іншими людьми, розвивати емоційно-позитивне ставлення до інших та себе, контролювати інтенсивність і вияв своїх емоцій та почуттів, відчувати всю гаму емоційних переживань тощо.

Т.С. Кириленко вказує, що З. Фройд уважав емоції та емоційний досвід єдиними спонукальними силами життя на основі інстинктивних відчуттів. Послідовники З. Фрейда почали розглядати емоційне переживання як інтрапсихічний чинник, що пробуджує бажання індивіда. Набуття емоційного досвіду стає прямопропорційним усвідомленню себе як особистості, яка живе й активно взаємодіє з навколишнім світом [6].

Вивченню емоційного досвіду тривожних дітей та підлітків присвячені праці А.М. Прихожан [8]. Авторка характеризує динаміку змін проявів тривожності та її вплив на процеси формування емоційного досвіду. Однак чинники останнього аналізуються лише у контексті тривожних станів, а не емоційної сфери загалом.

А.М. Аболін відстежує розуміння емоційного досвіду тривожних дітей. Він вважає емоційний досвід універсальним утворенням, яке має цілісний характер, проявляється лише в сукупності окремих переживань і є основою модально оформлених соціальних відносин. За А.М. Аболіним, емоційний досвід містить інтегративні, пов'язані з синкретичними образами попередніх подій уявлення про попередні успіхи та невдачі і забезпечує їхнє перенесення та екстраполяцію на нові умови [1].

А.М. Прихожан також схиляється до думки А.М. Аболіна і вважає, що стійка тривожність свідчить про наявність у людини неприємного, негативного емоційного досвіду, джерела якого у дослідженнях важко виявити. Інколи об'єктивні характеристики успішності не тільки не вказують на таке джерело, а навпаки свідчать про високий рівень досягнень тривожних дітей у

найбільш значимих сферах [8]. *Це дає підставу стверджувати, що стійка тривожність здебільшого є мірилом негативного емоційного досвіду, однак останній не завжди формується під впливом тривожності.*

Експерименти А.М. Прихожан засвідчили, що у тривожних дітей ставлення до досягнення успіху є конфліктним. Досить часто вони очікують його навіть тоді, коли він малоімовірний, але водночас вони не впевнені в ньому навіть у тих випадках, коли імовірність успіху є високою. Названі суперечності посилюють тривогу, породжують стан невизначеності і ще більше перешкоджають адекватній оцінці умов ситуації. Такі діти орієнтуються не на реальні умови, а на якісь внутрішні передчуття, надії і страхи. Внаслідок цього вони частіше переживають неуспіх, ніж їхні емоційно благополучні однолітки, що призводить до нагромадження негативного емоційного досвіду [8]. Такий аналіз дає підставу припустити, що *прояви тривожності в поведінці, спілкуванні та діяльності інколи закріплюються як стійкий особистісний феномен і можуть призводити до утворення й накопичення негативного емоційного досвіду.*

На думку Ф.Б. Березіна, емоційний досвід безпосередньо пов'язаний з поняттям “психічна адаптація” [2]. Можна стверджувати, що між цими психічними явищами існує залежність: накопичення позитивного емоційного досвіду сприяє психічній адаптації. Автор також вказує і на той факт, що незадоволена потреба в підвищеному самоконтролі в певних життєвих ситуаціях сприятиме посиленню тривожності, а остання, своєю чергою, призводитиме до набуття негативного емоційного досвіду.

Дослідник дитячих неврозів А.І. Захаров [4] вказує на існування такого важливого джерела негативного емоційного досвіду, як запам'ятовування переважно неприємних, неуспішних подій. На його думку, в підлітковому та ранньому юнацькому віці негативне запам'ятовування може стати чинником підвищеної тривожності за відношенням до істинності досягнутих успіхів. Згідно із цим твердженням, можна побудувати такий структурно-логічний ряд:

негативна подія → запам'ятовування негативної події (накопичення емоційного досвіду) → перешкоди в досягненні успіху → успіх → сумніви в його реальності → низька самооцінка та рівень домагань.

А.І. Захаров твердить, що “розуміння небезпеки, її усвідомлення формуються у процесі життєвого та емоційного досвіду і міжособистісних взаємин, коли деякі індіферентні для дитини подразники поступово набувають характеру загрозливих дій. У цих випадках говорять про появу травмувального досвіду, психологічне зараження тривогою від осіб, які оточують дитину, і мимовільне навчання з їхнього боку відповідного типу емоційних реакцій” [4, 48].

З огляду на процес формування афективного досвіду А.І. Захаров розмежує поняття тривоги та страху. Тривога як очікування небезпеки проєктована в майбутнє, а страх як спогад про небезпеку має своїм джерелом головно минулий травмувальний досвід. “Вони мають одну і ту ж основу у відчутті неспокою. Останній, залежно від психічної структури особистості, емоційного досвіду та обставин, може набувати значення як тривоги, так і страху” [4, 49].

Бачення А.І. Захаровим проблематики в дечому перегукується із даними, які можна виокремити з теорії тривожності А.М. Прихожан [8]:

- для тривожних дітей значимість негативної події є набагато вищою;
- у тривожних дітей превалює наявність прихованого конфлікту стосовно рівня домагань;
- з віком тривожність може впливати на самооцінку результатів власної діяльності.

Важливо припустити, що *незалежно від сфери накопичення емоційного досвіду, чинники та прояви тривожності, які пов'язані з ним, можуть існувати відособлено і проявлятися в інших видах діяльності.*

Так, негативний емоційний досвід спілкування (набутий у комунікативній взаємодії з педагогом), який призвів до появи страху перед учителем, не завжди буде чинником виникнення

тривоги в комунікативній сфері, оскільки склад учасників спілкування є неоднорідним.

Динаміку тривожності у бік її зростання детермінує емоційний досвід не лише негативної модальності. У процесі спостереження за тривожними школярами старших класів ми помітили, що навіть при набутті позитивного емоційного досвіду, внаслідок значних успіхів у навчанні, є контингент учнів, індекс тривожності яких не зменшується, а перебуває на константному рівні з деякою тенденцією до зростання. При детальному аналізі стає очевидним, що це юнаки зі значними академічними здібностями, які не мають сформованої системи ціннісних координат. У них також низький рівень професійного самовизначення. Такі школярі здебільшого орієнтуються на детальне вивчення майже всіх дисциплін шкільного циклу, не виділяючи серед них ті, з якими вони пов'язують б свою майбутню професію.

Беззаперечно, що накопичення емоційного досвіду позитивної модальності зменшує прояви тривожної поведінки та хвилювання. Підтвердження цього читаємо у дослідженні А.І. Захарова: "...тривога слабшає і сходить нанівець у міру накопичення реального життєвого досвіду і розвитку самосвідомості" [4, 49].

Одним із вищих рівнів формування емоційного досвіду можна вважати емоційне самопізнання (Т.С. Кириленко). Воно може реалізовуватися за схемою "надання переваги певним емоційним переживанням за принципом привласнення або свободи переживань (я не можу позбутися тих чи тих переживань, або я вільний у цьому привласненні переживань)" [6, 227].

Згідно з описаними фактами, така особа легко може позбутися тривоги, хвилювання, оскільки вони безпредметні і не є прямою загрозою особистості. На думку Т.С. Кириленко, такий індивід завжди своєчасно реагуватиме на прояви конкретної загрози, "опредметненої тривоги", до них він буде готовим, але спеціально їх не очікуватиме.

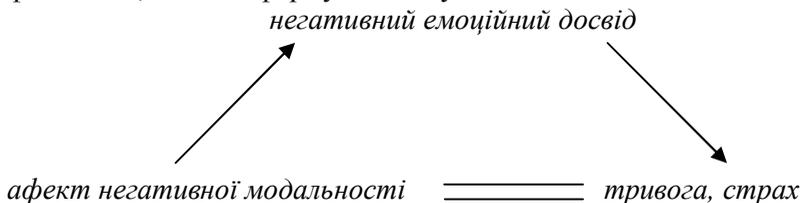
І.І. Чеснокова доводить: "Тривога негативної репутації і сильна вразливість вказують на прагнення обмежити соціальні контакти і бути в психологічній ізоляції" [12, 110]. Припускаючи, що психологічна ізоляція може бути страхом

перед набуттям негативного емоційного досвіду в процесі соціальної взаємодії, дослідниця аналізує емоційно-ціннісне самоставлення, у формуванні якого беруть участь елементи низької самоповаги, самооцінки та тривожності. На її думку така самооцінка перешкоджає, формуванню стійкого та позитивного емоційного ставлення до себе. Сформованість останнього є одним із елементів емоційного досвіду. Отож, можна стверджувати таке:

низька самооцінка (самоповага) → негативна репутація → обмеження соціальних контактів → міжособистісна тривожність → негативний емоційний досвід → посилення тривожності.

Дослідник сфери глибинної психології Фріц Ріман у праці “Основні форми страху” вказує на вікову динаміку зміни впливів тривожності та емоційно негативного досвіду на спілкування і соціальну активність індивіда: “Пережиті раніше розчарування, тривожність, викликані дитячими враженнями, ... як негативний досвід переносяться на партнера...” [9, 259].

Розробник психології емоційних станів Є.П. Ільїн виявив механізм виникнення і закріплення позитивного та негативного емоційного досвіду. Це – емоції загалом і тривожність зокрема. У праці “Емоції та почуття” серед чинників, які полегшують або ускладнюють виникнення страху, автор виділяє емоційний досвід людини [5]. Спираючись на таке бачення досліджуваних феноменів, можна сформувати таку модель:



Дослідник неврозів А.М. Свядощ у своїй концепції [10] подав розуміння виникнення та розвитку тривоги і тривожності внаслідок несформованості емоційного та життєвого досвіду. Безпосереднім чинником перепон у становленні емоційного досвіду він вважав слабкий розвиток критичних здібностей.

Через такі чинники, перцепція довкілля відобразатиметься у психіці індивіда у викривлених, страхітливих формах.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу виокремити основні підходи до емпіричного вивчення динамізму проявів тривожності в процесі набуття певного емоційного досвіду. З цією метою ми провели експеримент за участю школярів 9 – 10-их класів середньої ЗОШ №1 м. Самбір. До гетерогенної вибірки досліджуваних увійшли 49 учнів. На першому етапі дослідження діагностувався рівень шкільної тривожності за шкалою Філіпса. Ця методика розроблена для діагностики таких характеристик: загальна тривожність у школі (1), переживання соціального страху (2), фрустрація потреби в досягненні успіху (3), страх самовираження (4), страх ситуації перевірки знань (5), страх не відповідати очікуванням навколишніх (6), низька фізіологічна опірність стресу (7), проблеми й страхи у взаєминах із учителями (8) (нумерація подана відповідно до рис. 1, 2).

Середні індекси тривожності за кожною характеристикою у вибірці досліджуваних показані на рисунку 1.

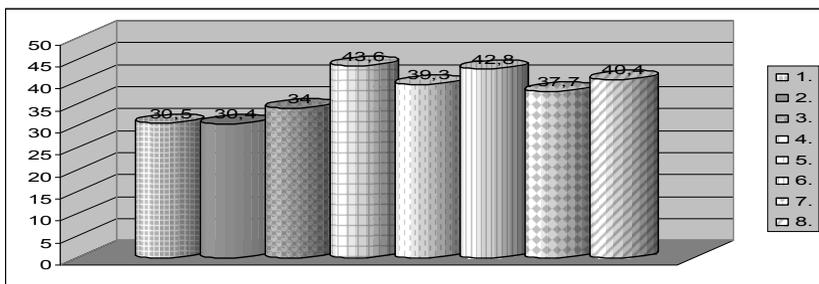


Рис. 1. Середні індекси тривожності

Взявши до уваги відсоткове співвідношення тривожних учнів, у яких проявляється той чи той показник підвищеної тривожності, маємо такі дані: 13% – страх не відповідати очікуванням навколишніх, 9% – низький фізіологічний опір стресу, 9% – страх ситуації перевірки знань, 9% – страх самовираження, 7% – проблеми і страхи у взаєминах із учителями, 7% – загальна тривожність у школі, 3,5% –

фрустрація потреби в досягненні успіхів, 1,5% – переживання соціального страху.

Другий етап дослідження – корекційний – включав проведення психологічного тренінгу для зняття емоційної напруги, стресу, релаксації емоційної сфери. У процесі корекційної роботи використовувалися такі вправи: “Моя напруга”, “Розплутування клубка”, “Муха в полоні”, “Корабель, на якому я пливу” [13, 64 – 78]. Виконання вправ, на наш погляд, повинно змінити емоційне тло життєдіяльності юнаків, надати їм можливість набути умінь регулювати власні емоційні прояви.

Завершальний етап був контрольним і включав повторне застосування шкали Філіпса. Результати повторної діагностики засвідчили помітне зниження індексів практично за всіма параметрами (рис. 2).

