

87.2

3-41

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ:
ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 9
Частина 2

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

**Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія**

*Випуск 9
Частина II*

Івано-Франківськ
2004

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ВЕЛИКИХ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. –
Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. 9. – Ч. II. – 204 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського
університету імені Василя Стефаника

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної
комісії України (zareєстровано постановою Президії ВАК України №2-02/2
від 09. 02. 2000 року).

Редакційна колегія: Л. Е. Орбан-Лембрик – доктор психолог. наук,
професор (*голова редакційної колегії*); Р. А. Арцишевський – доктор філософ.
наук, професор, чл.-кор. АПН України; С. М. Возняк – доктор філософ. наук,
професор; М. В. Кашуба – доктор філософ. наук, професор; В. К. Ларіонова –
доктор філософ. наук, професор; З. С. Карпенко – доктор психолог. наук,
професор; В. П. Москалець – доктор психолог. наук, професор; І. Д. Пасічник –
доктор психолог. наук, професор; М. В. Савчин – доктор психолог. наук, про-
фесор; М. М. Сидоренко – доктор філософ. наук, професор; Н. В. Чепелєва –
доктор психолог. наук, професор, чл.-кор. АПН України; О. Б. Будник – канд.
пед. наук, ст. наук. співроб. (*відповідальний секретар*)

ISBN 966-640-136.3



© Прикарпатський університет
ім. Василя Стефаника, 2004

Суспільна проблема. У сучасному суспільстві функціонує чимало соціальних груп, чільне місце серед яких посідають великі соціальні групи. Різноманітність великих соціальних груп зумовлена безліччю ознак вирішуваних ними завдань і проблем. Отож, якою б не була значною роль малих груп та міжособистісного спілкування в становленні й розвитку особистості, однак самі по собі вони не створюють історично конкретних соціальних норм, цінностей та інших змістових елементів суспільної психології. Ці елементи виникають на основі історичного, узагальненого знаковими, культурними та ідеологічними системами, досвіду великих груп, який передається індивіду через малу групу. Таким чином проблема дослідження великих груп одна з важливих у соціальній психології позаяк кожна людина так чи інакше включена у різні соціальні спільності.

Мета повідомлення. На основі аналізу загальних ознак великих соціальних груп виявити їх соціально-психологічну специфіку.

Ключові слова: велика соціальна група, форми життєдіяльності спільності, спосіб життя великої соціальної групи, регулятори соціальної поведінки, соціальні зв'язки.

Всі різновиди великих соціальних груп характеризуються загальними ознаками, серед яких варто відзначити наступні. Передусім дослідники звертають увагу на певну цілісність, об'єднаність індивідів, яка не є простою сумою їхніх індивідуальних властивостей. Далі вказується на те, що названі спільності можуть виступати самостійним суб'єктом історичної і соціальної дії (поведінки). Нарешті члени цих груп об'єднані спільною діяльністю, тобто вони безпосередньо чи опосередковано взаємодіють. До спільних ознак також належать: відносна тривалість у просторі і часі, відносна гомогенність, тобто однорідність за складом чи чимось ще, тощо.

Водночас кожний різновид великих соціальних груп має власну своєрідність. Тобто не можливо в один ряд ставити клас, націю, молодь та ін. позаяк значущість кожного виду великих груп в історичному, соціальному, економічному, політичному тощо процесах різна, як і різними є більшість їх особливостей. Йдеться про те, що аналіз названих спільностей не може проводитися "у загальному і цілому", а повинен бути диференційований у відповідності з глибинною природою кожного виду і підвиду. З точки зору соціальної

психології недостатньо тільки зафіксувати всі види спільностей, які є у суспільстві. Потрібно дати їх класифікацію, встановити ієрархічні відносини між ними, механізми та специфіку взаємозв'язку, закономірності розвитку, визначити їх місце і питому вагу у структурі суспільства.

Соціально-психологічна специфіка великих соціальних груп чітко простежується передусім під час вияву характеру зв'язку, який існує між ними та у середині спільностей. Розрізняють об'єктивні соціальні зв'язки та зв'язки, на основі свідомого прагнення до об'єднання. Стосовно належності людей до першого типу зв'язків (соціальні класи, етнічні групи та ін.), то вона зумовлена не їхньою волею і свідомістю, а визначена об'єктивно. Підґрунтям такого роду спільностей є соціально-психологічні феномени і явища, які відтворюють рівень розвитку групової свідомості, емоційно-психологічний стан людей, їх уявлення про себе та навколишній світ тощо. Йдеться перш за все про менталітет та національний характер. Другий тип зв'язків характерний для тих великих груп, належність до яких є результатом свідомого прагнення індивідів до об'єднання на основі загальних цілей і цінностей. Мета, навколо якої об'єднуються люди, може бути господарською (підприємство, комплекс, корпорація та ін.), науково-дослідницькою (науково-дослідний інститут, лабораторний комплекс та ін.), політичною (прикладом таких груп є партії, громадські об'єднання та ін.), освітньою (школа, університет тощо). Основу цих об'єднань становлять соціально-психологічні явища такі, як громадська думка, суспільний настрій, мода, чутки та ін. У таких групах є у наявності більш або менш жорстка система прав, обов'язків, норм, правил поведження учасників об'єднання, контролю за додержанням зобов'язань, угод тощо.

Важливою для великих соціальних груп вважається соціально-психологічна ознака контактності і взаємодії. Розрізняють великі групи із тісними, слабкими, обмеженими і небажаними контактами. Великі групи можуть також бути закритими (характеризуються закритою специфікою діяльності, умовами життя, наприклад, трудова колонія, військовий вуз та ін.) і відкритими (таким об'єднанням притаманна широка доступність для великого загалу, наприклад, колектив заводу тощо).

Характеризуючи соціальні групи Б. Грушин запропонував такий принцип класифікації соціальних спільностей (рівнів аналізу):

- глобальний. Йдеться про людство в цілому;
- субглобальний. Це так звані мегагрупи, тобто спільності, організації, рухи, які мають світовий, інтернаціональний характер (світові релігії, наддержавні організації та ін.);
- соціетальний. Сюди належать окремі суспільства і країни, їх населення, народи, а у випадку однорідних за національним складом суспільств – нації;

– субсоціетальний. Це великі групи, які утворюють ті чи інші структури окремих суспільств: класи, нації, професійні, релігійні, соціокультурні групи;

– мікрорівень. Це всі існуючі малі групи.

Автор вважає, що спільності субсоціетального рівня можна поділити ще на два підкласи – власне великі і “середні” групи. Критерієм останніх може бути наявність прямих контактів між тими чи іншими представниками малих груп, що входять до більш широкої спільності, а критерієм перших – відсутність такого роду контактів за наявності контактів між представниками відповідних “середніх” груп [1, с. 129].

Пізнання психології великої соціальної групи означає пізнання її як психологічної спільності. Тут постає питання про характер внутрігрупових зв'язків та про рівні соціально-психологічної спільності. В принципі будь-яка велика соціальна група має певний рівень психологічної спільності, однак ступінь, висота цього рівня можуть бути різні. Г. Дилігенський виокремлює три рівні групової спільності (рис. 1). Під спільністю автор, з одного боку, розуміє певну цілісність, інтегрованість, об'єднаність у ціле відомих первинних елементів, а з другого – подібність, ідентичність ознак, об'єднаних нею елементів. Названі дослідником рівні відтворюють формування, становлення й розвиток соціально-психологічних ознак великих соціальних груп. Так, у типологічних великих групах внутрігрупові зв'язки найменш розвинуті. У них загальними можуть бути культура, етичні норми і цінності, буденна життєва філософія, однак у таких формуваннях немає інституцій і організацій, які здатні представляти їх на макросоціетальній арені, немає також і своєї орієнтованої на цілеспрямовану дію системи поглядів. Більш високим рівнем розвитку внутрігрупових зв'язків вирізняються ідентифікаційні великі групи. Ці групи ідентифікують себе як спільності соціетального, національно-державного чи регіонального масштабу. Люди, котрі входять до складу таких груп, мають певні (хоча і відмінні) уявлення про загальногрупові інтереси і потреби. Однак вони не наділені механізмами і процедурами систематизації цих потреб й інтересів, їх формування у власних рамках спільностей, здатних діяти на соціетальній арені. Найвищий рівень внутрігрупових зв'язків досягають ті великі соціальні групи, які наділені якістю солідарності. Йдеться про те, що велика чи значна частина групи проявляє здатність до об'єднання на певній загальній платформі і формуванню своїх власних інститутів і організацій. Запропоновані Г. Дилігенським три рівні спільності і типологія великих груп, на думку самого автора, умовні і абстрактні [2, с.279-280].

Реальна дійсність дає нам зазвичай “проміжні” групи, які об'єднують риси “сусідніх” типів. При цьому вважається, що тільки групи з високим рівнем психологічної спільності можуть бути дійсно дієвими групами. Саме

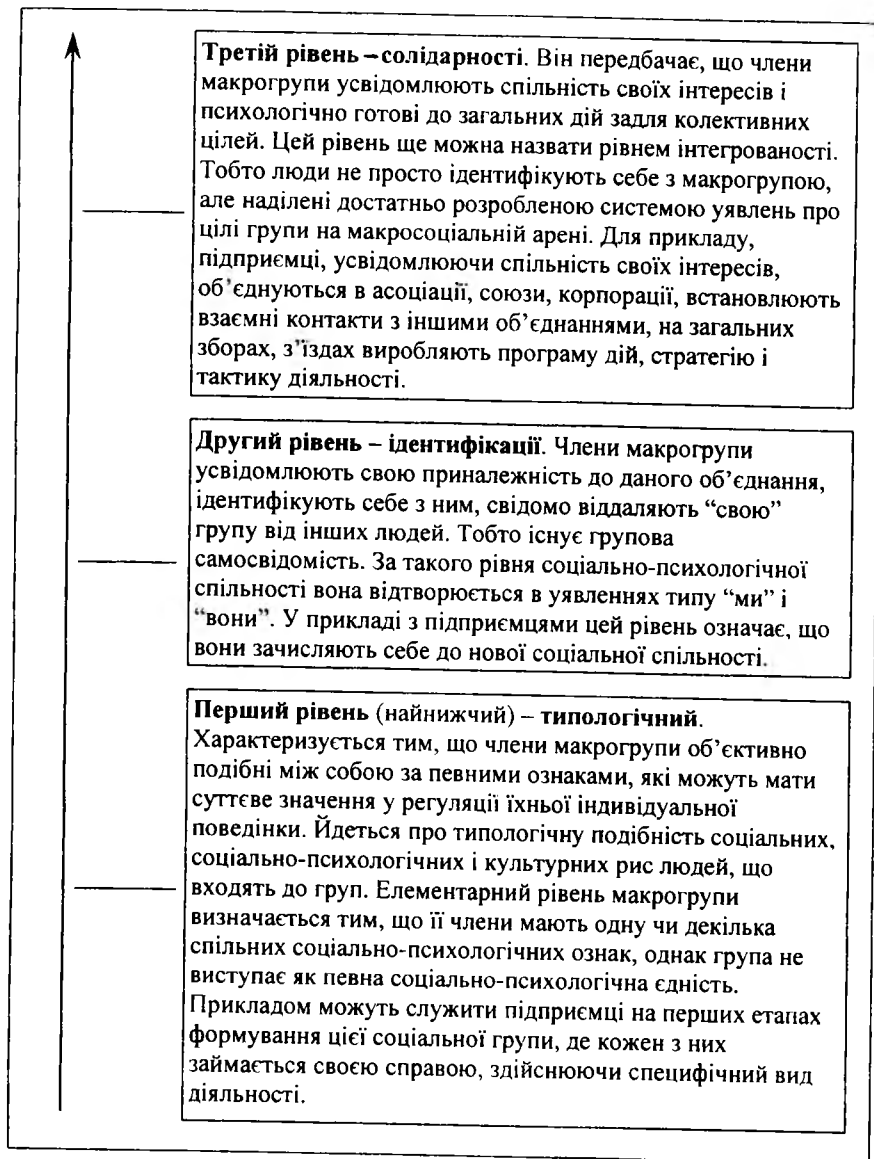


Рис. 1. Рівні групової спільності (за Г. Дилігенським)

тому дослідження умов і механізмів формування групової спільності вищого рівня являє важливий інтерес для розуміння конкретних історичних подій і ситуацій.