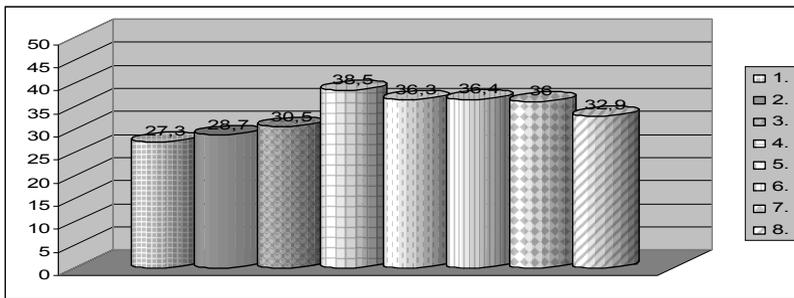


Рис. 2. Середні індекси тривожності після психотренінгу

Також зменшився відсоток школярів, у яких проявляється підвищена тривожність за такими параметрами: 11,5% – страх не відповідати очікуванням навколишніх, 7% – низький фізіологічний опір стресу, 8,5% – страх ситуації перевірки знань, 6% – страх самовираження, 6% – проблеми і страхи у взаєминах із учителями, 7% – загальна тривожність у школі, 3% – фрустрація потреби в досягненні успіхів.

Результати проведеного експерименту підтвердили теоретичні дані про взаємозалежність тривожності та емоційного досвіду. В нашому випадку ми експериментально

продемонстрували факт впливу позитивного емоційного досвіду на зниження рівня шкільної тривожності.

Отже, дослідження особливостей накопичення емоційного досвіду засвідчило наявність динаміки змін рівнів тривожності. Залежності між цими явищами психіки можна сформулювати так:

- стійка тривожність є мірилом негативного емоційного досвіду;
- накопичення негативного емоційного досвіду призводить до зростання індексів тривожності;
- негативне запам'ятовування сприяє нагромадженню емоційного досвіду негативної модальності та підвищенню тривожності;
- тривожність може впливати на емоційний досвід за посередництвом фактів досягнення успіхів чи зазнавання невдач;
- тривожність певної сфери активності може детермінувати емоційний досвід зовсім іншої сфери та навпаки;
- накопичення позитивного емоційного досвіду сприяє зниженню індексів тривоги та страху.

Феномен тривожності має надзвичайно глибокий зміст, який можна розкрити лише при всебічному аналізі. Деякі питання, які стосуються цього явища, є відкритими і до сьогодні. Так, цікавим буде дослідження взаємовпливів тривожності та самовизначення, що і стане мотивом наших подальших розвідок.

Література

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141 – 149.
2. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Ф.Б. Березин // Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – С. 13 – 21.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. – (Серия “Мастера психологии”).
6. Кириленко Т.С. Психология : эмоційна сфера особистості : Навч. посібник / Таїса Сергіївна Кириленко. – К. : “Либідь”, 2007. – 256 с.
7. Мей Р. Смысл тревоги / Роло Мей; [перев. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной]. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2001. – 384 с.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Серия “Детскому психологу”).
9. Риман Ф. Основные формы страха / Фриц Риман; [пер. с нем. Э.Л. Гушанского]. – М. : Алетейа, 1999. – 336 с. – (Исследование в области глубинной психологии).
10. Свядоц А.М. Неврозы и их лечение / Абрам Моисеевич Свядоц. – [издание 2-е, переработанное и дополненное]. – М. : Медицина, 1971. – 456 с.
11. Тревога и тревожность. Хрестоматия / [Сост. и общ. ред. В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.
12. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с. – (Академия наук СССР. Институт психологии).
13. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции : тренинги, упражнения, ролевые игры / Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 339 с. – (Психологический практикум).

Гринечко Андрей. Динамика изменения тревожности в процессе формирования эмоционального опыта школьников. Статья отражает проблематику изменения проявлений тревожности в контексте формирования эмоционального опыта. Приводится ряд зависимостей, в которых поочередно тревожность и эмоциональный опыт детерминируют друг друга. Анализируются особенности формирования этих феноменов в школьной среде. Экспериментально доказано наличие зависимости между влиянием положительного эмоционального опыта и снижением школьной тревожности.

Ключевые слова: тревога, тревожность, школьная тревожность, положительный и отрицательный эмоциональный опыт, эмоциональное запоминание.

Hrynychko Andrii. Dynamics of anxiety change is in the process of forming of pupils' emotional experience. The article throws light on the problem of change of anxiety displays in the context of emotional experience forming. The row of dependences, in which by turns anxiety and emotional experience determine each other, is illustrated. Forming peculiarities of these phenomena are analyzed in the school environment. The presence of dependence is experimentally proved between influencing of positive emotional experience and decrease of school anxiety.

Keywords: alarm, anxiety, school anxiety, positive and negative emotional experience, emotional memorizing.

УДК 37.015.3

Б 82

Зоряна БОРИСЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті проаналізовано феномен “психологічної готовності до навчання у школі”. Основна увага зосереджена на умовах, вимогах та процедурних аспектах проведення діагностичного обстеження дітей. Розкрито зміст взаємодії психолога з батьками дитини, що йде до школи. Обґрунтовано необхідність забезпечення комплексного психологічного супроводу дитини при вступі до школи з урахуванням педагогічних і соціально-психологічних умов, які дають їй можливість успішно функціонувати і розвиватися в шкільній системі взаємин.

Ключові слова: психологічна готовність до навчання у школі, психологічний супровід, процедура дослідження, психодіагностичні методики, консультування батьків.

В умовах реформування системи освіти України особливого значення набувають питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, розвиток її творчих здібностей. Психологічний супровід як технологія роботи шкільного психолога ґрунтується на всебічному вивченні проблемних зон, які за умови своєчасної корекційно-розвивальної та консультативно-просвітницької роботи можуть отримати позитивні вектори розвитку. Особливо важливого значення питання супроводу розвитку школяра набувають на етапі адаптації до навчання в школі.

Успішна адаптація першокласників до умов шкільного середовища значною мірою визначається рівнем їхньої психологічної готовності до навчання в школі. Важливість

проведення діагностико-корекційної роботи на етапі переходу з дошкільного у шкільне середовище вже не викликає сумнівів. Однак у контексті сучасних підходів до питань психічного розвитку особистості у перехідні періоди, відповідно до існуючої парадигми психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, виникає необхідність переглянути ті підходи до організації роботи психолога у школі, які панували впродовж тривалого часу і визначали сутність психологічної допомоги. Йдеться про те, що розробка гуманітарної парадигми у навчально-виховному процесі та поява нової моделі діяльності психологічної служби освіти – супроводу – детермінує потребу у науково-обґрунтованому підході до конкретних напрямів діяльності психолога загалом та психологічного супроводу при проведенні визначення готовності дітей до навчання в школі зокрема.

Дослідження цих питань пов'язано з реалізацією Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [7].

У дослідженні готовності дітей до шкільного навчання накопичений значний досвід. Детально проаналізовано її зміст (Л.І. Божович [2], Г.Г. Кравцов [5]), основні структурні компоненти (Н.Й. Гуткіна [4]), окремі критерії готовності дитини до школи: спілкування дитини-дошкільника (О.Є. Кравцова [6]), врахування рівня її розумового розвитку (Л.С. Виготський [3]). Не оминули науковці і питання діагностики цього психологічного феномену [8], [9]. Аналіз публікацій дає підставу стверджувати, що важливим моментом у дослідженні перехідного періоду життя дитини є взаємовплив двох вікових періодів, адже ознаки попереднього створюють основу для виникнення нового. Так, Д.Б. Ельконін [10] вказував, що при вивченні дитини необхідно враховувати як новоутворення дошкільного віку, так і початкові форми діяльності наступного вікового періоду. Незважаючи на такий ґрунтовний підхід, на сучасному етапі розвитку психологічної науки виникла потреба у системному підході до психологічного супроводу визначення готовності дитини до школи, забезпечення цілісності роботи психолога з дітьми та їхніми батьками.

У зв'язку з цим **метою статті** є розкриття моделі психологічного супроводу організації та проведення вивчення готовності дітей до навчання у школі із врахуванням тих умов,

які дають можливість школярам успішно розвиватися, навчаючись і виховуючись.

Психолог здійснює супровід розвитку школяра впродовж його навчання в школі. Починається цей процес на етапі визначення готовності дитини до засвоєння нової для неї позиції – “внутрішньої позиції школяра” (Л.І. Божович [2]).

Процедура визначення психологічної готовності до школи може бути різною і залежить від умов, у яких працює психолог. Оптимальним було б проведення обстеження дітей у дитячому садку у квітні – травні. Це пояснюється тим, що програма обстеження не повинна проводитися з дітьми меншими 5,5 року [1]. Батьків обов’язково ознайомлюють з типами завдань, які будуть ставитися дитині на співбесіді. Наприклад, дитина повинна вміти: 1) відтворювати зразок; 2) працювати за правилом; 3) викладати послідовність сюжетних картинок і складати розповідь; 4) розрізнити окремі звуки в словах.

Незалежно від місця проведення обстеження, при його організації необхідно враховувати такі вимоги:

- психолог керується у роботі основними нормативно-правовими документами, які регулюють прийом дітей до загальноосвітнього навчального закладу;

- тривалість психологічного обстеження не повинна перевищувати 30 хвилин, оскільки діти такого віку зберігають оптимальний рівень розумової працездатності саме впродовж цього часу;

- доцільною є попередня поінформованість батьків про поняття “психологічна готовність до школи” та основну мету проведення психологічного дослідження дітей. Особистість дитини та її інтереси є найвищою цінністю при проведенні такої роботи;

- обстеження може відбуватися у присутності батьків (винятки вводяться тільки для двох методик: “Будиночок” та “Визначення домінування пізнавального чи соціального мотивів” (батьки можуть відволікати дітей, або несвідомою реплікою вплинути на її вибір);

- обстеження може проводитися в один прийом або, якщо дитина працює дуже повільно, в два;

– якщо обстеження під час прийому до школи проводиться з метою відбору найбільш розвинутих дітей у класи або школу з ускладненою програмою навчання (йдеться про спеціалізовані навчальні заклади), другий етап відбувається у присутності комісії з учителів (а якщо є можливість – логопеда). Після закінчення обстеження батьків повідомляють, що конкурсна комісія винесе своє рішення за результатами обстеження після того, як співбесіду пройдуть усі діти;

– результати психодіагностичного дослідження обов'язково повідомляються користувачам результатів у вигляді: психологічної просвіти серед батьків, вихователів; методичних рекомендацій для вихователів ДНЗ при підготовці дітей до школи, надаючи які психолог повинен бути впевненим, що ця інформація не буде використана проти дитини; в узагальненому вигляді як статистичні дані про кількість неготових дітей до школи на нараді, семінарі для працівників психологічної служби.

При прийомі дитини до школи психолог, насамперед, проводить бесіду з батьками (без дитини), а також ознайомлюється з історією розвитку дитини за медичною картою.

У бесіді з батьками психолог з'ясовує: стан здоров'я батьків (зокрема матері під час вагітності та пологів); історію раннього розвитку та стан здоров'я дитини; склад сім'ї; освіту та рід занять батьків; особливості сімейного виховання та наявність труднощів у цьому; специфіку сімейних взаємин, стосунки між батьками та дітьми; режим дня дитини, її захоплення, улюблені заняття. Цікавиться, яку додаткову інформацію хотіли б повідомити батьки.

Певний рівень пізнавальної та соціальної зрілості дитини, необхідний для успішного засвоєння програмного матеріалу та гармонійного розвитку особистості, визначають як психологічну готовність до навчання [2], [4], [5]. Саме така готовність і визначається при першій співбесіді з дитиною. Ефективність первинної діагностики визначається умінням психолога встановити безпосередній контакт з дитиною, створити умови психологічної захищеності та співпраці. Завдання діагностичного етапу повинні сприйматися дитиною як гра. Уміле захоплення психологом вдалих дій та відповідей дитини (“Молодець, правильно розклав малюнки”, “Подумав і вже знаєш, як треба відповідати”, тощо)

сприяє зникненню напруженості, формуванню мотивації до успіху у майбутнього школяра. Навіть коли дитина помиляється, її необхідно налаштовувати на успіх, віру в свої сили: “Ось тут ти трошки помилився, подумай добре, і ти виправиш помилку”.

Під час співбесіди діагностуються уявлення дитини про навколишній світ, ставлення до школи, рівень розвитку мислення та мови, образних уявлень, зорово-моторної координації (дрібні і великі рухи).

Бесіда дає можливість визначити особистісну готовність дитини до школи. Включає вона нескладні запитання на близьку до життєвих інтересів дитини тему. Результати відповідей враховуються під час загального висновку про її готовність чи неготовність до навчання у школі.

Після бесіди психолог пропонує дитині виконати діагностичні завдання. При створенні блоку психодіагностичних методик слід враховувати: вікові особливості розвитку 5 – 6-річної дитини; валідність психодіагностичних методик; інформативність результатів дослідження, що передбачає діагностику вихователів, батьків та самої дитини; зручність та доступність обробки методик; наявність стимульного матеріалу; наявність бланків для фіксації результатів; можливість використання методик практичними психологами різного професійного рівня.

Метою діагностики психологічної готовності до школи є:

- розуміння особливостей психічного розвитку дітей з метою визначення індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі;
- виявлення дітей, не готових до шкільного навчання, з метою проведення з ними розвивальної роботи, спрямованої на профілактику шкільної неуспішності і дезадаптації;
- розподіл майбутніх першокласників за класами відповідно до “зони найближчого розвитку”, що дасть змогу кожному з них розвиватися в оптимальному для нього режимі;
- реалізація наступності у роботі дошкільної та початкової ланок шкільної психологічної служби;
- забезпечення комплексного підходу при визначенні готовності дитини до навчання у школі;
- відтермінування на один рік початку навчання дітей, не готових до школи (лише діти шестирічного віку), з якими

необхідно проводити заняття за спеціальними розвивальними психологічними програмами до початку систематичного навчання у школі.

Враховуючи особливості інформації, яку необхідно отримати психологу для планування подальшої роботи з дитиною, вважаємо, що процедура діагностики повинна включати 6 етапів:

I. Підготовчий (роз'яснювальна робота з батьками й вихователями, збір інформації про дітей, планування діагностичних проб, знайомство з дітьми, анкетування батьків).

II. Групова діагностика (“Графічний диктант”, “Графічна проба”, “Малюнок школи”, соціометрія).

III. Індивідуальне обстеження (тест “10 слів”, тести “4-й зайвий”, “Драбинка”, “Зоровий аналіз”, експертна оцінка).

IV. Обробка результатів, складання психодіагностичного висновку, побудова індивідуального профілю готовності дитини до школи, заповнення психолого-педагогічної характеристики.

V. Групове та індивідуальне консультування батьків і педагогів.

VI. Корекційно-розвивальна робота з дітьми.

Залежно від вибору тієї чи іншої концепції готовності дитини до шкільного навчання, обираються основні її критерії та методики для їхнього діагностування. Але слід пам'ятати, що показником готовності дитини до шкільного навчання виступає комплекс якостей і характеристик, які свідчать про досягнення в розвитку дитини [8]. Ці показники слід розглядати як діагностичну основу навчальної, розвивальної та виховної діяльності вчителів у першому класі.

Стандартна психодіагностична процедура припускає проведення 12 методик, 4 з яких виконуються групою (тривалість обстеження кожної становить 15 – 20 хв.), 6 – у ході індивідуального обстеження (тривалість обстеження 30 – 40 хв.), 2 – проводяться у формі експертної оцінки рівня розвитку певної якості вихователями групи. Додатково можуть бути використані ще три методики: “Орієнтовний тест шкільної зрілості Керна-Йірсека”, “Малюнок родини”, стандартна бесіда Нежнкової [8]. При побудові індивідуального профілю результати цих тестів не використовуються, але можуть бути корисними для заповнення

характеристики й визначення оптимальної програми початкового навчання для цієї дитини.

Відповідно до розробленої програми психологічного супроводу вивчення готовності дітей до навчання у школі, нами було обстежено 20 дітей, з них 35% діти 5,5 – 6 років, 65% – 6 – 7 років.

У ході дослідження дітям додатково пропонувався тест Керна-Йерасека, завдання якого дають змогу виявити такі особливості розвитку кожної дитини, як: словниковий запас; загальний кругозір; сформованість бажання бути учнем і уміння підпорядковувати свої дії правилам; уміння слухати і точно виконувати завдання; уміння виконувати завдання за наочним зразком; рівень довільної уваги; особливості розвитку розумових операцій (виділення закономірностей та істотних ознак предметів і явищ, узагальнення, аналіз фактів, встановлення логічних зв'язків).

Відомо, що якість виконання дитиною завдань залежить від того, наскільки вона відчуває себе природно і невимушено. Для цього була створена атмосфера доброзичливості, в якій дитина не боялася б помилитися. Інструкція до завдань подавалася у формі правил, а експериментатор був репрезентований як партнер по грі. Якщо дитина була стурбована, боялася відповідати, то експериментатор емоційно підтримував її, висловлював впевненість, що вона добре виконує завдання.

Аналіз найважливіших параметрів готовності дітей до школи (розвиток мислення, мови, просторових та початкових математичних уявлень) показав, що суттєвої різниці у досліджуваних показниках не виявлено. Спостерігаються загальні тенденції у розвитку готовності дітей до навчання в школі. Зокрема виявлено високий рівень розвитку грамоти. 15% дітей добре читають, деякі навіть вільно і швидко. Правильно розподіляють слова на склади. Усвідомлюють, що речення складаються зі слів, слова – з літер. Роблять звуковий аналіз слів.

Діти достатньою мірою підготовлені до оволодіння письмом. У них добре розвинена дрібна моторика: у 15% дітей, що вступають до школи, рухи впевнені, вони швидко та легко зупиняють руку, вільно повертають її у потрібному напрямку. У 30% дітей було констатовано несформованість складних координаційних рухів руки і графічних рухів.

Водночас мовлення дітей, що ідуть до школи, розвинене недостатньо – 20% з них потребують допомоги логопеда. Діти іноді використовують слова, не усвідомлюючи їхніх значень, що вказує на недостатньо високий рівень образного мовлення. Словниковий запас бідний епітетами, порівняннями, метафорами, антонімами, синонімами. Недостатньо розвинене монологічне мовлення. Чверть дітей незважаючи на те, що добре читають, відчувають труднощі з побудовою елементарної розповіді за малюнком.

Близько 35% дітей відзначаються сповільненим темпом діяльності.

Схожа ситуація з рівнем розвитку елементарних математичних уявлень. Хоча навичками рахунку володіють більшість дітей, лише третя частина з них розуміють співвідношення між предметами та їхніми частинами.

Особливі труднощі викликають у дітей, що вступають до школи, вправи на орієнтацію у просторі (55% дітей). Виконуючи завдання на визначення понять: ліворуч – праворуч, угору – вниз, уперед – назад, середина діти помиляються, часто намагаються просто вгадати правильну відповідь. Зрозуміло, що вони засвоїли відношення між предметами, виходячи з особистої позиції (початок відліку – власна особа). Вони не розуміють, що зі зміною точки відліку змінюється відношення: те, що було ліворуч, стає праворуч, що було попереду, опиняється позаду. Вони не володіють вмінням вільно пересувати точки відліку.

Відзначається недостатній вольовий розвиток дітей. Не всі вони готові до зміни ігрової діяльності на навчальну, до нових взаємин з дорослими, які виявляються у тому, чи готова дитина прийняти на себе нову соціальну позицію – “позицію учня”. Тобто, чи розуміє вона умовність навчальної ситуації, чи бачить ту внутрішню позицію, яку займає дорослий в стосунках з нею, чи здатна перебувати в умовно-рольових стосунках з дорослим (“учитель – учень”). Адже успіх навчання в школі багато в чому залежить від того, наскільки правильно діти розуміють професійну роль і позицію, яку займає вчитель. Якщо рівень довільності низький, то дитина не в змозі сприйняти навчальне завдання у специфічному його значенні. Недостатній розвиток довірливої поведінки спостерігається у чверті досліджуваних дітей, їм важко зрозуміти нову позицію дорослого. Дитина не може збагнути, що

питання дорослого мають умовний характер, і відповідати на них необхідно відповідним чином. Для дитини, передовсім, важлива “правильність” відповідей, а не дотримання ігрових правил.

Важливим моментом психологічного супроводу дитини у школі є реєстрація результатів обстежень. Вони заносяться у карту психічного розвитку дитини, яку для запобігання витоку інформації шифрують. Перша сторінка з формальними даними про дитину (прізвище, ім'я, дата народження, відомості про родину, клас) зберігається окремо. На ній, як і на інших частинах психологічної карти, вказується шифр, ключ до якого зберігається у психолога. Для забезпечення постійного супроводу змін психічного розвитку дитини заповнюється таблиця “Зведені дані про роботу з дитиною”. Записи в ній ведуться впродовж усього часу перебування учня в школі.

Результати діагностичного блоку програми вивчення готовності дитини до шкільного навчання дають змогу визначити його спрямованість, особливості індивідуального підходу до дитини у навчально-виховному процесі, укомплектувати спеціалізовані та диференційовані класи.

За наслідками діагностики проводяться групові або індивідуальні консультації для батьків. Групова консультація проводиться у формі батьківських зборів, на яких батькам повідомляється корисна інформація щодо організації життя дитини в останні місяці перед початком шкільних занять. Можна рекомендувати батькам методичне забезпечення психологічного супроводу дітей 6-річного віку при вступі до школи “Я хочу, я можу, я буду добре вчитися. Домашній учитель для дбайливих батьків”. Треба організувати також індивідуальне консультування батьків, чії діти показали низькі результати в процесі обстеження і можуть зазнавати труднощів у навчанні.

Психолог ознайомлює вчителя з тими категоріями майбутніх школярів, які прийдуть до першого класу. Разом з учителем психолог визначає, як допомогти першокласникам адаптуватися до нових умов життя. На психолого-педагогічному консиліумі в школі обговорюється рівень підготовленості дітей до навчання і шляхи забезпечення диференціації у навчально-виховному процесі.

Отже, результати проведеного дослідження вказують на необхідність комплексного підходу до прогностики, діагностики

реального стану підготовленості дитини до шкільного життя з метою вчасної корекції та допомоги їй у здобутті нового соціального статусу. У цьому контексті програма психологічного супроводу стосується всіх учасників освітнього процесу, а отже, надає можливість учителям розв'язувати свої професійні проблеми, дітям – успішно адаптуватися до шкільного середовища, батькам – допомогти дитині у цьому процесі.

Подальші наукові розвідки пов'язуються нами з розробкою та апробацією спеціальної програми корекційно-консультативної роботи у загальній системі психологічного супроводу дітей, що вступають до школи.

Література

1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися / Людмила Артемова // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6–7.
2. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / [сб. науч. трудов / науч. ред. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец]. – М. : Академия, 1995. – С. 132–142.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; [Под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Нина Иосифовна Гуткина. – М. : НПО “Образование”, 1996. – 160 с.
5. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок : психологическая готовность к школе / Геннадій Кравцов, Елена Кравцова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Елена Евгеньевна Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти. – Офіц. вид. // Офіційний Вісник України. – 2002. – № 16 від 03.05.2002. – Ст. 860. – (Бібліотека офіційних видань).
8. Руководство практического психолога. Готовность к школе : развивающие программы / [И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина и др.]. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 1995. – 128 с.
9. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Йозеф Шванцара; [пер. с чешск.; Общ. ред. Г.А. Овсянникова]. – Прага : Авиценум, 1978. – 388 с.
10. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / [сб. науч. трудов / науч. ред. Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер]. – М. : НИИ ОПД, 1981. – С. 41–50.

Борисенко Зоряна. Психологическое сопровождение определения готовности ребенка к обучению в школе. В статье проанализирован феномен “психологической готовности к обучению в школе”. Основное внимание сосредоточено на условиях, требованиях и процедурных аспектах проведения диагностического обследования детей. Раскрыто содержание взаимодействия психолога с родителями ребенка, поступающего в школу. Обоснована необходимость обеспечения комплексного психологического сопровождения ребенка при поступлении в школу с учетом педагогических и социально-психологических условий, позволяющих ему успешно функционировать и развиваться в школьной системе отношений.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению в школе, психологическое сопровождение, процедура исследования, психодиагностические методики, консультирование родителей.

Borysenko Zoryana. Psychological accompaniment determination of child's readiness for studying at school. The phenomenon of “psychological readiness for studying at school” is analysed in the article. The main attention is paid to conditions, requirements and procedure aspects of diagnostic examination of children. The matter of interaction between psychologist and parents of a child who is going to school is revealed. Necessity of providing the complex psychological guidance of a child before going to school is substantiated in the article. This guidance is made on the base of pedagogical, social and psychological conditions that give a child an opportunity for successful functioning and development in the system of school interaction.

Keywords: psychological readiness for studying at school, psychological guidance, research procedure, psychological and diagnostic methods, consultation of parents.

УДК 159.922.8:378.034

Б 30

Оксана БАХУР

ОСОБЛИВОСТІ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ОСНОВА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЇХ ПОВЕДІНКИ

У статті розкриваються сутнісні характеристики особистісних та поведінкових проявів важковиховуваності у підлітковому віці. На основі аналізу загальновікових змін обґрунтовуються підходи до забезпечення корекційного впливу на підлітків-девіантів, наголошується необхідність використання інтерактивних форм роботи, які сприяють розвиткові у школярів аналітичних та регуляційних умінь. Розглянуто психологічні основи розробки програми психокорекції неадекватних поведінкових реакцій у підлітковому віці, враховуючи причини та детермінанти девіацій.

Ключові слова: *психопрофілактика, психокорекція, важковиховуваність, девіантна поведінка, девіантність, інтерактивні форми роботи.*

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема попередження і подолання негативної девіантної поведінки дітей та молоді залишається актуальною, оскільки, з одного боку, молодь живе у нових суспільно-політичних та економічних умовах, з'являються нові орієнтири життєдіяльності, змінюються її інтереси, з іншого – спостерігається різке розшарування, зубожіння населення, поширення наркоманії, алкоголізму, проституції, злочинів та правопорушень серед неповнолітніх. Неузгодженість між очікуваннями молоді і реальністю підвищує напруженість у суспільстві. Підлітки виявляються найвразливішими у ситуації взаємовиключних цінностей і ціннісних наставлень, що відображається в їхніх

© Бахур Оксана, 2009

особистісних ставленнях. Зростає кількість відхилень у поведінці школярів. Тому виникає необхідність запровадження нової системи профілактики та корекції девіантної поведінки неповнолітніх, що мала б чітко визначені мету, завдання, об'єкт і суб'єкт цієї діяльності, принципи, зміст, форми і методи роботи.

Розробка інноваційних форм і методів роботи спеціалістів щодо подолання негативних явищ в учнівському середовищі – девіантної поведінки – входить до переліку основних завдань “Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року” [9].