Будь-яка велика соціальна група не існує ізольовано від інших груп, не займає якесь певне тільки їй належне місце у соціальному просторі. Різні великі групи ніби пересікаються між собою, тобто певний спектр діяльності або сектор однієї з таких груп одночасно є складовою або належить до другої групи. З іншого боку, будь-яка велика соціальна група має якісь внутрішні підрозділи (малі групи, підгрупи тощо). Дослідники стверджують, що очевидно процеси ідентифікації і солідарності легше проходять у найбільш однорідних за своїми культурними, соціальними, економічними характеристиками великих соціальних групах, найменше диференційованих за суттєвими ознаками на малі групи і в найменшій мірі “перехрещених” з іншими групами. У визначенні рівня соціально-психологічної спільності групи має значення очевидність, безпосередність відтворення у свідомості ознак, які дозволяють ідентифікувати групу і відділити її від інших груп. В основі цього чинника – структура відносин між даною групою та іншими групами, між “ми” і “вони”. Вважається, що легше за все відтворюються у свідомості ті міжгрупові відмінності, які “лежать на поверхні” і не вимагають якогось складного процесу пізнання. Також відомо, що людина тим легше ідентифікує себе з відповідною групою, чим більше її комунікативних зв'язків замикається усередині цієї групи. Стосовно об'єктивної можливості переходу із однієї групи в іншу, то є твердження, що високий рівень міжгрупової мобільності негативно впливає на рівень психологічної спільності групи.

Розвиток зв'язків великих соціальних груп розглядається і з точки зору виникнення нових та вдосконалення вже сформованих спільностей. Йдеться про створення таких важливих великих соціальних груп, які стають вагомим чинником підвищення динамізму суспільства та суспільних відносин. Щодо тих великих соціальних груп, які вже сформувалися, то передбачається вдосконалення їхніх різноманітних зв'язків, функцій, правил тощо, і формування на такій основі нових зв'язків, спільностей та об'єднань. Зрілість суспільства визначається багатоманітністю великих соціальних груп, їх розвитком, зв'язками, взаємодією, здатністю надійно, стійко, професійно задовольняти найважливіші індивідуальні та суспільні потреби різних верств населення.

Соціально-психологічна специфіка великих соціальних груп виявляється під час аналізу структури психології великих соціальних груп. Структура психології великих соціальних груп містить ряд елементів, до яких у широкому розумінні належать різні психічні властивості, психічні процеси і психічні стани. Зазвичай психічні явища у великих соціальних групах розрізняють за сферами психіки:

– когнітивною. До неї відносять колективні уявлення, соціальне мислення, суспільну думку, суспільну свідомість та ін. Зміст когнітивних процесів визначається суспільно-історичним розвитком: в історичному процесі змінюються механізми пізнавальної діяльності;

– потребово-мотиваційною. Вона характеризується загальногруповою мотивацією, груповими потребами, інтересами, цінностями, цілями, установками, ідеалами. Потреби як елемент суспільної психології виникають і розвиваються у процесі життя й діяльності людини та групи;

– афективною. Ця сфера психології великих соціальних груп включає почуття, емоції, настрої. Носіями соціальних почуттів є об'єднання людей, соціальні спільності. В них відтворюється емоційне ставлення до фактів, ситуацій соціальної дійсності. Суспільні настрої відтворюють ставлення й оцінювання людьми стану об'єктивних процесів, що панують у суспільстві у різні періоди розвитку;

– регулятивно-вольовою. Діяльнісну сферу психології великих груп складають колективна діяльність і групова поведінка.

Розглянуті сфери психології великих соціальних груп органічно взаємопов'язані і проявляються як характеристики типової особистості представника певної спільності і психічного складу великої соціальної групи (народу, класу, нації та ін.). Більш точно визначення і виокремлення найважливіших елементів психології великих груп зводиться до наступного: 1) психічний склад як стійке утворення (національний характер, традиції, звичаї, смаки та ін.); 2) емоційна сфера як динамічне утворення (потреби, інтереси та ін.).

Соціально-психологічна специфіка великих соціальних груп простежується і під час аналізу певних загальних ознак, які відрізняють їх від малих груп. Перш за все великі соціальні групи мають специфічні регулятори соціальної поведінки — звичаї, традиції, мораль. Існування цих регуляторів зумовлене наявністю суспільної практики, з якою пов'язана група. В психологічній характеристиці великих соціальних груп неабияке місце посідає мова. Стосовно етнічних груп – це очевидний факт, це та ознака, без якої група в принципі не може існувати. Для інших груп мова може виступати як певний жаргон, який, для прикладу, властивий певним професійним групам, молоді.

Зазначені особливості життєвої позиції великих соціальних груп разом із регуляторами поведінки формують спосіб життя великої соціальної групи, під яким розуміється сукупність стійких типових форм життєдіяльності спільності [3, с. 356]. У способі життя спільності виражається система відносин до суспільства, праці, інших груп, до інших людей. В той же час кожен тип груп має своєрідні відмінності, наприклад, етнічна група відрізняється від професійної групи. Тому загальні характеристики великих груп повинні бути наповнені специфічним, тільки їм притаманним змістом. Типові форми життєдіяльності народів, класів,

інших соціальних груп, окремих людей виявляються в матеріальному і духовному виробництві, в суспільно-політичній і сімейно-побутовій сферах, у способах спілкування, встановлення контактів, прийняття важливих рішень. За цими ознаками можна визначити як люди живуть, якими діями і нормами керуються, якою є чи може бути їхня поведінка у тих чи інших ситуаціях.

Традиційно до основних ознак великих соціальних груп відносять їх потреби й інтереси. Вони розглядаються у даному випадку як групові соціально-психологічні явища. Групові потреби поділяють передусім на два види: по-перше, потреби групи як даної системи, що потребує певних умов свого функціонування; по-друге, потреби більшості особистостей, котрі входять у дану групу, тобто типові для групи потреби. Ступінь задоволення потреб великих соціальних груп виражається у коефіцієнті їхньої життєстійкості, який визначається шляхом урахування таких показників, як середня тривалість життя, рівень дитячої смертності, якість продуктів, відсоток бюджетних витрат на соціальні й економічні програми, поширеність генетичних вродливостей, концентрація підприємств важкої промисловості на одиницю території та ін.

В інтересах спільності суб'єктивно відтворюються умови існування великої соціальної групи, виражається спрямованість психіки і діяльності на задоволення потреб. У сучасному суспільстві існує величезне розмаїття інтересів. Так, у суспільних інтересах відтворюються потреби суспільства в цілому і окремих соціальних груп. Стосовно інтересів індивіда, то вони хоча і породжені суспільними умовами, належать внутрішньому світу особистості. Процес суспільного розвитку, перехід до нового механізму господарювання, демократизації суспільства, творення правової держави впливають на формування інтересів: вони зазнають змін; визначаються пріоритетні інтереси як рушійні сили суспільного розвитку; враховується обмін і гармонізація інтересів всіх соціальних спільностей, верств, груп.

У соціокультурному, економічному та історичному розвитку зміни у психології людей очевидні передусім не як індивідуальні зміни установок, поглядів, інтересів кожної окремої особистості, а як зміни, що властиві великим групам. І вплив умов існування такої спільності на свідомість її представників здійснюється зазвичай двома шляхами: через особистий життєвий досвід кожного члена групи і через спілкування та його особливості, що притаманні відповідній групі і відповідному середовищу. Стосовно психічного складу групи і психічного складу особистостей, які до неї належать, то ці поняття не повністю збігаються. На формування психології групи впливає колективний досвід, міра засвоєння якого зумовлена індивідуальними психологічними особливостями.

Висновки. Соціально-психологічні характеристики групи являють собою те типове, що властиве всім індивідам, а отже це не проста сума рис, яка притаманна кожній особистості. Зафіксувати це типове є надзвичайно складним

завданням, адже по відношенню до кожного окремого індивіда групова психологія виступає як певна соціальна реальність, котра виходить за межі свідомості окремої людини і впливає на неї разом із іншими об'єктивними умовами. Тут потрібно погодитися з тими дослідниками, які вважають, що вияв загального, типового неможливо здійснити шляхом вивчення лише змісту індивідуальних свідомостей членів групи. Перш за все тому, що не всі риси й ознаки, які притаманні психології групи, є у кожного її члена або йому властиві. Окремий представник групи може загалом у мінімальній степені мати ці загальні характеристики, що пояснюється індивідуальними психологічними відмінностями, якими наділені люди, ступенем їх залучення у найбільш суттєві для групи сфери її життєдіяльності та ін.

1. Грушин Б. А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. – М.: Политиздат, 1987. – 368 с.
2. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

В статтє на основе анализа общих признаков больших социальных групп автор выделяет их социально-психологическую специфику.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРЯ

Постановка проблеми. Аналіз особливостей сучасних медичних реалій все більше переконує викладачів вищих навчальних закладів і лікарів-практиків у тому, що емоційним порушенням у клініці внутрішніх хвороб необхідно приділяти значно більшу увагу, ніж це робилося дотепер. Актуальною потребою сьогодення є формування в студентів-медиків мистецтва індивідуального підходу до особистості хворого, врахування й аналізу внутрішньої картини хвороби, психічного стану, емоцій та когніцій, пов'язаних із захворюванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На проблемі єдності душі й тіла акцентували увагу відомі мислителі ще в XVII столітті. Р.Декарт, один з видатних представників вчення про психофізичний дуалізм, створив складну теорію взаємодії між тілесним світом і душею. Б.Спіноза в своїй антропології зауважував про те, що все, що відбувається з тілом, має свою відповідність у душі, оскільки душа є ідеєю тіла. Г.В.Лейбніц на місце психофізичної взаємодії поставив спочатку стабілізовану гармонію: між самостійними процесами тіла й душі існує узгодження [7].