Проблема девіантності як відносно самостійної науки почала складатися не в межах психології, а в соціологічних і кримінологічних дослідженнях [11]. Проте потреба пояснення причин виникнення девіацій детермінувала розширення наукового пошуку. Останнім часом інтерес до питань важковихованості пов'язується з розкриттям психологічних проявів девіантної поведінки особистості (Ю.О. Клейберг [8]), чинників, що її зумовлюють (Н.Ю. Максимова [10]), форм психологічної допомоги дітям з відхиленням у поведінці (О.В. Змановська [7], М.М. Ярошко [12]), особливостей виховання “важких” підлітків у школі (В.Г. Баженов [3]) та сім'ї (Р. Байярд, Дж. Байярд [4]). Варто відзначити розуміння науковцями і практиками важливості розробки конструктивних методів та прийомів психокорекційної роботи. Так, О.В. Змановська вважає, що саме поведінкова корекція є однією з найбільш адекватних та ефективних форм психологічного впливу на особистість з відхиленнями у поведінці [7]. Авторка зазначає, що поведінковий підхід володіє низкою очевидних переваг: він безпосередньо спрямований на поведінкові зміни і має яскраво виражений практичний характер.

Однак вивчення результативності практики роботи з підлітками-девіантами вказує на необхідність пошуку нових, оптимальних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, залучення їх до таких форм роботи, які сприяли б корекції відхилень у поведінці.

Мета статті – розкриття особливостей особистісно-поведінкових проявів проблемних підлітків, що виступають основою для розробки програм психопрофілактичної та психокорекційної роботи педагогів і психологів.

Людство не знає такого суспільства, у якому всі його члени поводять себе відповідно до загальних нормативних вимог. У суспільстві завжди існують особи чи групи, що порушують встановлені суспільством правила. Поведінка індивіда або групи, яка не відповідає загальним нормам, називається девіантною, а люди, яким притаманна така поведінка, – девіантами.

Загальна теорія девіантності має структуру й охоплює такі елементи:

- характеристика та класифікація девіантних вчинків, їхні наслідки для індивіда і суспільства, взаємозв'язок, структура, динаміка, тенденції;
- соціальна природа, причини й умови їхнього існування та прояву, соціальні і психологічні механізми їхнього формування;
- профілактика, що передбачає попередження девіацій, планування і здійснення соціальних та індивідуальних механізмів зміцнення суспільного порядку [7].

Такий підхід до розкриття проблеми девіантності вказує на системний аналіз негативних проявів у поведінці особистості: від її характеристики до профілактики та корекції.

Проблема аналізу девіантності тісно пов'язана з поняттям “норми” [5], адже ці формальні чи неформальні приписи, вимоги, експектації щодо поведінки індивідів, соціальних груп та організацій регулюють ставлення до особливостей психічної реальності особистості.

Девіація може існувати на індивідуальному рівні, коли окремий індивід порушує норми своєї групи чи суспільства, а також на груповому, коли будь-яка група відмовляється від встановлених суспільством правил.

Девіантна поведінка завжди оцінюється з позицій тих норм, які існують у суспільстві. Це виявляється в тому, що одні відхилення засуджуються (негативні девіації), а інші – схвалюються (позитивні девіації).

На сьогоднішні галузь “психології девіантної поведінки” тільки починає формуватися. Ще немає загальноживаного визначення та критеріїв девіантної поведінки з точки зору психології, тому використовуються основні категоріальні поняття соціології, кримінології, медицини тощо. На наш погляд, для характеристики девіантної поведінки в психології

можна впевнено оперувати тільки сукупністю особистісних якостей, що визначають індивіда зі схильністю до девіантної поведінки або з проявами певних її форм.

На сучасному етапі розбудови української національної школи надзвичайно гостро постає проблема профілактики девіантної поведінки серед неповнолітніх. Удосконалення процесу виховання підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань побудови сучасного демократичного суспільства. Психологічний аспект у розв'язанні вказаної проблеми полягає у виявленні причин, які викликають відхилення у поведінці дітей та підлітків, у вивченні особливостей особистості “важкої” дитини, розробці критеріїв важковихованості і шляхів подолання цього явища.

Серйозний дефіцит позитивного впливу на молоде покоління призводить до того, що у дітей і підлітків домінуючими почуттями стали тривога, агресія, соціальна пасивність, страх [2], [8]. Непокоїть і той факт, що у науковий обіг уведено навіть поняття “діти групи ризику”, що, звісно, не прикрашає соціальне становище у державі.

Найпоширенішими проявами девіантної поведінки вважаються: паління, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, дромоманія, лихослів'я, конфлікти з навколишніми, азартні ігри, прогулювання уроків, суїцидальні спроби, девіації статевого розвитку [7].

Загальновідомо, що саме у підлітковому віці загострюються проблеми особистісного становлення, що спричиняє появу труднощів у реалізації дорослими виховних впливів. Підліток прагне реалізувати свою дорослість у системі взаємин з навколишніми, але залишається для дорослих дитиною, яка повинна виконувати їхні вказівки. Виникнення ускладненої поведінки, тобто важковихованість, є логічним наслідком стереотипності ставлень дорослих до зростаючої особистості, неможливості врахування тих змін, які відбуваються у цей період її життя. Тому поряд з поняття “важкі” діти доцільно використовувати й категорію “педагогічно занедбані” (В.Г. Баженов [3]), адже іноді саме ставлення дорослих до дітей, уявлення про взаємини з ними спричиняють проблеми у вихованні.

Характерними рисами підліткового покоління є прагнення до самоствердження, дорослості, підвищена емоційність, так званий юнацький максималізм, намагання виявити самостійність у різних галузях суспільного життя, заявити про себе, виділитися, показати свою неоднозначність, знайти своє місце в суспільстві. На думку Л.І. Анциферової, якщо ці прагнення, потреби, запити, помилки не задовольняються у суспільному житті, вони атрофуються або спрямовуються у негативне річище [2].

Складність роботи з підлітком, важковиховуваність якого детермінована порушенням особистісних взаємин, полягає у тому, що він не визнає своїх недоліків і тому не сприймає вимог педагога, щоб скоригувати свою поведінку. Доти, доки вчителю не вдасться подолати “неузгодженість взаємин” підлітка, виховні впливи, спрямовані на подолання негативних якостей особистості цього учня, будуть безрезультатними.

”Важкі” учні найчастіше перебувають в ізоляції від колективу, вони позбавлені товариської підтримки. До них часом ставляться зі зневагою. Такі підлітки свій “важкий” шлях здебільшого розпочинають ще в дитинстві. Розлад у сім’ї, атмосфера байдужості, бездоглядність калічать їхні душі. Позбавлені друзів, вони почувають себе у класі самотніми. Спільну мову знаходять лише з такими, як самі.

Відомо, що дві третини правопорушень неповнолітні чинять групами. Тому важливо своєчасно побачити той нездоровий ґрунт, на якому об’єднуються групи, вжити заходів до їхньої переорієнтації або розгрупування. Лідерами груп, як правило, бувають старші за віком підлітки, і їхній вплив на молодших надзвичайно великий, адже в цьому віці діти схильні до наслідування. Діяльність неформальних об’єднань здебільшого залежить від лідера, і це необхідно врахувати при розгрупуванні дітей. Адже саме тут багатьох педагогів, працівників міліції, які не знають структури групи, взаємин та спрямованості у ній, впливу лідера, підстерігають помилки. Уміння ізолювати його (лідера) енергію і спрямувати її у позитивному напрямі або хоча б у нешкідливе русло вимагає продуманої стратегії і тактики, великої професійної майстерності [11].

Психолого-педагогічною причиною виникнення і почастишання випадків важковиховуваності є розрив навчання і

виховання. Підміна і витіснення одного іншим породжує приховані й вкрай небезпечні продукти педагогічного експериментування, які не можуть бути компенсовані високою або стовідсотковою успішністю.

За даними сучасних досліджень [1], [2], [3], 92,2% “важких” підлітків ізольовані в колективі класу і школи, 50% недисциплінованих учнів не виявляють прагнення узгоджувати особисті інтереси з інтересами класу, 27% відзначаються антисуспільною спрямованістю (здійснюють вчинки на шкоду колективу), і лише 23% готові узгоджувати індивідуальні потреби з колективними. Учителі затрудняються назвати справжніми колективістами більше 20% складу підліткового класу. Спостереження за роботою класних керівників дають підставу зробити висновок, що деякі з них не володіють досконалою методикою формування учнівського колективу і виховання через колектив. При цьому допускається немало психолого-педагогічних помилок у процесі впливу на підлітка через значуще для нього соціальне середовище – друзів по класу і сім’ю. Підлітковий період – це період, коли потреба у спілкуванні з ровесниками стає однією із центральних потреб, провідним видом діяльності школяра.

У цей період найбільш значимим є групове спілкування, спілкування в колективі ровесників, “під” якого припадає на 13 – 14 років. Приналежність до групи суттєво впливає на самовизначення підлітка загалом та визначення в очах ровесників зокрема.

Група створює особливе почуття – “почуття Ми”. Поділ на “Ми” – ровесники, члени однієї групи, має для підлітка дуже важливе значення, що часто не враховують дорослі. Бажання домогтися визнання з боку ровесників, породжує у підлітка прагнення відповідати їхнім вимогам, серйозно впливає на його моральний розвиток. Визначають поведінку і норми, які стихійно склалися у групі ровесників на основі уявлення про товариську солідарність, взаємну підтримку.

На думку О.Г. Антонової [1], у ситуації конфлікту вимог дорослих і ровесників підлітки свідомо надають перевагу тим, що прийнятні серед ровесників. Виділяються типові помилки вчителів, які в роботі з учнями, що важко піддаються вихованню, так “спираються” на колектив, що ступінь опору

педагогічного впливу не зменшується, а, навпаки, збільшується. Напоказ виставляються всі негативні якості цих дітей, і, на противагу їм, заохочуються і підтримуються позитивні якості встигаючих, зразкових учнів.

У позашкільний час учні стають об'єктом виховної дії засобів масової інформації, літератури, інших видів мистецтва. Підлітки критичні, розбірливі у виборі взірця для наслідування і не схильні прислухатися до чиєїсь поради без достатніх на те підстав. Однак запропоновані їм зразки нерідко стають нереальними. За кадром залишається найголовніше – як саме той чи інший герой досягнув високого рівня розвитку. Водночас засоби масової інформації, літератури, мистецтва нерідко глибше вникають у логіку становлення негативних типів особистості, людей з невдало складеною долею, правопорушників. Також добре відомі захоплення підлітків естрадним мистецтвом. У “важких” дітей воно завжди займає друге місце після інтересу до кінематографу. Не завжди серйозні порушення і навіть правопорушення учнів адміністрація школи доводить до відома відповідних державних органів. Інколи приховують важкі для ведення розслідування факти. Все це стоїть на заваді своєчасному втручання органів міліції, прокуратури, суду в тих випадках, коли школа не може зупинити антисуспільну поведінку і забезпечити перевиховання “важких”, адиктивних підлітків.

Намагаючись установити причини важковихованості учнів, психологи, знаходять все нові і нові детермінанти [2], [6], [7], [8], [10]. Однак без системного аналізу такий підхід не може бути перспективним. Такими пошуками, на наш погляд, і пояснюється мала потужність гіпотез щодо несподіваних спалахів безконтрольності й правопорушень серед учнів та молоді, які сьогодні спостерігаються. Пошук нових чинників є необхідним, але реального змісту і значення він набуває лише в тому випадку, коли виявлені чинники повністю враховані й усунені, і якщо знову виявлені “зміни” можуть бути включені до вже складеної цілісної системи роз'яснень і врахування детермінант важковихованості.

Нескладно впевнитися, що між окремими детермінантами важковихованості існує не тільки чітка функціональна залежність, але й діалектичний зв'язок [6]. Негативні сторони

сімейного, шкільного, позашкільного виховання, поєднуючись, утворюють ніби новий комплексний чинник важковихованості, який розвивається за своїми внутрішніми законами, і часто безперешкодно негативно впливає на процес виховання школярів. Тому під час організації і проведення виховної профілактичної роботи поряд із застереженням та подоланням окремих, явно виражених причин і наслідків нетипової поведінки, до кола активної соціальної психолого-педагогічної дії повинна потрапляти одночасно вся система чинників важковиховуваних підлітків. При цьому максимальний профілактичний ефект досягається у тому випадку, коли у процесі виховання суворо дотримуються, водночас одержуючи творчий розвиток, вихідні принципи педагогіки і психології, широко поширюються і впроваджуються у педагогічну практику узагальнені зразки передового досвіду вчителів, вихователів, наставників молоді [2], [3].

Специфічним для підліткового віку є намагання якнайшвидше здобути статус дорослої людини. Підліток може нарівні з дорослими брати участь у різних видах трудової діяльності, які не потребують специфічної професійної підготовки. Прагнення до оригінальності, новизни, лідерства допомагає йому досягати значних успіхів і навіть пріоритету в спорті, мистецтві, художній, музичній та технічній творчості, глибоко вивчати улюблені навчальні предмети. Значно розвиваються його можливості і більш помітною стає участь у суспільно корисній діяльності.

Водночас напружена ситуація розвитку учня підліткового віку без належного педагогічного контролю і керівництва спонукає його звертатися до використання не завжди найкращих, але найбільш швидкодіючих засобів досягнення дорослості. Так, потребу в широкій поінформованості, що властива дорослій людині, “важкі” підлітки задовольняють шляхом беззмістовних розмов, багатогодинного перегляду передач, модних журналів, тобто способами, що не вимагають особливих зусиль. Їх захоплюють такі найбільш швидко засвоювані атрибути дорослості, як куріння, вживання спиртних напоїв тощо [4].

Швидко і легко підлітки оволодівають “забороненими” прийомами психологічного захисту і нападу, які зустрічаються в

арсеналі дорослої людини: витіснення неприємних уявлень про наслідки свого вчинку, хитрість, брехня, демонстрація фізичної сили, агресивність, грубість, шантаж, погроза. Почуваючи себе дорослим і оцінюючи свої стосунки з навколишнім як дорослий, підліток не завжди може належним чином зрозуміти це. Психологічно зрозуміла в цьому плані негативна реакція на різноманітні заборони й обмеження, які виставляють на його шляху до досягнення привабливих цілей батьки і педагога, але не намагаються при цьому пояснити їх значення і зміст. Труднощі виховної роботи з учнями підліткового віку поглиблюють суперечності розвитку особистих утворень: недостатня критичність до себе і підвищена до інших, неадекватно високий рівень прив'язаності і малий життєвий досвід, легко вразливе самолюбство, схильність до ризику, що доходить до впертості, прагнення до самостійності і несвідомої підвладності авторитетній людині.

У “важких” підлітків сильно розвинутий “рефлекс наслідування”, який наштовхує їх на некритичне переймання форм поведінки у найбільш занедбаних підлітків. Поставлена належним чином профілактична робота надійно служить попередженню повторного скоєння антигромадських вчинків, а також сприяє корекції відхилень у поведінці підлітків.

Отже, ефективність профілактики та корекції девіантних проявів у поведінці неповнолітніх залежить від спільної праці та взаємодопомоги всіх виховних інститутів: сім'ї, школи, служби у справах неповнолітніх, психологічної служби, громадськості та суспільства в цілому.

У контексті функціональної системи профілактики відхиленої поведінки неповнолітніх необхідно використовувати усю багатогранність інтерактивних форм роботи, видів позашкільної діяльності з урахуванням специфіки сучасного розвитку суспільства. Профілактичну та корекційну роботу з підлітками практикують психологи, соціальні педагоги, працівники органів та служб у справах неповнолітніх повинні здійснювати з урахуванням психологічних особливостей розвитку дитини. Індивідуальні особливості та властивості неповнолітніх визначаються за допомогою психодіагностичного методу. Знання психології особистості, вікової психології, психодіагностичних методик, психокорекційних програм дає змогу

швидше і точніше встановити причини девіантної поведінки важковиховуваних підлітків, що робить профілактично-корекційну роботу мобільнішою та ефективнішою.

У зв'язку з окресленими проблемами попередження та подолання проблемностей у поведінці молоді, перспективою нашого дослідження стане розробка та перевірка результативності соціально-психологічного тренінгу спілкування як однієї з форм інтерактивної роботи з девіантними підлітками.

Література

1. Антонова О.Г. Особливості поведінки важковиховуваних підлітків у конфліктних ситуаціях / О.Г. Антонова // Психологія. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 37. – К. : НДІ психології України, 1991. – 89 с.
2. Анциферова Л.И. “Тяжелые” дети / Людмила Ивановна Анциферова. – М. : Фолио, 2004. – 230 с.
3. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / Вячеслав Григорьевич Баженов. – К. : Радянська школа, 1986. – 127, [2] с.
4. Байярд, Роберт Т. Ваш беспокойный подросток : практ. рук. для отчаявшихся родителей / Роберт Т. Байярд, Джин Байярд; [пер. с англ. А.Б. Орлова]; Научно-внедрен. лаб. психопедагогики образования. – М. : Акад. Проект, 2003. – 208 с. – (Руководство практического психолога).
5. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Исидоровна Бобнева; отв. ред. Е.В. Шорохова; АН СССР. Институт психологии. – М. : Наука, 1978. – 20 с.
6. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : [курс лекцій] / Олена Іванівна Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.
7. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Елена Валерьевна Змановская. – М. : Издат. центр “Академия”, 2003. – 288 с.
8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Юрий Александрович Клейберг. – М. : ТЦ “Сфера”, 2003. – С. 99–154.
9. Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року // Психолог. – 2008. – № 41–42. – С. 5–14.
10. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: [навч. посіб.] / Наталія Юріївна Максимова – К. : ВПУ “Київський університет”, 2002. – 308 с.
11. Филонов В.П. Социология криминологии : исторические, философские, юридические и управленческие аспекты / В.П. Филонов, О.И. Коваленко, А.В. Филонов. – Донецк : ДГУ, 1999. – 244 с.

12. Ярошко М.М. Психологія важковиховуваних підлітків. [Монографія] / Микола Михайлович Ярошко. – Дрогобич : Відродження, 2002. – 164 с.

Бахур Оксана. Особенности трудновоспитуемых подростков как основа профилактики и коррекции их поведения. В статье на основе анализа общевозрастных изменений в подростковом возрасте раскрываются существенные характеристики психопрофилактики трудновоспитуемости. Обосновываются подходы к обеспечению коррекционного влияния на поведенческие и личностные проявления подростково-девиантов, акцентируется необходимость использования интерактивных форм работы, способствующих развитию у школьников аналитических и регуляционных умений. Рассмотрены психологические особенности разработки программы психокоррекции трудновоспитуемости на основе анализа причин и мотивации неадекватных поведенческих реакций в подростковом возрасте, учитывая причины и детерминанты девиаций.

Ключевые слова: психопрофилактика, психокоррекция, трудновоспитуемость, девиантное поведение, девиантность, интерактивные формы работы.

Bakhur Oksana. Peculiarities of difficult educating teenagers as the base of their behaviour prophylaxis and correction. Essential characteristics of personality's and behavioural manifestations of difficult educating in teenager's age are shown in the article. On the basis of general age changes, the approaches to ensuring correctional influence on teenagers-deviants are grounded. The necessity of using interactive forms of work, which help the development of pupils' analytic and regulating skills, is pointed out. Taking into account causes and determinants of deviations, psychological foundations of psycho-correction curriculum development of non-adequate behavioural reactions in teenager's age are examined.

Keywords: psycho-prophylaxis, psycho-correction, difficult educating, deviational behaviour, deviation, interactive forms of work.

УДК 159.9
К 55

Людмила КОБЕРНИК

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті аналізуються підходи до дослідження конфлікту та конфліктних форм поведінки. Розкриваються суб'єктивні та об'єктивні чинники виникнення і розвитку конфліктних форм поведінки. Обґрунтовується залежність форм конфліктної поведінки від особистісних властивостей та соціального досвіду людини. Виокремлюються рівні конфліктної поведінки особистості та можливості їхньої корекції.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктні форми поведінки, суб'єктивні та об'єктивні чинники, рівні конфліктної поведінки.*

Проблема конфліктів та їхніх руйнівальних впливів є сьогодні однією з актуальних і зайве доводити, що наука, пов'язана з їхнім вивченням, має право на існування. В Україні, як і в інших державах посттоталітарного простору, суспільство виявилось непередготовленим до такої важливої проблематики, як “конфлікт – феномен суспільного розвитку”. Орієнтація на “безконфліктний” розвиток суспільства робила проблематику конфліктів неперспективною. Це призвело не тільки до її фактичного вилучення зі сфери наукового дослідження, а й відсутності ґрунтовних соціально-психологічних напрацювань.

Конфлікти як реальність сьогодення займають значну частину нашого життя, а отже, потрібно якомога раніше здобути знання про закони конфліктної взаємодії, навчитися керувати конфліктом, зробити його конструктивним, навчитися володіти своїми емоціями, які б перестали руйнувати наш внутрішній і зовнішній світ.

Дослідження конфліктних форм поведінки пов'язано з напрямом науково-дослідницької роботи кафедри практичної психології та психотерапії Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова “Зміст, форми і методи фахової підготовки психологів”. Розуміння сутнісних характеристик конфлікту, особливостей його прояву у різних категорій людей зумовлює пошук адекватних форм психологічної допомоги у ситуаціях міжособистісного протистояння.

У сучасних соціологічних та психологічних дослідженнях відображено теоретичні концепції міжособистісних конфліктів (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов [2], Н.В. Грішина [4]), підходи до проблем детермінації конфліктної поведінки (М.Дойч [5], Л.А. Козер [7]), позиції особистості у конфлікті (О.А. Донченко, Т.М. Титаренко [6], М.І. Пірен [10]), а також особливості конфліктів у різних видах діяльності людини і сферах стосунків (правоохоронній (І.В. Ващенко [3]) трудовій діяльності, спорті (Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель [8])) та способи їхнього розв'язання (Б.Аллін [1], Дж. Г. Скотт [12]). Важливий внесок у систематизацію уявлень про “конфлікт” внесла Н.В. Грішина [4], яка на основі аналізу і порівняння різних підходів визначила межі його предметного поля. Вона з'ясувала, що конфлікт – це біполярне явище, яке виявляється в активності сторін, спрямованої на подолання суперечностей, причому сторони є активними суб'єктами. Це дає змогу стверджувати, що важливим компонентом вибору стратегій поведінки у конфліктній ситуації є осмислення конфлікту, засноване на сприйманні особистістю як самої конфліктної ситуації, так і свого партнера. Отже, важливого значення набуває питання про особистісний аспект конфліктної взаємодії.

Мета статті полягає у розкритті психологічної сутності конфліктних форм поведінки та умов їхньої детермінації особистісними чинниками.

Широка розповсюдженість конфліктів, їхня роль у системі соціальних зв'язків привертають увагу науковців до дослідження сутнісних характеристик конфлікту та пов'язаної з ним конфліктної поведінки особистості. Міждисциплінарний

характер цього феномену створює неоднозначність його трактування.

Загальноприйнято розглядати конфлікт як зіткнення протилежних інтересів, сил, поглядів, позицій, думок суб'єктів взаємодії. Основний змістовий акцент у визначенні конфлікту стосується поняття “суперечність”. Так, Л.А. Козер [7] вказував, що конфліктом є суперечність, яка виникає між людьми у зв'язку з розв'язанням тих чи інших питань соціального й особистісного життя. На відмінності між цілями й інтересами сторін наголошував М. Дойч [5].

На відміну від конфлікту, конфліктні форми поведінки – це такий стиль поведінки людини (фізична, вербальна, непрямая агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість тощо), який детермінує виникнення конфліктів.

Отже, між конфліктом і конфліктними формами поведінки існують причиново-мотиваційні зв'язки, які визначаються взаємодією суб'єктивних і об'єктивних чинників виникнення й розвитку конфліктних форм поведінки.

Обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру причин конфліктних форм поведінки є досить продуктивним у процесі вивчення способів їхнього попередження, вироблення оптимальної стратегії поведінки людей у типових конфліктах. До об'єктивних причин можна віднести обставини соціальної взаємодії людей, що викликали зіткнення їхніх інтересів, думок, наставлень тощо. Об'єктивні причини призводять до створення передконфліктної обставини – об'єктивного компонента передконфліктної ситуації.

Суб'єктивні причини в основному пов'язані з тими індивідуально-психологічними особливостями опонентів, які спонукають їх вибирати саме конфліктний, а не будь-який інший спосіб розв'язання об'єктивної суперечності. Людина не йде на компроміс, не поступається, не уникає конфлікту, не намагається разом з опонентом взаємовигідно розв'язати суперечність, що виникла, а вибирає стратегію протидії. Практично в будь-якій передконфліктній ситуації є можливість вибору конфліктного або одного з неконфліктних способів поведінки. Причини, у силу дії яких людина вибирає конфліктну поведінку, мають

суб'єктивний характер. Як стверджує Н.І. Пов'якель [8], практично у будь-якій конфліктній поведінці існує комплекс об'єктивно-суб'єктивних причин.

Проведений аналіз психологічної літератури [2], [4], [9] щодо причин виникнення конфліктних форм поведінки свідчить, що в конфлікти з навколишніми передусім вступають люди з негнучким, ригідним характером, ті, хто неадекватно сприймає альтернативні форми поведінки, що є протилежним до їхніх принципів і ціннісних критеріїв. Як правило, такі люди інертні, повільно звикають до нових обставин, мало спілкуються, вкрай егоцентричні і не визнають компромісів. Водночас протилежною властивістю є емпатія. Встановлено, що емпатійні люди, які вміють враховувати думку інших, привітливі, оптимістичні, сердечні, емоційні, менше вступають у конфлікти.

Однією з причин конфліктних форм поведінки може бути стійке прагнення до визнання та поваги навколишніх, намагання посісти більш престижне і впливовіше місце у групі. Така людина схильна до домінування в усьому, зазвичай не зважає на інших.

Причиною виникненню конфліктних форм поведінки може стати також низький рівень розвитку свідомості та самосвідомості у сприйнятті різноманітних непередбачуваних соціальних ситуацій. У цьому випадку людина не вміє зважувати можливі варіанти поведінки. Їй не подобається збирати додаткову інформацію, аналізувати її, замість цього вона швидко повідомляє своє рішення.

Сприятливим підґрунтям для виникнення конфліктної поведінки є неузгодженість між загальним уявленням людини про те, якою вона повинна бути (ідеальний образ), та її реальною самооцінкою. Низький рівень особистісної адаптованості та надмірна проникність у процесі взаємодії з оточенням безпосередньо пов'язані з низькою самооцінкою, з метою компенсації якої і створюється надідеальний образ. Особистість намагається привести себе у відповідність до створеного образу, розглядає власні неусвідомлені недоліки як домінуючі якості, інтерпретує їх як засоби для досягнення значущих цілей. Наприклад, агресивність сприймається як сила. Надалі така

людина негнучка у взаємодії, позаяк у неї не активізоване самопізнання і бракує адекватних форм поведінки. Завищена самооцінка детермінує конфлікти з близьким оточенням, яке не сприймає розбіжності з реальними можливостями особистості.