Серед клініцистів, що писали про взаємозв'язок психічного й соматичного, можна назвати М.О.Аствацатурова, В.А.Гіляровського, Я.П.Фрумкіна, Л.Л.Рохліна, К.А.Скворцова, А.М.Югова та ін. Зокрема, Аствацатуров підкреслював “специфічність” емоційних станів при враженні внутрішніх органів, вказуючи, що “для захворювань серця характерна емоція страху; для захворювань печінки – роздратованість, для захворювань шлунку – апатія” [4, с. 33].

Значна увага проблемі взаємозв'язку психічного і соматичного приділяється і в наш час. Пацієнт для лікаря не лише об'єкт діагностики і терапії, але й суб'єкт зі складним психологічним світом, який індивідуально реагує на хворобу та умови мікросоціального середовища. Розвиток та поглиблення досліджень психологічного аспекту захворювань дозволяють сприймати хворого не як нозологічну одиницю, а як неповторну індивідуальність.

На значенні психологічного аспекту діяльності лікаря акцентується увага в багатьох працях сучасних дослідників, зокрема М.Аряєва, І.С.Вітенка, В.Т.Волкова, В.Запорожан, Н.М.Манухіної, Б.Любан-Площи, В.Пельдингера, Є.Д.Соколової, А.К.Стреліса, Ф.Крегера, К.Ледерах-Гофманна та ін.

І. С. Вітенко наголошує на необхідності посилення психологічного аспекту підготовки лікарів. Як зазначає науковець, аналіз результатів досліджень свідчить, що 65,6 % листів, які надходять щорічно до Головного лікувально-профілактичного управління Міністерства охорони здоров'я України, складають скарги на порушення медичними кадрами етико-деонтологічних та

психологічних принципів у процесі надання допомоги та під час спілкування з хворими. При цьому пацієнти звертають у листах увагу на байдужість, нестриманість і навіть грубість медичних працівників. Відзначається також, що в лікарів і медичних сестер відсутні елементарні навички встановлення психологічного контакту, через що хворі не могли або не хотіли (при відсутності уваги до них) розкривати своє суб'єктивне ставлення до захворювання.

Оскільки названі явища мають не випадковий характер і негативно впливають на процес діагностики й лікування пацієнтів, виникає необхідність з'ясувати причини їх виникнення, знайти шляхи подолання.

Проведене І.С.Вітенком вивчення практичної діяльності медичних працівників, опитування і спостереження за їх діяльністю показали, що вказані недоліки в роботі медичного персоналу викликані:

- а) відсутністю знань з психологічних дисциплін (85,9 %);
- б) негативним ставленням до професійної діяльності, або відсутністю інтересу до неї (56,3 %);
- в) проявом негативних характерологічних якостей особистості лікаря (65,4 %);
- г) пасивністю, пов'язаною з відсутністю внутрішньої позитивної мотивації діяльності (44,7 %);
- д) недостатнім розумінням сутності впливу психічних станів на виникнення та розвиток соматичних захворювань (51,5 %) [1].

І.С.Вітенко вивчав думку пацієнтів щодо найбільш важливих професійних якостей лікаря, які забезпечують успішність його діяльності, а також негативних, що заважають налагодженню оптимальної психологічної взаємодії медичного працівника з хворими. Результати наведені у таблиці 1.

Позитивні й негативні якості лікаря

Таблиця 1

№ п/п	Позитивні якості	Кількість опитуваних (%)	№ п/п	Негативні якості	Кількість опитуваних (%)
1.	Пунктуальність	100	1.	Неуважність, черствість	100
2.	Охайність	100	2.	Зарозумілість	94,0
3.	Уважність	100	3.	Грубість	92,5
4.	Емпатійність	96,0	4.	Неохайність	77,5
5.	Професійні навички	92,5			
6.	Висока професійна кваліфікація	92,5			

Проведене І. С. Вітенком опитування хворих показало, що пацієнти найбільше цінують такі якості лікаря, як пунктуальність (100% опитуваних), охайність (100% опитуваних), уважність (100% опитуваних), здатність до співпереживання (96% опитуваних), професійні навички, професійний рівень (92,5% опитуваних). Негативними особистісними рисами лікаря й такими, що заважають довіряти медичному працівникові пацієнти вважають прояв неуважності з боку лікаря (100% опитуваних), грубості (92,5% опитуваних), зарозумілості (94% опитуваних), неохайності (77,5% опитуваних) [2].

Важливу роль, на думку В.Т.Волкова, А.К.Стреліса та інших співавторів у вивченні психології хворого, його властивостей та їх впливу на перебіг захворювання відіграє високий рівень загальнолюдської культури й допитливості розуму лікаря [3].

Відомо, що в умовах соціально-політичної та економічної нестабільності окремі члени суспільства інстинктивно обирають найбільш соціально-прийнятливий метод захисту – соматизацію. Адже захворіти “більш природно”, ніж визнати (перед собою та іншими) свою некомпетентність. Як зазначають науковці Є.Д.Соколова та Н.М.Манухіна, для чоловіка, батька, при тривалій втраті роботи або недостатній заробітній платні, щоб забезпечити сім'ю, захворювання стає єдиним виправдовуючим засобом перед собою та навколишніми. Для дружини, яка протягом багатьох років не працювала, захворювання – це можливість зберегти свій статус домогосподарки тоді, коли чоловік перестає забезпечувати сім'ю [9].

Б.Любан-Площа та співавтори звертають увагу на те, що ефективність взаємодії лікаря і пацієнта залежить від уміння лікаря встановлювати контакт з хворим, у процесі якого пацієнт переконується в можливості використання власних внутрішніх резервів для успішної боротьби з хворобою; від здатності створювати терапевтичний клімат, проявляючи щирість, встановлюючи атмосферу взаємної довіри, враховуючи очікування пацієнта від процесу діагностики, лікування, профілактики й реабілітації [6].

Б.Любан-Площа підкреслює, що лише здатність лікаря інтегрувати у своїй роботі три аспекти – біомедичний, психотерапевтичний та соціально-терапевтичний робить його справжнім лікарем. Лише за такої умови пацієнт може бути впевнений, що лікар приділить достатню увагу його біологічним, духовним і соціальним проблемам. Інтеграція цих аспектів “цілісної” медицини здійснюється, на думку автора, двома шляхами: через розширення психосоматичної компетенції лікаря або через тісну співпрацю лікаря з психологом [8].

Формулювання цілей та виклад основного матеріалу. У наш час все більш необхідними стають психологічні й психотерапевтичні методи в процесі діагностики й лікування соматичних захворювань. Загальновідоме значення емоційного стресу в формуванні психофізіологічних реакцій організму, що

призводять до виникнення серцево-судинних, виразкових та інших психосоматичних захворювань. При цьому провідними психологічними факторами, що сприяють їх виникненню є професійні, сімейно-особистісні, особистісні тощо.

У процесі професійної діяльності лікарю надзвичайно важливо вміти виявляти індивідуальні особливості пацієнта й враховувати вплив хвороби на зміну психіки, оскільки одне й те ж захворювання впливає по-різному на внутрішній світ пацієнтів, на міжособистісні стосунки. Встановлення оптимального психологічного контакту вимагає детального вивчення особистісних якостей пацієнта, його індивідуальності. Знання індивідуальних властивостей хворого, особливо його емоційно-вольової сфери, дає змогу лікарю моделювати внутрішній світ пацієнта своїм особистим впливом. У цій моделі поєднуються в єдине ціле різні сторони психологічного плану: загальна і медична культура, симпатія і такт, справжня зацікавленість у психологічному контакті з хворим, професійні знання, вміння лікаря тощо.

Відомо, що в тих випадках, коли соматизація стає провідним засобом збереження соціального статусу й самооцінки особистості, повне фізичне видужання неможливе. Саме тоді з'являються багаточисельні скарги на біль, що не відповідає соматичному діагнозу, об'єктивним даним клінічного обстеження та стану пацієнта. В таких випадках на допомогу лікарю повинен прийти психолог, діяльність якого щодо пошуку ресурсів й позитивних аспектів життя пацієнта стає особливо значущою і необхідною, що ще раз підкреслює актуальність підготовки фахівців нового типу – лікарів-психологів.

Все більшого значення набуває робота психолога з сімейними проблемами, як в індивідуальній терапії, так і з членами сім'ї пацієнта, а також сім'єю в цілому. Важливим є не лише вирішення сімейних конфліктів, що призвели до виникнення або загострення захворювання, але й зміна звичних форм поведінки в сім'ї, особливо в період реабілітації пацієнта. Адже якщо для людини захворювання є засобом пристосування до середовища, захистом від психотравмуючої ситуації, то для всієї сім'ї в цілому, як єдиної системи, це спосіб вираження неблагополуччя у взаєминах. Хвора людина при цьому є носієм симптому порушень злагоді в сімейній атмосфері. Саме на включеність захворювання в сімейну систему звертає увагу психолог, коли працює з соматичними пацієнтами.

Не менш важливим аспектом діяльності психолога в процесі роботи з соматичними хворими є психодіагностика, що є основою вибору методів корекційної роботи. Діяльність психолога характеризується широким спектром методів. Залежно від стану пацієнта, особливостей його захворювання, терміну перебування в стаціонарі, швидкості реабілітації тощо обираються найбільш доцільні та ефективні методи психологічної допомоги.

Окрім цього, професійної допомоги психолога часто потребують і лікарі – адже їхня професія є надзвичайно стресогенною і психологічно небезпечною, насамперед – через синдром емоційного вигорання.

Висновки та перспективи дослідження. Взаємовплив психічного й соматичного дозволяє говорити про цілісний підхід до пацієнта. Психологічні знання лікаря є засобом для терапевтичної допомоги та профілактики захворювань. Все більше зростає потреба сучасної медицини в спеціалістах з якісною психологічною освітою, яка б відповідала світовим стандартам, у спеціалістах, які будуть компетентні в фундаментальних медико-біологічних, клінічних і психологічних дисциплінах, тобто лікарях-психологах.

Мета й професійні завдання лікаря-психолога, як вони сформульовані у Концепції підготовки фахівців за спеціальністю “Медична психологія” [5], не є простим поєднанням мети й професійних завдань лікаря та психолога. Відповідно й поєднання класичної медичної освіти з психологічною не повинно бути суто формальним і не може обмежуватись лише введенням нових навчальних курсів. Передбачається, що це поєднання повинно бути змістовним синтезом, забезпечуючи взаємозв'язок та взаємопроникнення медичних та психологічних знань. Таке вирішення проблеми дозволить у майбутньому сформувати спеціаліста з унікальними можливостями, які цілком відповідатимуть сучасним підходам до лікування та реабілітації.

Надалі нами планується розробити та обґрунтувати прогностичну модель формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів-психологів.