Досліджуючи питання конфліктних форм поведінки, А.Я. Анцупов [2] зазначає, що в житті люди використовують різні тактики впливу на опонента у конфлікті з метою задоволення своїх потреб та розв'язання ситуації. На основі аналізу різних видів тактики, визначаються конфліктні форми поведінки, які поділяються на жорсткі, нейтральні та м'які. Прояв конфліктної поведінки здійснюється від м'якої до більш жорсткої.

Крім того, розрізняють раціональні (фіксація своєї позиції, дружелюбність, санкціонування) та ірраціональні (тиск, психологічне насильство) форми конфліктної поведінки [4].

На основі теоретичного аналізу сутності детермінант конфліктної поведінки [2], [3], [4], [8], [11], нами виділено такі її види, які зумовлюються суб'єктивними та об'єктивними чинниками:

1. Конфліктна поведінка зумовлена суб'єктивними чинниками, які спроектовані на оточення: непряма агресія у провокуванні і ескалації (розвитку) конфліктів, що включає у себе: агресію, спрямовану на іншу особу; негативізм, спрямований зазвичай проти авторитету керівництва; образу – заздрість і ненависть до навколишніх, зумовлені почуттям гніву на весь світ за дійсні та вигадані страждання; почуття провини, яке завжди породжує внутрішньоособистісний конфлікт і проявляється у можливих звинуваченнях себе в тому, що “ти погана людина, поводишся погано”, передбачає наявність сумніння.

2. Конфліктна поведінка, яка зумовлюється деструктивними об'єктивними стимулами: порушення трудової дисципліни; грубощі, зухвала поведінка; незгода і критика будь-яких пропозицій; ігнорування вимог, ухиляння від виконання завдань; фізична агресія – використання фізичної сили одним із учасників конфлікту; готовність при найменшому збудженні до прояву запальності, різкості, грубощів; підозрілість – недовіра і

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ...

обережність щодо людей; вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик), так і зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка).

У кожної людини ці форми можуть проявлятися різною мірою: від слабо до сильно виражених.

Вивчаючи проблему конфліктів, Г.В. Ложкін та Н.І. Пов'якель [9] виділили 12 видів конфліктних форм поведінки залежно від акцентуацій характеру, запропонованих К. Леонгардом. Особливості конфліктної поведінки акцентуйованих особистостей відображені у таблиці 1.

Таблиця 1

Види конфліктної поведінки акцентуйованих особистостей

Тип акцентуації	Особливості спілкування та поведінки	Риси, які сприяють виникненню конфліктів	Ситуації, в яких можливі конфлікти
Гіпертимний	Піднесеність настрою, балакучість, самостійність, прагнення до лідерства, авантюризм, ігнорування покарань, не відчуває меж дозволеного, переоцінює власні можливості, схильний до алкоголю, наркотиків, безладного статевого життя.	Легковажність, схильність до аморальних вчинків, несерйозне ставлення до обов'язків, дратівливість.	Монотонність, самотність, умови жорсткої дисципліни, моральні обмеження, що можуть викликати гнів і роздратування.

<p>Дистимний</p>	<p>Постійно знижений настрій, смуток, замкненість, песимістичність . У конфлікти вступають нечасто, найчастіше є пасивними. Цінують тих, хто дружить із ними і схильні підкорятися.</p>	<p>Пасивність, песимістичність , сповільненість, замкненість, смуток, ригідність мислення, труднощі спілкування.</p>	<p>Ситуації, які вимагають активної діяльності. Ситуації, що потребують швидких рішень. Зміни звичних умов життя.</p>
<p>Циклоїдний</p>	<p>Товариськість циклічно змінюється (надмірна у період підвищеного настрою, знижена в часи пригніченості).</p>	<p>У період піднесення настрою – тяжіння до гіпертимів. У період спаду настрою – загострено сприймають неприємності, аж до суїцидних спроб.</p>	<p>У період піднесення настрою – прояви поведінки гіпертимної акцентуації. У період спаду настрою – прояви поведінки дистимної акцентуації.</p>
<p>Емотивний</p>	<p>Надмірна чутливість, вразливість. Глибоко переживає навіть незначні проблеми, неприємності, надмірна чутливість до зауважень, невдач. Пригніченість настрою у момент</p>	<p>Крайній ступінь чутливості, плаксивість.</p>	<p>Конфлікти з близькою людиною, смерть або хвороба рідних сприймаються трагічно. Несправедливість, грубість, хамство, перебування в оточенні грубих людей.</p>

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ...

	<p>переживань. Віддає перевагу вузькому колу друзів і близьких, рідко вступає у конфлікти.</p>		
Демонстративний	<p>Надмірне прагнення бути в центрі уваги. Прагнення досягати цілей за будь-яку ціну. Використання сліз, скандалів для привернення уваги навколишніх. Схильність до брехні, швидко забуває про власні погані вчинки, брехню, образи інших. Висока пристосованість до людей.</p>	<p>Егоїзм, некерованість, брехливість, хвалькуватість. Ухиляння від праці, схильність до інтриг. Завищений рівень потреб і домагань. Провокують конфлікти, але при цьому активно захищаються.</p>	<p>Ситуації утиску інтересів, недооцінки заслуг, повалення з "п'єдесталу" – все це викликає істеричні реакції. Викликає пригніченість замкнене коло спілкування, одноманітна робота.</p>
Збудливий	<p>Підвищена дратівливість та нестриманість, агресивність, похмурість, занудливість. Схильність до хамства, лайки. Експресивна жестикуляція. Деспотичність</p>	<p>Дратівливість, запальність, неадекватність, спалахи люті та гніву, жорстокість. Ослаблений контроль над потягами.</p>	<p>Схильність до конфліктів з незначних причин, до невротичних зривів, правопорушень і асоціальної поведінки, зловживання алкоголем.</p>

	та жорстокість з близькими.		
Застрагаючий	Застрагає на думках і почуттях. Не забуває образи, схильний до зведення рахунків, до затяжних конфліктів. Має чітко визначене коло друзів та ворогів. Проявляє владолюбство і “занудливість наставника”.	Образливість, підозрілість, мстивість, честолюбство, амбіційність, самовпевненість, ревності. Фанатичне почуття справедливості.	Болюче самолюбство, несправедливі образи, перешкоди до досягнення честолюбних цілей.
Педантичний	Виражена занудливість, настирливість. Виснажує надмірною охайністю.	Формалізм, “крутість”, “занудливість”. Прагнення перекласти прийняття важливого рішення на інших.	Ситуації особистісної відповідальності за важливу справу, недооцінка здобутків.
Тривожний	Знижений фон настрою, побоювання за себе, близьких, невпевненість у собі, крайня нерішучість. Довге переживання невдач, постійні сумніви в своїх	Недовірливість, боягузтво. Внаслідок беззахисності постають мішенню для жартів.	Ситуації страхів, погроз, покарань, несправедливих звинувачень.

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ...

	діях.		
Екзальтований	Підвищена мінливість настрою, емоції яскраво виражені, балакучість.	Надмірна вразливість, схильність до паніки та відчаю.	Невдачі, сумні події сприймаються трагічно.
Інтровертований	Знижена товарицькість, замкненість, занурення в себе. Підвищена вразливість. Проявляє стриманість щодо близьких людей, схильний до самотності. У конфлікти вступає нечасто, в основному при спробі вторгнення у внутрішній світ.	Наполегливе відстоювання своїх поглядів. На все має власну точку зору.	Самотність, нав'язливість, безцеремонність, грубість навколишніх посилюють замкненість.
Екстравертований	Висока товарицькість, схильність до балакучості. Власної думки не має, прагне бути "як усі", неорганізований, вважає за краще підкорятися.	Схильність до непередуманих вчинків та розваг. Крайня схильність до чужих думок та впливів.	Ситуація вимушеної самотності, безконтрольність та не регламентованість життя.

Варто зазначити, що важливе місце в стимуляції конфліктної поведінки має соціальна роль особистості [10]. У зв'язку з цим можна охарактеризувати типи конфліктної поведінки залежно від соціальних ролей особистості (див. табл. 2).

Таблиця 2
Залежність конфліктної поведінки від соціальних ролей особистості

№	Соціальні ролі	Характерні особливості конфліктної поведінки
1.	“Демонстративний”	Характеризується прагненням завжди бути в центрі уваги, користуватися успіхом, нерідко ідуть на конфлікт, щоб бути в центрі уваги.
2.	“Ригідний”	Відрізняється підвищеною самооцінкою, небажанням і невмінням рахуватися з думкою інших, відрізняється безцеремонністю і грубістю.
3.	“Некерований”	Підвищена імпульсивність, непродуманість і непередбачуваність поведінки, яка часто є агресивною та виключною
4.	“Педантичний”	Характеризується добросовісністю, скрупульозністю, ставить до всіх завищені вимоги. Людині властива підвищена тривожність, яка проявляється, частково, у підозрах, підвищеній чутливості до оцінки її дій оточуючими.
5.	“Раціоналіст”	Характеризується обачністю, готовністю до конфлікту в будь-який момент, коли з'являється реальна можливість досягнути за допомогою конфлікту особистої мети.
6.	“Безвольний”	Нерідко стає зняряддям в руках інших, має репутацію доброї і безпечної людини, від якої не

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ...

		очікують неприємностей
7.	“Пліткар” (“провокатор”)	Для нього конфлікт є можливістю виставити протидіючі сторони в негативному світлі.
8.	“Агресор”	Конфлікт для нього є найкращим способом розв’язати свої суперечності і досягнути власні цілі. Завжди реагує зі злістю і агресією на будь-яку протидію, важко визнає свою неправоту.
9.	“Стара діва” (“комплекс Наполеона”)	Найчастіше людина, яка має помітний фізичний недолік (наприклад, низький зріст, незвичний колір волосся тощо); відрізняється надмірною образливістю, схильністю агресивно реагувати навіть на незначні непорозуміння і суперечності, висока тривожність.

На основі проведеного аналізу чинників виникнення конфліктних форм поведінки нами було виділено три рівні її прояву:

– **високий** – акцентуований, залежить від типу темпераменту та характеру, сили збудження нервової системи, пов’язаний з вродженими якостями особистості (12 видів акцентуацій характеру – 12 видів конфліктних форм поведінки). Цей рівень найважче піддається коригуванню. Для ефективної роботи потрібно поєднувати як індивідуальні, так і групові форми психокорекційного впливу.

– **середній** – конфліктна поведінка є наслідком невихованості та педагогічної занедбаності особистості, впливу соціального оточення та референтних груп, незнання правил поведінки і конструктивної міжособистісної взаємодії. (Прояви: вербальна, фізична агресія, порушення трудової дисципліни, невиконання доручень, неповага та зверхнє ставлення до навколишніх). Рекомендується групова психокорекція.

– **низький** – нестійкий, ситуативний, емоційний. Залежить від настрою особистості, від внутрішніх переживань. Як

наслідок – людина згодом усвідомлює свою поведінку, визнає її, у неї виникає почуття провини та сорому. Намагається більше так не поводитися. Цей рівень не потребує глибокої психокорекції особистості, легко коригується шляхом самоконтролю емоцій та почуттів.

Отже, проведений аналіз дає змогу констатувати, що у психологічній науці існує низка підходів щодо виділення різних форм конфліктної поведінки. Беззаперечним є той факт, що прояви такої поведінки та внутрішні особливості особистості, її соціальне оточення тісно взаємопов'язані. Встановлення причин конфліктної поведінки та рівнів її прояву дають змогу здійснювати ефективну психокорекційну роботу з метою поліпшення внутрішнього стану особистості.

Подальший науковий пошук пов'язується з вивчення ефективності різних форм психокорекційного впливу на особистісні властивості, які виступають суб'єктивними чинниками виникнення конкретних форм конфліктної поведінки.

Література

1. Аллин Б. Наука разрешать конфликты / Брюс Аллин // Известие. – 1991. – № 12. – С. 12–17.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : [учеб. для вузов] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
3. Ващенко І.В. Конфлікти : сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ : монографія / Ірина Володимирівна Ващенко. – Харків : ОВС, 2002. – 256 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Наталия Владимировна Гришина. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.
5. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / Мортон Дойч // Социально-политический журнал. – 1997. – №1. – С. 202–212.
6. Донченко Е.А. Личность, конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины, 1998. – 173 с.
7. Козер Л.А. Функции социального конфликта / Льюис Альфред Козер // Американская социологическая мысль. – М. : МГУ, 1996. – С. 542–556.
8. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта : [учеб. пособие] / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.

9. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К. : Професіонал, 2007. – 416 с.

10. Пірен М. Конфлікти і управлінські ролі : соціо-психологічний аналіз / Марія Пірен. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 200 с.

11. Пов'якель Н.І. Ціннісні орієнтації в системі професійного становлення та професійної соціалізації майбутніх психологів / Н.І. Пов'якель, Л.О. Коберник // Актуальні проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [За ред. С.Д. Максименка]. Т.IX, Ч.2. – К. : ГНОЗІС, 2007. – С. 334–339.

12. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Джинни Грехем Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 192 с.

Коберник Людмила. Конфликтные формы поведения как психологический феномен. В статье анализируются подходы к исследованию конфликта и конфликтных форм поведения. Раскрываются субъективные и объективные факторы возникновения и развития конфликтных форм поведения. Обосновывается зависимость конфликтного поведения от личностных свойств и социального опыта человека. Выделяются уровни конфликтного поведения личности и возможности их коррекции.

Ключевые слова: конфликт, конфликтные формы поведения, субъективные и объективные факторы, уровни конфликтного поведения.

Kobernyk Lyudmyla. Conflict forms of behaviour as a psychological phenomenon. The article analyzes the approaches to the study of conflict and conflict forms of behaviour. Subjective and objective factors of arising and development of conflict forms are defined. Special attention is paid to the substantiation of dependence of conflict forms of behaviour on individual characteristics and social experience. Conflict levels and its possible corrections are pointed out.

Keywords: conflict, conflict forms of behaviour, subjective and objective factors, levels of conflict behaviour.

УДК: 159.923:37.015:378

Б 75

Андрій БОДАК

ГЕРОНТОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ В ОРГАНІЗАЦІЇ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У статті розширено існуючі наукові дані про позитивну динаміку розвитку психологічних особливостей людини у процесі старіння та в старості, а також про позитивну перспективу використання геронтопсихологічних чинників в управлінській роботі з персоналом. Встановлено, що старіння є внутрішньо суперечливим процесом, для якого характерні не лише спад, але й піднесення активності організму.

Ключові слова: онтогенез, похилий вік, геронтопсихологічні чинники, управління персоналом.

Соціально-психологічна трансформація в сучасному суспільстві зумовлює зміни у ставленні до людей похилого віку, активізує геронтопсихологічні дослідження у світовій та українській психології.

Нагальною потребою сучасної психологічної науки є вивчення психологічних аспектів активної старості і психологічної підготовки особистості до неї. Дослідження закономірностей розвитку психіки особистості в процесі старіння та старості, збереження її життєтворчої активності перебуває на межі фундаментальних галузей психологічної науки: загальної психології – психології особистості, психології активності, продуктивного мислення, психології праці та професійної діяльності; вікової – психології розвитку, генетичної психології, геронтопсихології, акмеології; соціальної – практичної психології, психології впливу; педагогічної – психології навчання дорослих, забезпечення саморозвитку, особистісного зростання.

Проблема старості як проблема специфічних психічних процесів, станів і властивостей особистості складна, багатогранна і, водночас, одна із найменш опрацьованих сьогодні. Її розв'язанню приділено значну увагу психологами минулого і сьогодення, в Україні та за її межами: визначено засади гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) [8], обґрунтовано поняття “психологічний вік”, дано науково-психологічні уявлення про сутність та закономірності розвитку осіб похилого віку (С.Д. Максименко) [4], здійснено порівняння періоду старіння з іншими віковими періодами психічного розвитку особистості, обґрунтовано розуміння старості як вікового періоду в розвитку та саморозвитку особистості, що приховує великі можливості та резерви (І.І. Мечніков) [5], виокремлено проблему зв'язку вікових особливостей розвитку психіки особистості і психології праці та управління, визначено методологічні засади надання психологічної допомоги у практичній психології (Л.Е. Орбан-Лембрик) [6].

Незважаючи на важливість досліджуваних проблем, слід констатувати, що малодослідженими залишаються проблеми ортобіозу як геронтопсихологічного вчення (за І.І. Мечніковим) та врахування геронтопсихологічних чинників в управлінській роботі з персоналом в організації.

Метою статті є визначення й наукове обґрунтування проблеми геронтопсихологічних чинників в управлінській роботі з персоналом в організації.

Цілісність онтогенезу психіки вивчається як цілісність життєвого шляху людини – від народження до смерті. При цьому враховуються анатомо-морфологічні структури (здатки), адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується дії як біологічних, так і суспільно-історичних законів. Життєвий шлях людини відбувається як процес формування і розвитку особистості, яка є сучасницею певної епохи і однолітком певного покоління. На етапі життєвого шляху розвиток переходить у свою іншу форму – становлення, коли людина починає взаємодіяти з природно-

біологічними і з психологічними механізмами онтогенезу і сама визначає свій подальший рух [4, 11].

Украй необхідним є прикладне використання результатів геронтопсихологічних досліджень, в управлінській діяльності зокрема. Урахування психологічних чинників в управлінській роботі з персоналом в організації – один із найважливіших показників професіоналізму сучасного керівника, сприяє створенню у колективі морально-психологічного клімату, атмосфери творчого пошуку, корпоративної єдності, психологізації функціонального змісту управлінської діяльності, ефективному розв'язанню управлінських завдань. Ефективність процесу управління залежить від психологічних характеристик як окремого індивіда, так і групи, і, своєю чергою, управлінські відносини впливають на психологію окремої людини чи групи. Психологічна специфіка управління полягає у тому, що головним його завданням є забезпечення найбільш раціонального функціонування усієї організованої системи, оптимальне включення працівників до процесу керованої діяльності шляхом актуалізації внутрішньої мотивації підлеглих, підвищення їхньої відповідальності за результат виконуваної роботи, регулювання їхніх дій, експертно-консультативної та комунікативної роботи з персоналом [6, 236 – 238].

З особливою гостротою у цьому зв'язку постає проблема врахування геронтопсихологічних проявів психіки людини (процесів, станів та властивостей) в управлінській роботі з персоналом в організації, забезпечення соціальної, професійної, життєвої компетентності особистості в похилому віці, що здатна виявляти високий рівень творчої продуктивності, свідомості, конкурентоспроможності. Успішність самореалізації людини, зокрема похилого віку, в професійній діяльності за таких умов залежить від усвідомлення себе суб'єктом активності, життєтворчості.

Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує, що встановлення єдиних вікових інтелектуально-мнестичних норм і здійснення прогнозу рівня старіння для конкретної людини, визначення єдиної загальної характеристики особливостей особистості людини похилого віку є неможливим.

Похилий вік як період геронтогенезу, згідно зі стандартами міжнародної класифікації, починається у жінок з 50 – 55 років, а в чоловіків – з 60 років. Виокремлення періоду онтогенезу і вивчення проблем старіння пов'язане з комплексом соціально-економічних, біологічних і психологічних факторів. Похилий вік (від 50 – 55 до 65 – 70 років) визначають як верхню межу зрілості, і звично цей етап в психічному розвитку особистості пов'язують з часом виходу на пенсію [2, 400].

Е. Еріксон називає останній період життєвого шляху людини пізньою зрілістю, включаючи до нього старечий вік (від 70 – 75 до 90 років) і довгожителів (90 років і більше). Це остання із 8 стадій людського розвитку, яка названа Е. Еріксоном “цілісність проти відчаю” (*integrity versus despair*), властиве зіткнення людини з “кінцевими турботами”, відчуття інтеграції і цілісності з собою і світом, усвідомлення цінності іншого способу життя, здатність бачити людське життя в єдності особистого і загальнолюдського [8, 98].

Схема людського розвитку Е. Еріксона опирається на два основних припущення: 1. Людська особистість розвивається на основі постійного зростання готовності людини до того, щоб її вели вперед, очікування спілкування і взаємодії із соціальним оточенням, що постійно розширюється. 2. Суспільство прагне до такого устрою, що надає людям цілий ряд нових можливостей для взаємодії, причому прагне зберегти і заохотити належну швидкість і належну послідовність цих можливостей [8, 83].

Старіння є надзвичайно складним, внутрішньо суперечливим процесом, для якого характерні не лише спад, але й піднесення активності організму. Психічне старіння може протікати у сприятливих формах, що відповідає теорії ортобіозу (за І.Мечніковим) про “розвиток людини з метою досягнути довгої, діяльної і бадьорої старості, яка призведе в кінцевому періоді до розвитку почуття насичення життям і до бажання смерті” [5, 287].

“Ортобіоз” – це одне із фундаментальних понять психології управління. Зміст цього поняття відображає природу психіки людини, її взаємовідносини в організованій діяльності. Як зазначає Л.Е. Орбан-Лембрик, сучасне управління неможливе

без таких понять, як “управління”, “взаємодія”, “прогрес (регрес) розвитку”, “кар’єра”, “професіоналізм”, “зрілість”, “відповідальність”, “ортобіоз” [6, 19].

Широкомасштабні дослідження зарубіжних психологів (Гарвардська медична школа) свідчать, що в багатьох професіях працівники похилого віку краще виконують професійні обов’язки, які вимагають як швидкості, так і майстерності. Поступовому послабленню працездатності людини похилого віку можна протиставити її досвід, майстерність чи компетенцію, а тому вихід на пенсію винятково за ознакою віку є не виправданим. Люди похилого віку, як вікова група, – цінне джерело знань, майстерності, енергії. А тому непоправним є нехтування цим всенародним багатством. Необхідність розв’язувати складні завдання, пов’язані з майбутнім нашої планети, спонукають скористатися допомогою, яку можемо отримати від старшого покоління [3, 180].

У психологічній адаптації особистості людини похилого віку до нової соціальної ролі, визначеної періодом геронтогенезу (передовсім, пов’язаної із видом трудової діяльності: непрацюючого пенсіонера, працюючого пенсіонера – за фахом або поза ним тощо), важливу роль відіграють процеси самоорганізації та саморегуляції. Адже відомо, що в похилому віці поруч із гетерохронним розгортанням інволюційних процесів (послаблення здатності витримувати фізичне і нервово навантаження, втрата жвавості тканин організму, послаблення чуття і відчуження, старіння ендокринної, серцево-судинної, імунної та інших систем), відбувається не лише послаблення, а й зміцнення активності організму (наприклад, зберігається і посилюється логічна пам’ять, а образна слабшає та ін.) [1, 118 – 119].

Сучасна геронтопсихологія заснована на таких уявленнях про природу старості і старіння: соціально-психічний розвиток людини необмежений певними періодами його буття, воно відбувається впродовж усього життя; у старості людина не вичерпує всі свої резервні можливості, потенціал свого розвитку; психічний розвиток людини настільки багатовимірний, що практично неможливо виявити всі його

вияви, якості і можливості; особистісно-психологічний розвиток людини відбувається різними темпами і досягає різного рівня у різних областях соціальної дійсності, відповідно: співвідношення втрат і надбань виявляється різним у різні періоди старіння людини [7, 186 – 187].

Необхідно строго розмежовувати поняття старіння і старості. Існують дві точки зору на проблему старіння, причини його розвитку: 1) старіння – це генетично запрограмований процес, результат закономірної реалізації програми, закладеної в генетичному апараті. Дія факторів навколишнього світу і внутрішнього середовища незначною мірою впливає на темп старіння (це теорії генетично запрограмованого старіння); 2) старіння – це результат руйнування організму внаслідок невідоротних руйнівних дій, здвигів, що виникають під впливом різних факторів, дії яких повторюються і накопичуються упродовж усього життя (стохастичні теорії, або теорії зношування організму) [7, 189].

В останні роки широкого розповсюдження набула адаптаційно-регуляторна теорія старіння, ідеї якої розроблено психологом В.В. Фролькісом. Він узагальнив і звів до єдиної системи механізми старіння від рівня кліткових структур і функцій до складних нейрогуморальних регуляцій гомеостазу цілого організму. Це пояснює старіння не як наслідок інволюції та атрофії, а як процес виникнення нових механізмів адаптації і регуляції. Механізмом, що визначає стійкість, тривалість існування, тривалість життя живої системи, є вітаукт (віта – життя, укт – збільшення).. Згідно з теорією В.В. Фролькіса, завдяки діяльності мозку під час вікового розвитку мобілізуються пристосовницькі механізми, спрямовані на збільшення тривалості життя. збереження адаптації до середовища, формуються найважливіші процеси вітаукту, але коли вікові порушення виникають у самих центральних механізмах регуляції, то це призводить до обмеження адаптаційних можливостей і старіння всього організму. У вітчизнаній геронтології розмежовують такі види старіння: природне, фізіологічне, нормальне, що характеризується певним темпом і послідовністю вікових змін, які відповідають

біологічним, адаптаційно-регуляторним можливостям даної людської популяції; уповільнене – ретардіроване старіння, що характеризується повільнішим, аніж у всієї популяції, темпом вікових змін (найвищим виявом цього типу старіння є феномен довголіття); передчасне старіння – патологічне, прискорене старіння, для якого характерний ранній розвиток вікових змін, або яскравіше їхнє виявлення в той чи інший віковий період.

Отже, зміни під час старіння відбуваються на біологічному рівні, коли організм є більш вразливий, збільшується ймовірність смерті; на соціальному рівні, коли людина виходить на пенсію, змінюється її соціальний статус, соціальні ролі, паттерни поведінки; насамкінець, на психологічному рівні, коли людина усвідомлює зміни, що з нею відбуваються, і пристосовується до них [7, 190].

Проблема старіння – це проблема гармонійного старіння біологічної системи, яке неможливе без відповідного психологічного прослідковування і відповідної адаптації людини до соціального простору. Старіння – це перехід до системи нових соціальних ролей, а значить і нової системи групових і міжособистісних відносин.

У сучасній психологічній періодизації старечого віку, яка базується на аналізі соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності і особистісних новоутворень більшості людей, що вступили в епоху, яку умовно називають “після зрілості”, та у розв’язанні завдань нашого дослідження особливо цікавим є: похилий, передпенсійний вік, приблизно з 55 – до виходу на пенсію, очікування, підготовка до пенсії; період після виходу на пенсію (перші декілька років на пенсії і опанування нового соціального статусу); період власне старості, період стабільної старості: через декілька років після виходу на пенсію і до моменту серйозного погіршення здоров’я.