1. Вітенко І.С. Особливості сучасної психологічної підготовки лікарів в Україні // Актуальні проблеми післядипломної підготовки лікарів: Тези доп. – К. [Б. в.], 1994. – С. 23-24.
2. Вітенко І.С. Психологічні основи підготовки медичних кадрів. – Х.: Основа, 1995. – 158 с.
3. Волков В.Т., Стрелис А.К., Караваева Е.В., Тетенов Ф.Ф. Личность пациента и болезней. – Томск: Сиб. мед. ун-т, 1995. – 328 с.
4. Завилянский И.Я. Врач и больной (вопросы врачебной деонтологии, этики и психотерапии). – К.: Здоров'я, 1964. – 88 с.
5. Концепція впровадження підготовки фахівців за професійним спрямуванням 6.1101 “Медицина” освітньо-кваліфікаційних рівнів “Спеціаліст” та “Магістр” за спеціальністю 7.110110 – “Медична психологія”. – К., 2001.
6. Любан-Площа Б., Запорожан В., Аряев Н. Терапевтический союз врача и пациента. – К.: “АДЕФ-Украина”. – 2001. – 292 с.
7. Любан-Площа Б., Пельдингер В., Крегер Ф., Ледерах-Хофман К. Психосоматические расстройства в общей медицинской практике. – Санкт-Петербург: Издание Санкт-Петербургского Психоневрологического института им. В.М.Бехтерева, 2000. – 287 с.
8. Любан-Площа Б., Пельдингер В., Крегер Ф., Ледерах-Гофманн К. Пси-

хосоматичний хворий на прийомі у лікаря. – К.: "АДЕФ-Україна". – 1997. – 328 с.

9. Соколова Е.Д., Манухина М.Н. Психологические аспекты соматических заболеваний // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 143-144.

The intercommunication of spiritual and corporal psychological allows to speak about integral approach to the patient. Doctor's psychological knowledge is the means of the therapeutic aid and disease prevention. Qualified aid to the sick people can be given only during the complex interaction of medical, psychological and social aspects in the process of treatment.

О. В. Двіжона

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ, ЩО ЗДІЙСНЮЮТЬ ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

Мета повідомлення. Дослідження сутності зовнішніх чинників, що здійснюють вплив на поведінку підлітків як психологічного явища.

Теоретичною основою стали наукові положення про закономірності та механізми взаємодії з оточуючим середовищем (Н.Ю.Максимова, В.М.Оржеховська, Т.М.Титаренко, Ю.І.Яковенко та ін.)

При дослідженні зовнішніх чинників, що здійснюють вплив на поведінку підлітків, ми намагалися з'ясувати, який вплив має сім'я на формування асоціальної поведінки підлітка.

Для роботи з батьками була розроблена анкета, яка включала 10 питань і дала змогу виявити думки батьків щодо поставлених питань та їхню поведінку в певних ситуаціях як реакцію на вчинки власних дітей. За допомогою зазначеної анкети нами було опитано 90 батьків Чернівецької та Тернопільської областей.

Результати опитування. Кількісний і якісний аналіз відповідей батьків на запитання анкети, за допомогою якої вивчався характер емоційних взаємин між батьками в сім'ї, виявив, що у 70 % сімей існує атмосфера дружби; у 24 % – нормальні стосунки; у 6 % сімей епізодично виникають конфлікти. Сімей із відчуженими та конфліктними взаєминами нами не виявлено.

На запитання, який стиль дитячо-батьківських відносин існує в сім'ї, отримано такі відповіді:

- перше місце зайняли відповіді – умовляння підлітків, потурально-поблажливий стиль – по 28 %;
- на другому ранговому місці – непослідовний стиль відносин – 12 %;
- третю позицію зайняв – педантично-підозрілий стиль – 8 %;
- четверту рангову позицію – жорстоко-авторитарний характер стосунків – 6 %. За отриманими даними жоден із опитаних батьків не керується відверто байдужим стилем у сімейних взаєминах із своїми неповнолітніми дітьми.

Аналіз життєвого рівня сім'ї представлений на рис 1.

Отже, економічне становище багатьох сімей є сьогодні одним із найгостріших проблем суспільства. Перехід до ринкових відносин призвів до інфляції, зростання цін на товари першої необхідності, зокрема дитячі, до ескаляції цін. Згідно із отриманими нами даними, достатньо великий відсоток сімей мають прибуток мінімальний або нижчий межі малозабезпеченості. Велика кількість сімей в Україні перебуває у кризовому стані і неспроможна якісно виконувати

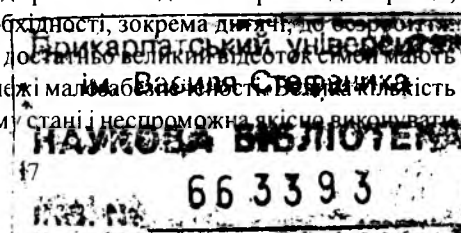




Рис. 1. Вивчення життєвого рівня сім'ї

свої функції, що часто призводить до конфліктів. Саме конфлікти у сім'ї стали причиною прояву асоціальної поведінки у підлітків.

Проте привертає увагу той факт, що жоден із опитуваних батьків не вказали на задовільні чи погані відносини із своїми дітьми. 100% батьків вважають, що взаємостосунки дитини з батьками хороші.

Слід зважити на те, що батьки не завжди в таких випадках бувають відвертими і дають правдиву відповідь не бажаючи знеславлювати себе і свою сім'ю, про що свідчать результати аналізу тесту "Рене Жилія".

Щодо взаємостосунків з братами і сестрами, то: дружні стосунки у – 40% сімей, а у 60% сім'ях діти лише іноді сваряться, частих сварок між дітьми не виявлено.

Особливе занепокоєння викликають сім'ї, які не можуть забезпечити належного рівня сімейного виховання і в яких створюються передумови для негативного формування особистості, асоціальної поведінки підлітків. Тому ми поцікавились "Хто бере участь у вихованні дітей", на що отримали наступні відповіді: мати і батько у 45% сімей; бабуся чи дідусь – 30%; тільки мати – 15%. інші родичі, сусіди – 10%. Отримані дані дають підстави стверджувати, що на сьогодні значна частина шлюбів є невдалою або нестійкою, навіть якщо сім'я зберігається, батьки не розлучаються, спостерігається невміння будувати взаємостосунки між собою, з дітьми, виникають розбіжності у поглядах на ряд важливих сімейних проблем, невідповідності до подружнього життя, педагогічної неосвіченості тощо. Все це призводить до сімейної дезорганізації, нестабільності у взаємостосунках та у вихованні дітей. Зайнятість батьків власними проблемами, відсутність емоційної підтримки та допомоги дитині породжує дитячу бездоглядність, а як наслідок асоціально поведінку неповнолітніх.

З метою виявлення дитячо-батьківських відносин нами було поставлено запитання: "Чи завжди підліток звертається до Вас за допомогою, якщо в нього неприємності" – На що батьки відповіли: завжди – 82%; іноді – 18%.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що у досліджуваних сім'ях існують хороші взаємини, більша половина підлітків завжди звертається до батьків за порадами, деякі неповнолітні лише іноколи просять допомоги в разі якихось неприємностей. Підлітків які ніколи не просять поради у батьків, нами не виявлено.

Також не було відповідей батьків типу – "важко відповісти".

Проте, останнім часом все більше привертає увагу педагогів, психологів, соціальних працівників, засобів масової інформації, громадськості питання жорстокого ставлення батьків до дітей, прояв різних видів насильства. Ця проблема здавна існувала в сім'ях, проте завжди замовчувалася. Види прояву жорстокості в сім'ях можуть бути різними: жорстока опіка дитини, домагання обов'язкового виконання всіх вимог батьків, покарання за найменше невиконання, фізичне насилля: позбавлення їжі, води, закривання у темній кімнаті, вигнання з дому, побої ременем, палицею. Крім фізичного насилля, до жорстокого ставлення можна віднести і психічне насильство, сексуальні збочення. Жорстокість, домагання повної слухняності, нав'язування своєї волі батьками – все це, посягання на права дитини.

Розподіл відповідей батьків на запитання "Як Ви поведетесь, якщо дитина щось скоїла" представлений на рис. 2.

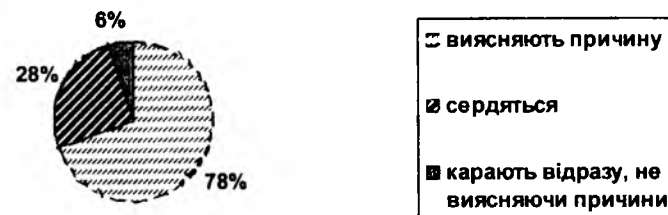


Рис. 2. Розподіл відповідей батьків на запитання: "Як Ви поведетесь, якщо дитина щось скоїла"

Аналіз показує, що досить великий відсоток батьків вияснюють причину скоєного, все ж таки порівняно значний відсоток батьків сердяться на своїх дітей, також нами були виявлені сім'ї де дітей карають. Це свідчить про те, що причини асоціальної поведінки тісно пов'язані із сьогодишньою соціально-політичною та економічною нестабільністю у суспільстві, конкретною ситуацією і умовами виховання у сім'ї, недоліками навчально-виховного процесу, неблагополучним побутовим оточенням, негативним впливом антигромадських елементів.

За допомогою методики Рене Жилія ми провели дослідження міжособистісних стосунків підлітків, їх соціальної пристосованості і взаємовідносин з оточуючими. Нами було охоплено 125 підлітків (віком 15–17 років) соціально благополучних і 75 підлітків з Чернівецького обласного притулку. Метою нашої експериментальної роботи було знайти і визначити особливості поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, важливих для підлітків і тих, які стосуються

їх відносин з іншими людьми. У завданнях підліткам ми запропонували обрати типову форму поведінки, що дає змогу отримати інформацію про їх відношення до різних людей які їх оточують. Відношення до конкретної особи виражалися кількістю її виборів.

Отримані дані, які характеризують конкретно-особистісні взаємини підлітка з іншими людьми, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Конкретно-особистісні взаємини підлітка з іншими людьми

№ п/п	Показник	Значення показника при тестуванні підлітків з притулку	Значення показника при тестуванні соціально благополучних підлітків	Вірогідність різниці, р
1.	Ставлення до матері	4	7	0,05
2.	Ставлення до батька	1	1	0,05
3.	Ставлення до батька і матері як батьків	1	7	0,05
4.	Ставлення до братів і сестер	2	19	0,05
5.	Ставлення до бабусі і дідуся	0	1	0,05
6.	Ставлення до товариша (подруги)	0	12	0,05
7.	Ставлення до вчителя (авторитетного дорослого)	1	1	0,05

На відміну від соціально благополучних підлітків, неповнолітні які перебували у притулку відзначили, що важливе місце у їхньому житті посідає спілкування, з матір'ю (3 %), хоча не завжди вони мають таку можливість.

Також, на думку (1,5%) неповнолітніх, брати та сестри, є для них авторитетними особами, і з них найчастіше вони беруть приклад. На думку неповнолітніх, які перебували у притулку, друзі та товариші майже ніякого значення у їхньому житті не мають, хоча більшу частину свого вільного часу вони проводять на вулиці. Але вони дотримуються принципу "З вовками жити по вовчому вити". Щодо ставлення до батьків та авторитетних дорослих, то (0,75%) підлітків відзначили, що таке спілкування для них має деяке значення, проте вони позбавлені такої можливості, тому що у більшості випадків батьки не звертають на них увагу.

Отже, дані отримані в процесі бесіди з неповнолітніми, свідчать про те, що в сім'ях неповнолітніх з притулку переважно панує атмосфера байдужості

батьків один до одного та до дітей. В дитинстві майже всіх дітей били, принижували та застосовували до них інші форми покарання.

У багатьох сім'ях жорстоке ставлення до дітей спостерігається й зараз. Особливо відзначаються напружені стосунки з батьками. Про це свідчать наступні висловлювання неповнолітніх: "Батько постійно ображає мене", "Батько грубо зі мною поводить", "Я додому не повернусь тому що батько мені поломить ноги і руки", "Мати коли випиває, мене будить серед ночі і звинувачує в тому що я їй псую життя". Батьки практично не приділяють уваги своїм дітям, мало цікавляться їх справами.

Дуже напружені стосунки відзначаються й між самими батьками. Підлітки вказують на те, що батьки постійно сваряться, ображають один одного у їх присутності. Мало часу проводять у сімейному колі. У більшості випадків їхня відсутність спричинена заробітчанством. Кожен із батьків живе власним життям, не цікавлячись сімейними справами.

Зовсім інша атмосфера панує у соціально благополучних сім'ях. Про що свідчать вище вказані дані. Це атмосфера взаєморозуміння і любові. Батьки багато уваги приділяють своїм дітям. Їх стосунки побудовані на довірі. Підлітки оцінюють стосунки між батьками такими: "Батьки ніколи не сваряться", "Мої батьки вільний час проводять у сімейному колі".

За отриманими нами даними, (8,75%) соціально благополучних неповнолітніх особливого значення надають спілкуванню із матір'ю та обома батьками. У (23,75%) соціально благополучних підлітків як і в неповнолітніх із притулку важливе місце займає спілкування із братами та сестрами. Хоча друзі для них також є авторитетними (15%) особами. А що стосується дорослих, то підлітки відзначили, що інколи вони прислуховуються до їх думки і можуть поділитися із ними своїми проблемами (1,25%), на відміну від підлітків із притулку, які свої проблеми не довіряють нікому.

Отже, атмосфера в сім'ях підлітків із притулку визначає їх асоціальну поведінку. Неповнолітні активно використовують таку форму поведінки, як вербальна агресія, оскільки сімейні чвари і образи є для них звичайним способом спілкування у сім'ї.

У цілому така поведінка, з одного боку, є моделлю батьківської поведінки, а з іншого, – результатом жорстокого ставлення батьків до дітей і намагання якось привернути до себе увагу.

У групі підлітків із притулку неблагополучна сімейна обстановка сприяє прояву тривожності, скутості, невпевненості у собі. Жорстокість батьків слугує причиною виникнення образ, ненависті, гніву. Результатом цього є підозрілість, недовіра до оточуючих, котрі, на їх думку, здатні зашкодити. Таким чином підлітки із притулку більш схильні до проявів асоціальної поведінки порівняно з їх соціально благополучними однолітками.

Відповідно, сім'я – одне із важливих джерел для отримання дітьми знань про моделі поведінки [1, с.14-16].

Що стосується даних які характеризують особливості самого неповнолітнього, то під час проведеного експериментального дослідження нами було виявлено, що соціально благополучним підліткам властива комунікабельність у групі однолітків (25%), також у (18,75%) випадків їм притаманна адекватність поведінки. Проте у соціально благополучних підлітків нами було виявлено по (7,5%) випадків конфліктності поведінки, а також реакція на фрустрацію. (1,25%) займає домінантність та лідерство на відміну від підлітків із притулку, яким такі показники майже не притаманні. Отже, щодо неповнолітніх із притулку, то ми виявили: (3,75%) притаманні закритість та відчуження, агресивність та конфліктність також посіли одне із перших місць, що становить (2,25%). На відміну від соціально благополучних підлітків неповнолітнім із притулку притаманна цікавість (1,5%). Проте по (0,75%) набрали комунікабельність у групі однолітків та реакція на фрустрацію.

Таким чином, діти, які залишилися без житла, піклування та догляду дорослих змушені самостійно здобувати собі засоби для існування, є соціально дезадаптованими. Відчуття беззахисності та безпорадності, постійний страх і необхідність долати перешкоди для задоволення життєвих потреб, – все це призводить до психічного напруження, негативних емоцій, проявів асоціальної поведінки.

Отже, на основі проведених досліджень можна зробити певні висновки:

- 1) В підлітковому віці значно зростає роль емоційної сфери в житті та її вплив на поведінку.
 - 2) Дорослі, що працюють з підлітками, недооцінюють ролі та впливу емоційно-почуттєвої сфери підлітків, тому часто не в змозі правильно зрозуміти і оцінити причини скоєних вчинків, визначити ефективні профілактичні впливи на підлітків, схильних до правопорушень.
 - 3) Значний негативний вплив на поведінку підлітків, порушення моральних, правових і культурних норм має зміст відпочинку, вільного часу.
 - 4) Прагнучи до самоствердження, самостійності, незалежності в поведінці, підлітки не визнають негативного впливу групи, її цінностей, норм і вимог на організацію власних стосунків з навколишнім середовищем, у тому числі і на скоєння правопорушень.
1. Ангуладзе Т.Ш. Формирование установки асоциального поведения у несовершеннолетних правонарушителей. Дис. канд. психол. наук. – Т., 1980. – 22 с.

В статтє автор с помощью анкетирования родителей и методики Рене Жюля рассматривает внешние и внутренние факторы, которые влияют на формирование асоциального поведения подростков.

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність проблеми. Мотиваційна готовність до професійної діяльності є важливим елементом фахового становлення особистості, одним з параметрів професійної готовності, що суттєво впливає на ефективність процесу та результатів діяльності фахівця, показником професіоналізму. Тому дослідження цього феномену є актуальним в контексті психологічного забезпечення ефективності професійної діяльності, вивчення специфіки професіоналізації особистості в рамках конкретних професій, і, особливо, підготовки майбутніх фахівців в умовах навчальних закладів.

Мотиваційна готовність до професійної діяльності найчастіше розглядається у психологічній науці як один із аспектів цілісної структури психологічної готовності до професійної діяльності, вивчення якої було започатковане М.І.Дяченко та Л.А.Кандибовичем. Ці дослідники розвинули ідею необхідності дослідження психологічних феноменів, що за певних умов могли б відігравати істотне значення для опанування тим чи іншим видом діяльності. На їх думку, психологічна готовність є суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності [1, с.4]. Оскільки мотиваційна готовність є аспектом загальної готовності до професійної діяльності, доцільно з'ясувати найосновніші особливості останньої.

Загалом готовність до діяльності вивчали різні дослідники. Кожен з них зосереджував свою увагу на певних особливостях цього складного феномену. Так, Д.Н.Узнадзе тлумачив феномен готовності до діяльності з позиції теорії установки, підкреслюючи те, що це є стан цілісного суб'єкта [2]. О.Г.Асмолов розглядав готовність до діяльності у контексті смислової регуляції поведінки і зауважував, що "смислова установка ... являє собою форму вияву особистісного смислу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності" [3, с.62-63].

Ці ідеї окреслились у розуміння готовності як цілісного стану підготовленості людини, що забезпечує її професійну спрямованість, і були пізніше розвинуті іншими дослідниками з подальшою конкретизацією сутності цього феномену. В.А.Моляко, М.Л.Смульсон підкреслили складність, багаторівневість феномену готовності до праці, що включає, на їх думку, цілу систему якостей і властивостей [4, с.2], виділили рівні готовності до праці (професійний, передпрофесійний, непрофесійний), описали особливості готовності до виконавчої та творчої праці [4; 5]. Н.Д.Левітов виділив довготривалу та короткотривалу готовність, описав взаємозв'язки між ними [6].

Загальне тлумачення поняття готовності до професійної діяльності, що інтегрує попередній науковий досвід тлумачення цього феномену, пропонують С.Д. Максименко і О.М. Пелех: “Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки” [7, с.70].

Переважає більшість сучасних дослідників професійної готовності опираються на це визначення як на базову структуру готовності до тієї чи іншої професійної діяльності. На сьогодні вченими розкрито сутність готовності до медичної діяльності (Л.М.Супрун, І.Г.Маринін, В.І.Ораховський, І.С.Вітенко, Т.П.Кондратенко), до професії музиканта (Л.Л.Бочкарьов,), до педагогічної діяльності (В.А.Сластьонін, С.С.Салаватова, В.П.Іванова, А.С.Тарновська, П.П.Горностай, Є.В.Винославська, С.І.Николаєнко, С.П.Миронова, Д.С.Мазоха, К.М.Дурай-Новакова, Є.А.Чернічкіна, А.В.Скрипченко, Е.А.Орлова,); до праці на сучасному виробництві (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, В.А.Моляко, М.Л.Смульсон, Е.І.Богучарова, А.Г.Єлисеєв, С.І.Равікович).

У роботах цих дослідників висвітлюються загальні структурно-функціональні особливості психологічної готовності до діяльності, розкривається специфіка готовності до окремих професій, розглядаються проблеми формування готовності до виконання професійних обов’язків майбутнім фахівцем.

Активне вивчення психологічної готовності до професійної діяльності зумовило певну розбіжність у тлумаченні сутності цього феномену. Загалом можна виділити два основні підходи до вивчення проблеми готовності. Представники першого підходу (зокрема М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, Е.А.Фарапонова, К.М.Дурай-Новакова, С.С.Салаватова, В.А.Сластьонін та ін.) розглядають готовність як складну систему професійно важливих якостей особистості, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційні, вольові компоненти, сформовані знання, уміння, навички та професійно значущі риси особистості. Представники другого підходу (Л.С.Нерсесян, Н.Д.Левітов, Є.П.Льїн, Ф.О.Генов та ін.) тлумачать готовність як функціональний стан, який являє собою динамічне поєднання інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки, що забезпечує успішність виконання діяльності. На основі цих двох підходів готовність як поєднання рис часто називають підготовленістю, довготривалою готовністю, а готовність як функціональний стан називають тимчасовою готовністю [1].

Однак категоричне розмежування цих видів готовності видається неправомірним. С.Д. Максименко і О.М. Пелех стверджують з цього приводу: “Тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий

визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні “повертаються” на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду” [7, с.72].

Не зважаючи на згадані відмінності у тлумаченні сутності психологічної готовності до діяльності, що обумовлюються не збігом теоретичних підходів дослідників, одні з яких розглядають готовність як особливий стан, а інші – як сукупність рис особистості, можна окреслити загальну структуру психологічної готовності до професійної діяльності. Вона включає наявність відповідних професії інтелектуальних якостей, сформованість професійних знань, умінь, навичок, високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери та відповідну професійну мотивацію. Ці компоненти проявляються у довготривалій підготовленості (як професійно значущі якості) та у тимчасових станах готовності, які актуалізуються при включенні у безпосередню професійну діяльність, що в результаті забезпечує необхідний рівень регуляції, стійкості та ефективності професійної діяльності.