У похилому, передпенсійному віці соціальна ситуація розвитку характеризується очікуванням пенсії. Для когось пенсія є можливістю якнайшвидше почати відпочивати, а для когось – припинення активної трудової діяльності і невизначеність того, що робити зі своїм досвідом і чималою енергією. Основні контакти мають виробничий характер, коли

колеги очікують, щоб ця людина якомога швидше пішла з роботи (і людина це відчуває), або ж людину не хочуть відпускати, і вона сама сподівається, що пенсія прийде пізніше, аніж для більшості її ровесників. Провідна діяльність у передпенсійному віці пов'язана з намаганням встигнути зробити те, що ще не встигла, особливо в професійному плані, а також прагнення залишити по собі добру пам'ять. Особистісні новоутворення характеризуються зміною ціннісних орієнтацій, пошуком змісту в новій майбутній життєдіяльності, яка раніше сприймалася ніби не всерйоз. Для людини передпенсійного віку час ніби розколюється. Вона думає про майбутнє, уявляючи себе в новій ролі пенсіонера, і прагне не втрачати часу в теперішньому, максимально реалізувати себе як поки що цінний працівник. Водночас все більше замислюється про минуле, що зроблено в житті, в професійній діяльності “негідного”, що було не так [7, 191 – 192].

Геронтопсихологічні прояви психіки людини (процеси, стани та властивості) зумовлюються внутрішніми чинниками (рушійними силами, основними рисами: мудрість, досвід, проникливість, антиципація як здатність передбачати наслідки майбутніх дій, пробудження (за І.І. Мечниковим) “інстинкту природної смерті”, оптимістична спрямованість настрою, ідентичність) та зовнішніми (умови, за яких процес набуває ефективності: місце у системі соціальних зв'язків, коло спілкування, зв'язок із референтною групою тощо). Під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників формуються основні лінії онтогенезу, які пов'язані зі сформованими в юності і ранній зрілості типами життєвого світу: гедоністична спрямованість особистості, егоїстична спрямованість особистості, духовно-етична і сутнісна спрямованість особистості [2, 354 – 362].

Пізня зрілість підводить підсумки різних ліній онтогенезу, які сформувалися у попередні періоди. Втрачаючи фізичні можливості, люди з гедоністичною спрямованістю особистості швидко закінчують своє існування; у зв'язку з різким скороченням психологічного майбутнього або повною його втратою для людей егоїстичної спрямованості наступає

інтенсивне психологічне старіння, життя перетворюється на доживання; у людей з духовно-етичною, сутнісною спрямованістю особистості зберігаються основний зміст життя, попередній психологічний вік, а якщо відбувається зміна провідної діяльності, то це не призводить до принципової зміни життєвого простору [2, 459].

Спрямована на виявлення та активізацію життєтворчих геронтопсихічних чинників особистості, гармонізацію міжособистісних стосунків психодіагностична, корекційна та психоконсультативна робота є складовою управлінської роботи з персоналом в організації. Доцільно вивчати рівень динаміки психічних процесів, виявляти статичність та відносну постійність геронтопсихічних станів людини в процесі її трудової діяльності, яка сприяє протіканню процесу старіння у сприятливих формах; визначати перспективи використання в управлінській роботі з персоналом здібностей людини похилого віку (мудрість, досвід, проникливість, антиципація як здатність передбачати наслідки майбутніх дій, пробудження (за І.І. Мечніковим) “інстинкту природної смерті”, оптимістична спрямованість настрою, ідентичність) та вивчати умови, за яких процес набуває ефективності: систему соціальних зв'язків, коло спілкування, зв'язок із референтною групою тощо. Урахування в умовах управлінської роботи з персоналом в організації встановлених геронтопсихологічних проявів психіки людини (процесів, станів та властивостей) сприятиме збереженню оптимістичного типу настрою персоналу похилого віку та старості, зробить управлінську роботу більш ефективною, гуманною, особистісно спрямованою.

Отже, постановка проблеми врахування геронтопсихологічних чинників в управлінській роботі з персоналом в організації є вельми актуальною, адже визначає необхідність розширення існуючих наукових даних про позитивну динаміку розвитку психологічних особливостей людини в процесі старіння та в старості, а також позитивну перспективу використання геронтопсихологічних чинників в управлінській роботі з персоналом в організації.

Перспективою подальших наукових розробок проблеми є реконструкція концепції ортобіозу як розвитку людини з метою досягнення довгої, діяльної і бадьорої старості; уведення в науковий обіг основних геронтопсихологічних понять цієї концепції: “ортобіоз”, “інстинкт життя”, “інстинкт природної смерті”, “дисгармонії життя” тощо.

Література

1. Возрастная психология: Конспект лекций / сост. М.В.Оленникова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 126 с.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
3. Кун Д. Основы психологии: Большая энциклопедия психологи. Все тайны поведения человека / Денис Кун. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с.
4. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.]. – К.: Форум, 2002. – Т.1. – 319 с.
5. Мечников И.И. Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1964. – 340 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Основы психології управління: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 426 с.
7. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
8. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. Гуманистический психоанализ. К.Хорни, Э.Эриксон, Э.Фромм / Роберт Фрейдджер, Джон Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 156 с.

Андрей Бодак. Геронтопсихологические факторы управленческой работы с персоналом в организации: постановка проблемы. В статье расширены существующие научные данные о позитивной динамике развития психологических особенностей человека в процессе старения и в старости, а также о перспективе использования геронтопсихологических факторов в управленческой работе с персоналом. Установлено, что старение является противоречивым процессом, для которого характерны не только спад, но и возрастание активности организма.

Ключевые слова: онтогенез, пожилой возраст, геронтопсихологические факторы, управление персоналом.

Bodak Andrii. Gerontal-psychological factors of management work with personnel in organizations: the problem stating. In the article the author has extended existing scientific data about positive dynamics of development of man's psychological particularities in process of aging and in old age, as well about positive perspective of using gerontal-psychological factors in management work with personnel in organizations.

Keywords: ontogenesis, elderly age gerontal-psychological factors, personnel management.

НАШІ АВТОРИ

Бахур Оксана, аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Бодак Андрій, аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Большакова Анастасія, доцент кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури, кандидат психологічних наук.

Борисенко Зоряна, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Галян Олена, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Гера Тетяна, старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гринечко Андрій, викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кириленко Олександра, доцент кафедри психології Університету економіки та права “КРОК”, кандидат психологічних наук.

Кириленко Тайса, доцент кафедри загальної та інженерної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук.

Коберник Людмила, аспірантка кафедри практичної психології та психотерапії Національного педагогічного університету ім. М.П Драгоманова.

Мешко Олександр, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, кандидат психологічних наук.

Стець Валентина, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат філософських наук.

OUR AUTHORS

Bahur Oxana, a post-graduate student of the General and Experimental Psychology Department PreCarpathian Vasyl Stefanik National University.

Bolshakova Anastasiya, docent of the Social Psychology Department, candidate of sciences (Psychology).

Borysenko Zoriana, docent of the Practical Psychology Department Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Galyan Olena, docent of the Practical Psychology Department Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Gera Tetyana, senior teacher of the Psychology Department Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Grynechko Andriy, teacher of the Practical Psychology Department Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Kyrylenko Oleksandra, docent of the Psychology Department candidate of sciences (Psychology).

Kyrylenko Taisa, docent of the General and Organizational Psychology Department Kyev Taras Shevchenko National University, candidate of sciences (Psychology).

Kobernyk Lyudmila, a post-graduate student of the Psychology Department

Meshko Oleksander, candidate of sciences (Psychology).

Stets' Valentina, docent of the Practical Psychology Department Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Philosophy).

ЗМІСТ

МЕШКО Олександр. Професійно-смісловий потенціал становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя.....	4
ГЕРА Тетяна. Регулювання перцептивних процесів як складова професійного тренінгу педагогів.....	15
БОЛЬШАКОВА Анастасія. Психологічне минуле як детермінанта розвитку життєстійкості в юнацькому віці.....	27
СТЕЦЬ Валентина. Особливості ціннісного самовизначення сучасної молоді.....	39
КИРИЛЕНКО Таїса. Психічні стани і потенціал емоційного переживання особистості.....	51
ГАЛЯН Олена. Образ як регуляційний механізм взаємодії психолога і клієнта.....	62
КИРИЛЕНКО Олександра. Зіставлення детермінант професійного стресу з характеристиками професійної діяльності.....	73

ГРИНЕЧКО Андрій. Динаміка зміни тривожності у процесі формування емоційного досвіду школярів.....	85
БОРИСЕНКО Зоряна. Психологічний супровід визначення готовності дитини до навчання в школі.....	97
БАХУР Оксана. Особливості важковиховуваних підлітків як основа профілактики та корекції їх поведінки.....	108
КОБЕРНИК Людмила. Конфліктні форми поведінки як психологічний феномен.....	119
БОДАК Андрій. Геронтопсихологічні чинники управлінської роботи з персоналом в організації: постановка проблеми.....	133
НАШІ АВТОРИ	143

CONTENTS

MESHKO Oleksander. The professional and meaningful potential of pedagogical position of future teachers' development.....	4
HERA Tetiana. Perception processes regulating as a part of pedagogues' professional training.....	15
BOLSHAKOVA Anastasiya. The psychological past time as determinant of vital hardiness development in the youth age.....	27
STETS' Valentyna. Values self-determination peculiarities of modern youth.....	39
KYRYLENKO Taisa. Mental states and potential of individual emotional experience.....	51
HALYAN Olena. Image as a regulating mechanism of psychologist and client interaction.....	62
KYRYLENKO Oleksandra. Comparison of professional stress determinants with professional activity characteristics.....	73

<i>HRYNECHKO Andrii.</i> Dynamics of anxiety change is in the process of forming of pupils' emotional experience.....	85
<i>BORYSENKO Zoryana.</i> Psychological accompaniment determination of child's readiness for studying at school.....	97
<i>BAKHUR Oksana.</i> Peculiarities of difficult educating teenagers as the base of their behaviour prophylaxis and correction.....	108
<i>KOBERNYK Lyudmyla.</i> Conflict forms of behaviour as a psychological phenomenon.....	119
<i>BODAK Andrii.</i> Gerontal-psychological factors of management work with personnel in organizations: the problem stating.....	133
<i>OUR AUTHORS</i>	218

В И М О Г И

до матеріалів фахового наукового видання ДДПУ
“ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”
(ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ФІЛОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ)

Президія Вищої Атестаційної Комісії НАН України Постановою від 15.01.2003 року ухвалила (серед іншого): “3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов’язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку”.

Статті збірника повинні відповідати цій ухвалі.

1. Приймаються одноосібні статті (без співавторів). Текст обсягом від 0,5 авторського аркуша (**20000 символів з пробілами**) до повного авторського аркуша (**40000 символів з пробілами**) подавати у комп’ютерному наборі (дискета і роздрук – два примірники): редактор Microsoft Word 95 і наступні версії, шрифт Times New Roman 14, інтервал 1,5. У разі надсилання статті електронною поштою (zbirnyky@drohobych.net) паперовий роздрук (усі береги по 2,5 см) **треба долучити** до інших документів. **У тексті заборонити переноси**. Ретельно вивірені цитати треба засвідчити підписом на берегах біля кожного посилання. **Подати УДК та ключові слова**.

2. Статті друкуються українською мовою, резюме до кожної – трьома мовами: українською, російською, англійською

(кожне – близько **500 символів з пробілами**; два останні обов'язково повинні мати переклад імені, прізвища автора і назви статті).

3. Список літератури – за абеткою (спочатку кирилиця, потім – латинка); у тексті у квадратних дужках позначається позиція та сторінка – [5, 100].

4. Бібліографія оформляється відповідно до вимог ВАК України (Бюлетень ВАК України, № 3, 2008).

Архівні джерела подаються окремим блоком з римською нумерацією (за абеткою назв архівів) перед списком літератури.

5. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензії не потрібні.

6. Авторська картка: прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, звання, адреса (службова, домашня, поштова, електронна), телефони.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог.

Збірник виходить за серійним принципом: у червні – філософія і психологія (статті приймаються до 1 квітня), у грудні – історія та філологія (статті приймаються до 1 жовтня).

7. Видання здійснюється із залученням коштів авторів (**5 гривень за 1000 символів з пробілами**). Гроші за статті з **філософії** надсилати **поштовим переказом** Янко Жанні Василівні, із **психології** – Стець Валентині Іванівні, з **історії** – Попп Руслані Петрівні, з **філології** – Котович Вірі Василівні на адресу: вул. Івана Франка, 24; ДДПУ імені Івана Франка, Дрогобич, 82100.

Адреса редколегії збірника наукових праць

“Проблеми гуманітарних наук”:

каб. 18, вул. Івана Франка, 24

Державний педагогічний університет імені Івана Франка

м. Дрогобич, 82100 Україна,

тел./факс: (03244) 38376

Координатор Олена Швед. E mail: zbirnyky@drohobych.net

Головний редактор Тетяна Біленко. E mail: bilenko@drohobych.net

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Наукові записки ДДПУ

ВИПУСК ДВАДЦЯТЬ ТРЕТІЙ

ПСИХОЛОГІЯ

Головний редактор Тетяна Біленко

Редактор розділу Надія Скотна

Редактори Леся Грабинська, Ольга Чайковська

Технічний редактор Богдан Шмігельський

Коректори Наталя Намачинська, Надія Кушина

Здано до набору 28.06.2009 р. Підписано до друку 30.06.2009 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 8,95. Зам. 155.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 2155 від 12.04.2005 р.). 82100, Дрогобич, вул. І.Франка, 24, к.43, тел. 2 – 23 – 78.