Більшість згаданих дослідників, що вивчають феномен психологічної готовності до професійної діяльності, дотримуються подібної структури, яка включає й мотиваційний аспект, і констатують, що будь-яка професійна діяльність може бути ефективною за умови відповідної професійної мотивації, а тому в запропонованих моделях психологічної готовності до професійної діяльності торкаються мотиваційної готовності як одного з компонентів цілісної структури готовності до професійної діяльності. Це дає можливість проаналізувати взаємозв’язки мотиваційної готовності з іншими аспектами психологічної готовності до професійної діяльності. Однак при вивченні цілісної структури останньої нерідко розглядається досить побіжно, фрагментарно саме мотиваційний компонент готовності, що вливається у недостатньо чітко висвітлення сутності цього феномену перш за все на теоретичному рівні.

У цьому контексті особливо слушним є зауваження В.П.Москальця про те, що “ключовим питанням психологічного дослідження будь-якої діяльності є з’ясування її мотивації – потреб, мотивів, інтересів, що її зумовлюють, тобто її рушійних сил” [8, с.38].

Подібну ідею розвиває Г.О.Балл. Виділяючи в професійній готовності два основні компоненти – мотиваційний та інструментальний, – він розглядає як стрижневий саме мотиваційний: “Головне – це відповідний специфіці професії (або групі професій) особистісний смисл ... інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко надолужуватися чи компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи,

нелюбов до праці, якою довелось займатися) спричинює низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособові конфлікти” [9, с.99–100].

Наведене вище твердження Г.О.Балла щодо визначальної ролі мотиваційного компоненту у професійній готовності фахівця акцентує увагу на доцільності ретельного вивчення сутності мотиваційної готовності до професійної діяльності як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях.

Завданнями цієї статті є теоретичний аналіз сутнісних особливостей феномену мотиваційної готовності, виокремлення його основних складових елементів, що могли б утворити загальну структуру цього феномену в якості певної основи для вивчення специфіки мотиваційної готовності до тієї чи іншої професійної діяльності.

Теоретично з’ясовуючи сутність мотиваційної готовності до професійної діяльності, переважна більшість вчених намагалася визначити основні психічні феномени, що могли б утворити стрижень цієї готовності. Ряд дослідників основою мотиваційної готовності до професійної діяльності вважають ставлення до останньої. С.С.Салаватова зазначає, що готовність до педагогічної діяльності передбачає наявність певного відношення до професії вчителя [10, с.10]. Е.П. Корабліна дещо конкретизує розуміння ставлення до професійної діяльності, зауважуючи, що воно має бути активно-позитивним [11]. А.П.Авдеева визначає мотиваційну готовність як “позитивне ставлення до професії, інтерес до неї” [12].

Найчастіше дослідники визначають мотиваційну готовність як сукупність мотиваційних спонук до праці. На думку О.Г.Мороза, мотиваційна основа готовності до професійної діяльності включає потребу у цій діяльності у взаємозв’язку з усвідомленням відповідності особистісних якостей вимогам діяльності та усвідомленою мотивацією особистісних прагнень до даної спеціальності [13, с.73]. А.Ф. Линенко розуміє готовність як інтегроване системне утворення особистості, що “виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності” [14, с.129].

Ряд дослідників більш детально зупиняється на виокремленні складових елементів у мотиваційній основі готовності до професійної діяльності. За І.В.Платоновим мотиваційна готовність утворюється складною системою мотивів, які скеровують, посилюють та обумовлюють активність індивіда щодо діяльності [15, с.7], В.А.Сластьонін у мотиваційній готовності до педагогічної діяльності виокремлює професійну спрямованість, наявність інтересу до професійної діяльності, потреби в самоосвіті та розвинуте професійне мислення [16, с.103].

За А.С.Тарновською мотиваційна готовність є “система мотивів, орієнтація на цінності діяльності” [17], Е.А.Фарапоновою – система відношень, інтересів, мотивів, звичок, установок щодо праці [18].

Основним змістом цих тлумачень є не лише розкриття переліку компонентів мотиваційної готовності, а й відображення складності, багатоаспектності цього феномену.

К.М.Дурай-Новакова виокремлює у мотиваційному компоненті готовності професійно значущі потреби, інтереси, мотиви професійної діяльності [19, с.9], Л.Н.Захарова – актуалізацію потреби в особистісному і професійному розвитку, в праці [20].

Г.Д.Бабушкін говорить про “професійний інтерес” як “мотивоване суб’єктивне ставлення до конкретної професійної діяльності, що усвідомлюється й переживається особистістю” [21, с.63–64]. На думку В.А.Крутецького, важливим аспектом готовності до діяльності є схильність до обраної професії, що на вищому рівні переходить у пристрасне захоплення [22, с.90].

У висвітленні сутності мотиваційної готовності зустрічаються тлумачення цього феномену і як сукупності рис властивостей людини у складі довготривалої готовності, і як психічних станів тимчасової готовності.

І.О.Гільова розглядає мотиваційну готовність до творчої діяльності у руслі першого підходу і визначає її як сукупність певних властивостей: зацікавленості, ініціативності, відкритості, активності, гнучкості, прагнення досягнути успіху, готовності реалізувати себе тощо [23].

О.Є.Блінова у мотиваційній готовності до педагогічної діяльності виокремлює мотивацію новизни, досягнення, готовність і здатність брати на себе відповідальність, задоволеність вибором педагогічної професії. На її думку ці компоненти утворюють загальну рису фахівця – “відкритість як основу мотиваційної готовності вчителя до педагогічного спілкування, тобто як психічну властивість, яка належить до мотиваційних явищ” [24, с.99–101].

Г.С.Грибенюк у феномені мотиваційної готовності виокремлює попередню та безпосередню готовність. Зміст попередньої мотиваційної готовності, на його думку, базується на системі ціннісно-смыслових утворень особистості, її професійно-важливих якостях, а безпосередня мотиваційна готовність являє собою актуалізовану частину мотиваційного потенціалу особистості, реально діючі потребно-мотиваційні стани [25].

На думку П.П.Горностай, професійна спрямованість, як система відношень особистості до професійної діяльності, що є мотиваційним аспектом психологічної готовності, проявляється як у довготривалій, так і короткочасній готовності. У довготривалій готовності професійна спрямованість забезпечується ціннісними орієнтаціями, потребою в праці, мотивами праці, інтересами, схильностями, установками на працю, а на рівні короткочасної готовності професійна спрямованість виявляється у розумінні цілей діяльності, значущості праці, емоційно-ціннісних відношеннях щодо неї [26].

Отже, мотиваційна готовність, як і цілісна психологічна готовність до професійної діяльності має два види – довготривалий та короткотривалий. Довготривала мотиваційна готовність базується на феноменах ціннісно-сислової, мотиваційної сфери. Короткотривала мотиваційна готовність є результатом актуалізації потенціалу довготривалої мотиваційної готовності у процесі включення у професійну діяльність.

Огляд психологічних тлумачень сутності мотиваційної готовності до професійної діяльності дозволив виокремити наступні структурні елементи цього феномену:

- позитивне ставлення до професійної діяльності, інтерес до неї;
- потреба в цій діяльності;
- потреба у професійному самовдосконаленні;
- усвідомлена мотивація прагнень до цієї спеціальності;
- професійна спрямованість;
- орієнтація на мотиви та цінності професійної діяльності;
- мотивація досягнень у сфері професійної діяльності.

Вочевидь, ці компоненти є взаємопов'язаними у цілісній мотиваційній готовності до професійної діяльності. Вони є феноменами ціннісно-сислової, мотиваційної сфер людини, особливості яких й обумовлюють мотиваційну готовність (чи неготовність) до виконання професійних обов'язків. Відтак ми цілком погоджуємось з думкою Ю.М.Забродіна і Б.А.Сосновського стосовно, наприклад, готовності до педагогічної діяльності, що “істинна специфіка особистості і діяльності хорошого педагога полягає не тільки (і не стільки) у високому рівні так званих професійних знань і умінь, не стільки в розвитку відповідних здібностей, скільки у наявності особливої мотиваційно-сислової структури самої спрямованості особистості педагога” [27, с.100].

Вочевидь, саме ця особливість мотиваційно-сислової сфери, яка і є стрижнем мотиваційної готовності до професійної діяльності, має виявлятися перш за все у феномені професійної мотивації. Як зауважує Е.С.Чугунова, у найоптимальнішому для професіоналізації варіанті “мотивація впливає на вибір професійної діяльності і може виступати як активний стимул розвитку і перебудови особистості в цілому..., визначає потенційні можливості особистості, ...пасивність чи активність суб'єкта в професійній діяльності, ...розвиток спеціаліста в професійному відношенні, ...професійну ідентифікацію – “спайку” особистості з професією, рівень прояву творчої активності” [28, с.137].

Однак реально професійна мотивація майбутнього фахівця може розвиватись як в напрямку підвищення професійної спрямованості, зростання бажання працювати за спеціальністю, так і в напрямку її зниження, небажання займатись обраною професією, що в першому випадку буде свідчити про формування мотиваційної готовності, а в другому – мотиваційної неготовності до

професійної діяльності. Відтак важливим постає вивчення професійної мотивації особистості, її місця та специфіки у структурі мотиваційної готовності.

Професійна мотивація може бути визначена, наприклад, як “процес наповнення смислами найбільш значущих стимулів праці, в результаті чого виникає структура у вигляді ієрархії смислоутворюючих мотивів, здатна здійснювати зворотній вплив на трудову поведінку особистості” [29, с.15]. І.Г.Кокуріна, запропонувавши наведене вище тлумачення професійної мотивації, виділила найбільш значущі професійні мотиви-стимули: гроші, колектив та працю, а серед смислоутворюючих мотивів виокремила мотив перетворення, комунікативний, утилітарно-прагматичний, кооперації, конкуренції та досягнення [29, с.14].

Ще один перелік смислоутворюючих мотивів професійної діяльності наводить Л.І.Катаєва. На її думку, такими найважливішими професійними мотивами є соціальні, матеріальні, власне професійні, мотиви самозахисту, самовдосконалення [30, с.119].

Обидві дослідниці, що запропонували наведені вище класифікації смислоутворюючих мотивів, вочевидь, опирались на утверджену в психології ідею полімотивованості діяльності, яка, закономірно, поширюється й на професійну діяльність, а тому професійна мотивація тлумачиться ними як система мотивів.

Взявши за основу відомий у психології поділ мотивацій на зовнішню і внутрішню, К.Замфір роз'яснила специфіку професійної мотивації. На її думку, внутрішня мотивація являє собою розуміння суспільної корисності праці, задоволення від процесу та результатів праці. У зовнішній мотивації дослідниця виокремила два види – зовнішню позитивну мотивацію (матеріальне стимулювання, просування по роботі, престиж) та зовнішню негативну мотивацію (страх критики, осуду, штрафів) [31], які певним чином поєднуються між собою.

Актуальним є з'ясування того, які саме мотиви мають бути провідними у професійній мотивації, що забезпечила б і високу ефективність праці фахівця, і розвиток його професіоналізму, і суб'єктивну задоволеність роботою. На думку К.Замфір, реалізація цих критеріїв можлива за умови домінування у структурі мотивації професійної діяльності внутрішньої мотивації при наявності зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації, причому остання має бути виражена найслабше [31]. Іншими словами, для того, щоб професійна діяльність була ефективною, і приносила душевну насолоду, людина має перш за все на внутрішньому мотиваційному рівні прагнути самого процесу праці. В цьому випадку професійна мотивація буде сприяти психологічній налаштованості на працю і стане стрижнем мотиваційної готовності фахівця до професійної діяльності.

Отже, аналіз психологічних тлумачень сутності мотиваційної готовності до професійної діяльності дозволив зробити наступні висновки:

1. Мотиваційна готовність є невід'ємним аспектом цілісної психологічної готовності до професійної діяльності. Основними функціями цього феномену є забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення професійної діяльності, спонукання, регулювання та спрямування професійної діяльності фахівця. Ці функції реалізуються у двох видах мотиваційної готовності – довготривалому та короткотривалому. Довготривала мотиваційна готовність базується на феноменах ціннісно-сислової, мотиваційної сфери – мотивах, цінностях, смислах, професійно-орієнтовані особливості яких обумовлюють спрямованість на професійну діяльність та потребу у ній. Довготривала мотиваційна готовність формується протягом тривалого періоду, перш за все в умовах професійної підготовки. Короткотривала мотиваційна готовність виникає на базі довготривалої в результаті актуалізації професійно-мотиваційного потенціалу фахівця відповідно до безпосередньо наявних вимог, обставин, ситуацій професійної діяльності.

2. Основними структурними елементами мотиваційної готовності є позитивне ставлення до професійної діяльності, інтерес до неї, потреба у цій діяльності, усвідомлена мотивація прагнень до цієї спеціальності, професійна спрямованість, орієнтація на цінності професійної діяльності та мотивація досягнень у професійній сфері. Ці елементи є взаємопов'язаними у цілісній мотиваційній готовності до професійної діяльності.

3. Невід'ємним аспектом мотиваційної готовності до професійної діяльності є професійна мотивація особистості. Структура професійної мотивації являє собою ієрархічну систему смисловоюрюючих мотивів професійної діяльності, зміст яких обумовлюється специфікою конкретної професійної діяльності. Загальною стрижневою вимогою до професійної мотивації є її релевантність професійній діяльності, тобто внутрішнє прагнення самої професійної діяльності.

Перспективами подальших наукових пошуків в контексті теоретичного аналізу сутності мотиваційної готовності до професійної діяльності є розробки моделей мотиваційної готовності до конкретних професій з урахуванням їх специфіки та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців.

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.
2. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки. – Тбилиси, 1961.
3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
4. Моляко В. А., Смульсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. – К.: Знание, 1985.

5. Моляко В.О. Психологическая готовность до творческой работы. – К.: Знания, 1989. – 48 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1946.
7. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна школа, 1994. – №3-4. – С. 68-72.
8. Москалец В.П. Основа мотивації художньо-естетичної діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай. – 1996. – Ч.1. – 148 с. – С.38-48.
9. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К., 1994. – 384 с.
10. Салаватова С.С. Интенсификация подготовки учителя в педвузе на основе сближения учебной и будущей профессиональной деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Казань, 1991. – 18 с.
11. Кораблина Е.П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Л., 1990. – 17 с.
12. Авдеева А.П. Мотивационный и операциональный компоненты готовности к инженерной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: Государственная академия управления, 1995. – 199 с.
13. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете / Сборник научных трудов. – Днепропетровск: Изд. Днепропетровского ун-та, 1980. – 423 с.
14. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125-132.
15. Платонов І.В. Динаміка психологічної готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ до правоохоронної діяльності. – Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Хмельницький, 2001. – 18 с.
16. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976. – 212 с.
17. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. ...канд. психол. наук. – К, 1991. – 20 с.
18. Фарапонова Э.А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии, 1985. – №6. – С. 59-68.
19. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис... д-ра пед. наук. –

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАННІЙ ЮНОСТІ

Гармонійне, творче розгортання життєвого шляху завжди було показником особистісної зрілості людини. Щоби бути володарем власного життя, імліло керувати ним, людині треба знати хто вона є і ким хоче бути. Чітке уявлення про своє Я, адекватна Я-концепція детермінує життєве самовизначення особистості протягом всього життя. Проте, сензитивним періодом усвідомлення та планування майбутнього, формування Я-концепції є рання юність. На даному етапі життєвого шляху формується психологічна готовність молодих людей до життєво важливих виборів, формуванні життєвих цілей, планів, перспектив. Психологічна готовність до життєвого самовизначення передбачає розвиток рефлексивних особливостей самосвідомості, які обумовлені когнітивним розвитком, якісними змінами, що відбуваються в інтелектуальній сфері молодої людини. Основне завдання статті полягає в тому, щоб з'ясувати, чи є гендерні аспекти у психологічній готовності до життєвого самовизначення у ранній юності.

Основна проблема статті – розкрити гендерні аспекти життєвого самовизначення особистості у ранній юності.

Мета – репрезентувати емпіричні дані, які висвітлюють гендерні відмінності у структурі та особливостях формування життєвої перспективи.

Юність – віковий період, коли відбувається усвідомлення та переживання молодою людиною власного життя, вибір життєвих стратегій. Цей вік досить складний та суперечливий, коли закладається ціннісний фундамент особистості, коли виробляється “філософія власного життя” як прагнення до абсолютних цінностей, не завжди сумісних з цінностями реального світу. Найяскравіше суперечності та труднощі соціальної ситуації розвитку в цей період проявляються у формуванні власного Я та визначенні життєвої перспективи.

Проблему формування особистості та вибір життєвих стратегій у ранній юності висвітлено у різних концепціях та теоріях. Спробуємо проаналізувати їх.

Серед перших, хто звернув увагу на даний вік, був Ж.Руссо, який охарактеризував цей період життя як “друге народження”, коли відбувається розвиток самосвідомості. Надалі його ідеї розвинув С.Холл, який був представником біогенетичної теорії розвитку людини. На його погляд, юність – це період кризи самосвідомості, здолавши яку особистість набуває відчуття індивідуальності. З цієї ж позиції розглядає юнацький вік А.Гезелл, який показником розвитку в даному віці виділяє “ступінь дорослості”.

На противагу біогенетичній теорії Е.Шпрангер запропонував персонологічну концепцію розвитку особистості. Е.Шпрангер, автор однієї з перших

- М., 1983. – 18 с.
20. Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: Автореф. докт. психолог. наук. – Новосибирск, 1997. – 38 с.
 21. Бабушкин Г.Д. Взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 62-69.
 22. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 572 с.
 23. Гилева И.О. Проявление мотивационной готовности к творческой деятельности у студентов // Прикладная психология. – 2001. – №3. – С.92-96.
 24. Блінова О.Є. Відкритість як мотиваційна готовність майбутнього вчителя до педагогічного спілкування // Педагогіка і психологія. – 2002. – №1-2. – С.97-104.
 25. Грибенюк Г.С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності (на прикладі спеціалістів пожежної безпеки МВС України). – Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997.
 26. Горноста́й П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 1988. – 18 с.
 27. Забродин Ю.М., Сосновий Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.100-108.
 28. Чугунова Э.С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 136-142.
 29. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации: Учебно-методическое пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 56 с.
 30. Катаева Л.И. К вопросу об особенностях мотивационно-смысловой сферы личности государственного служащего // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С.118-121.
 31. Замфир К. Удовлетворенность трудом. – М., 1983.

This article deals with the problems of motivational readiness of the personality for professional work. The writer describes kinds and structure blocks of motivational readiness. The nature of professional motivation as aspect of motivational readiness for professional work is also highlighted.

монографій про юнацький вік, вважав, що юність – це перш за все стадія духовного розвитку. Основним новоутворенням юності є відкриття власного “Я”, розвиток рефлексії, поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя. Персонологічний підхід, започаткований Е.Шпрангером, був розвинутий Ш.Бюллер. Для неї юнацький вік – це така стадія життєвого шляху, що передує самовизначенню або є спробою його здійснення у попередньому, дифузному, ескізованому вигляді. Е.Шпрангер і Ш.Бюллер акцентують увагу на соціально-культурній детермінації юнацького віку, протиставляючи свій підхід досить поширеним на той час натуралістичним, біогенетичним та психоаналітичним підходам, що виводили всі особливості юнацького віку з процесу фізіологічного дозрівання, який зустрічає опір з боку соціуму.

Значний внесок у розуміння психології юнацтва зробив К.Левін. Він вважає, що саме в цей період відбувається розширення життєвого простору. У цьому віці вперше з’являється майбутнє як психологічна детермінанта поведінки. Найконструктивніші зміни, що відбуваються в ранній юності, стосуються перспективи часу, зокрема, її структурування (виділення цілей, планів). Залишаються не розглянутими якісні характеристики структурних змін.

Певним компромісом між даними концепціями юнацького віку є епігенетична теорія Е.Еріксона [14], згідно якої юність характеризується підсиленням відчуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. Е.Еріксон підкреслює психосоціальну сутність егоїдентичності. Провідна задача цього віку, за Е.Еріксоном – життєве самовизначення. Юність – це пора розвитку часової перспективи, планів на майбутнє, формування світосприйняття, особистісного та професійного самовизначення. Молода людина, як зазначає Е.Еріксон, по-новому оцінює світ та ставиться до нього. “Вони можуть видумувати ідеальні сім’ї, релігії, філософські системи, суспільні устрої, а потім порівнювати та співставляти задумане з недосконалими особистостями”.

Але, як зазначає І.С.Кон, Е.Еріксон приділяв недостатню увагу інтелекту, який суттєво впливає на зміст усіх психічних процесів.

Інтелектуалістський підхід до специфіки юнацького віку реалізований в концепції Ж.Піаже. З точки зору такого підходу даний вік характеризується ускладненням розумових операцій (перехід до формальних операцій), що викликає нахил до теоретизування та рефлексії, які дають можливість досягнути життєвий шлях в цілому, створити концепцію власного життя. Але мислення в ранній юності свосвідно егоцентричне, керується більшою мірою категорією можливого, а не дійсного.

Як видно, юнацький вік в даних теоріях відображений досить мозаїчно: через розширення та диференціацію життєвого простору (К.Левін), через розвиток структури інтелекту (Ж.Піаже), розвиток ідентичності (Е.Еріксон). Проте дані положення стали підґрунтям для подальших досліджень юнацького віку.

Багатогранні аспекти періоду ранньої юності знайшли своє відображення у працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Б.Г.Ананьєва, Д.Б.Ельконіна, які даний період розглядають з точки зору зміни соціальної позиції особистості. В цей період змінюється не тільки становище молодого людини серед людей, але й змінюється її соціальна позиція. Діяльність, яка є основою розвитку в юнацькому віці, виділяють як основу самовизначення, самоактуалізації особистості.

Активні пошуки свого місця в житті, плани на майбутнє на основі визначення покликання – все це і створює особливу соціальну ситуацію формування особистості у даний віковий період. Для особистості особливої актуальності набувають фундаментальні завдання соціального та особистісного самовизначення [1, с.167].

Ряд дослідників, зокрема Д.І.Фельдштейн [13], стверджують, що саме в цей період створюються психологічні передумови для самовизначення та самореалізації особистості. Новий рівень свідомості, усвідомлення себе через систему суспільних відносин є передумовою життєвого самовизначення особистості.

Л.І.Божович вважає, що прагнення до майбутнього стає основою спрямованості особистості і тому є в центрі уваги старшокласників. Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи Л.І.Божович вважає центральним моментом психічного та особистісного розвитку в цьому віці.

У концепції Б.Г.Ананьєва юність розглядається як стартова пора, коли людина входить у суспільне життя як самостійний діяч. Це період “пошуку себе” у різних сферах життя [1, с.29].

В.А.Роменець, автор “вчинкової моделі” життєвого шляху, характеризує юність як пошук принципових основ несуперечливої поведінки, як пору створення “філософії життя”, як прагнення до абсолютних цінностей, несумісних з цінностями реального світу [9, с.117].

Д.Б.Ельконін вважає, що виходячи з потреби професійного визначення у ранній юності навчально-професійна діяльність стає провідною, і в ній формуються певні особистісні утворення, такі як самосвідомість, світогляд.

В.І.Слободчиков виділяє юність як період індивідуалізації, що пов’язаний з “пошуком особистістю своєї укоріненості в світі, у формуванні власного світогляду, у визначенні та реалізації свого способу життя [11, с. 48].

Таким чином, дорослішання як процес соціального самовизначення є багатомірним та багатогранним. Найяскравіше всі суперечності та труднощі його проявляються у формуванні життєвої перспективи.

В цілому ґрунтовне вивчення життєвих перспектив розглядається у напрямках: психолого-педагогічному, соціологічному, соціально-психологічному. Так І.В.Дубровіна, О.Н.Прихожан, Б.С.Круглов і інші вважають, що в ранній юності формується не саме самовизначення, життєва перспектива, а

психологічна готовність до неї. Психологічна готовність до визначення життєвих перспектив ґрунтується на формуванні у старшокласників психологічних механізмів та утворень, які повинні забезпечити у перспективі свідоме, активне та творче життя. Основою таких механізмів є розвиток самосвідомості [2].

У ранній юності самосвідомість особистості – це перш за все уявлення про своє суперечливе ідеальне та реальне “Я”; усвідомлення свого “Я”, яке в ранній юності характеризується розмитістю та невизначеністю; оцінка себе та інших стає автономною від зовнішніх оцінок; особистісна рефлексія переходить на новий, більш складний етап розвитку. Зростає здатність до інтроспекції, яка характеризується тим, що молода людина може подумки розглядати власні думки, почуття та вчинки; поділяти себе на суб’єкт та об’єкт, свідомо спостерігати як власні реакції, так і реакції оточуючих на свою поведінку.

Соціально-психологічний підхід до вивчення життєвих перспектив розглядає регулятивні механізми життєвого самовизначення. До таких регулятивних механізмів відносяться ціннісні орієнтації особистості. Юнацький вік сензитивний для утворення ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи.

Основними характеристиками ціннісних орієнтацій є їх зміст та ступінь сформованості ієрархічної структури. Аналіз ціннісних орієнтацій проводиться на основі виділення термінальних цінностей. Ці “термінальні” цінності є основними цілями, які відображають віддалену перспективу [3, с. 14].

Таким чином, як показав огляд теоретичних позицій до визначення психологічної сутності юнацького віку, не зважаючи на відмінність у методологічних поглядах, більшість дослідників вважають ранню юність періодом життєвого, соціального, морального, професійного та особистісного самовизначення.

Проте, у вище згаданих концепціях досить фрагментарно висвітлено гендерний аспект життєвого самовизначення у ранній юності, що й обумовило вибір даної проблеми для дослідження.

Вивчення гендерних особливостей структури життєвих перспектив у ранній юності здійснювалось за допомогою методики “Психологічна автобіографія” Коржової Є.Ю. [5]. Дану методику можна віднести до напівпроективних, яка адаптована автором на репрезентативній вибірці. На відміну від автобіографічних методик, у “Психологічній автобіографії” кількість подій не задається завчасно, що надає можливості досліджуваному актуалізувати ту кількість подій, які мають суб’єктивну значущість для індивіда. Методика відрізняється технікою проведення, параметрами обробки та інтерпретацією даних, відсутній причинно-цільовий аналіз подій.

Досліджуваного просять вказати найбільш важливі, з суб’єктивної точки зору, події минулого та майбутнього. Кількість подій не обмежується. Далі

пропонують дати кількісну, диференційовану оцінку кожній події і вказати приблизну її дату, оцінюючи радісні події від +1 до +5, а сумні – від -1 до -5. Інтерпретація даних здійснюється за чотирма параметрами, які дають змогу повністю розкрити структуру життєвої перспективи особистості:

1) продуктивність сприймання життєвого шляху визначається за кількістю названих подій. Чим більша їх кількість, тим вища загальна продуктивність, що відображає насиченість життєвої перспективи;

2) оцінка подій відображає суб’єктивну значущість події, привабливість та міру впливу її на індивіда;

3) середній час ретроспекції та антиципації подій. Цей параметр відображає віддаленість перспективи у майбутнє та міру її реалізованості;

4) зміст подій, який розкриває тип життєвої перспективи (соціальний, особистісний, професійний). По кожному із чотирьох вище зазначених параметрів проаналізуємо гендерні особливості формування життєвих перспектив у ранній юності.

Розглянемо спочатку насиченість життєвої перспективи у юнаків та дівчат. У дівчат продуктивність відтворення подій є дещо вищою, ніж у юнаків. Життєва перспектива дівчат більш структурована та насичена. Високу продуктивність майбутніх подій виявлено у 60% досліджуваних дівчат, високу продуктивність минулих подій – у 74%. Життєва перспектива юнаків також репрезентована більшою мірою минулими подіями, однак показник є значно нижчим. У 8% досліджуваних виявлено показник високої продуктивності відтворення образів минулого, а в 50% – майбутнього.

Отримані результати свідчать про те, що на даному етапі розвитку молоді людини питання майбутнього є важливим. Однак це майбутнє ще слабо усвідомлене, сприймається як раціоналізована мрія в силу того, що воно ще не увійшло до Я-концепції особистості.

Наступним параметром дослідження життєвих перспектив є суб’єктивна значущість події, привабливість та міра впливу її на індивіда. Як для юнаків, так і для дівчат більшу суб’єктивну значущість мають події минулого, ніж майбутнього. Їм ще складно оцінити вагомість подій майбутнього. Минуле – це те, що вже відбулося, пережилося, відчулося, увійшло до життєвого досвіду молодих людей.

Порівнюючи показники суб’єктивної значущості подій обидвох гендерних груп виявлено високий показник у 68% дівчат та у 33% юнаків. Такі показники дають можливість робити висновок про те, що у дівчат життєва перспектива має більш емоційне забарвлення, актуалізує відповідні переживання (позитивні, негативні), має суб’єктивний зміст. Юнакам не властиве диференційоване оцінювання подій. Події актуалізуються тільки значущі, які оцінюються єдиною оцінкою п’ять балів.

Щодо параметру, який розкриває зміст подій, то найбільш значущими є події особистісно-психологічного типу, які пов'язані з життєвими виборами, з особистісним самовизначенням. За даним параметром не виявлено суттєвих відмінностей у результатах досліджуваних обох гендерних груп. Найактуальнішими є події, які пов'язані з продовженням навчання, створенням сім'ї, народженням дітей (61% дівчат, 35% юнаків), підвищенням кваліфікаційного рівня, кар'єрою (51% юнаків, 45% дівчат).

Аналізуючи параметр ретроспекції та антиципації подій, який відображає віддаленість життєвої перспективи у майбутнє та міру її реалізованості, виявлено, що у ранній юності відбувається розширення часової перспективи. Однак, така перспектива обмежена найближчим майбутнім ("закінчити школу", "поступити до вузу", "влаштуватися на роботу"). У юнаків спостерігається вищий показник антиципації – 25% досліджуваних, ніж у дівчат – 12%. Такі результати свідчать про те, що у юнаків майбутнє носить узагальнений характер і воно віддалене у часі. У дівчат майбутнє насичене конкретними подіями, які відображають найближчу перспективу.

Отже, отримані результати дають підставу зробити висновок про те, що у ранній юності молода людина намагається планувати своє майбутнє, у неї з'являються уявлення про майбутнє, але ці уявлення ще недостатньо усвідомлені, не стали ядром "Я" молодої людини. Життєва перспектива наповнюється змістом, конкретними життєвими цілями, однак особливо у юнаків ці цілі носять узагальнений характер. Дівчатам властиве деталізування власної життєвої програми. Вибираючи життєві цілі вони намагаються усвідомлювати засоби їх досягнення ("успішно скласти іспити, закінчити школу, відвідувати репетиторство, поступити до вузу, знайти вірного друга, вийти заміж, і т.д.").

Такі гендерні розрізнення у формуванні життєвих перспектив у ранній юності пов'язані, на нашу думку, із розвитком рефлексивних особливостей молодих людей, різною здатністю до когнітивної диференціації.

Розглянемо спочатку зміст поняття рефлексії. До недавнього часу рефлексія трактувалася як звернення до власного способу дій. У сучасних дослідженнях рефлексія розглядається по трьох напрямках:

- 1) при вивченні теоретичного мислення;
- 2) при вивченні процесів спілкування;
- 3) при вивченні процесів самосвідомості та самопізнання особистості [6].

Ми розглядаємо рефлексію як засіб процесу самосвідомості, як умову самопізнання, як фактор, який дає можливість особистості сприймати себе активним суб'єктом життєдіяльності.

Пізнаючи оточуючий світ за допомогою рефлексії, особистість пізнає саму себе у різних іпостасях. Якщо уявити, що до зовнішньої сторони процесу пізнання входить пізнання оточуючої дійсності, то до внутрішньої – процес

перетворення цих "сухих" знань у сутнісні, які стосуються тільки особистості суб'єкта пізнання.

Таким чином, за допомогою рефлексії знання стають внутрішнім надбанням та засобом пізнання особистості. Відповідно можна виділити кілька типів та рівнів рефлексії. Так В.І.Слободчиков, вивчаючи становлення рефлексивної самосвідомості в онтогенезі, виявив, що розвиток індивідуальної свідомості у сюжетно-рольовій грі пов'язаний із зародженням порівняльної та визначальної рефлексії, формулою якої є "я знаю, що я знаю..." [11]. У процесі оволодіння новими видами діяльності розвиваються нові форми рефлексії та особистість в цілому. Завдяки пізнавальній, ігровій, навчальній, професійній діяльності особистість активно пізнає світ, рефлексує, організовуючи таким чином умови для свого подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

С.Л.Рубінштейн розрізняє два способи існування людини у світі: 1) людина не виходить за межі безпосередніх ставлень, в яких вона живе, таке життя часто неусвідомлюється нею; 2) розвиток рефлексії допомагає людині побачити потік власного життя зі сторони. Людина стає істинним суб'єктом життєдіяльності, її вчинки набувають філософського відтінку, вона стає відповідальною за хід власного життя. Особистість є тоді, на думку С.Л.Рубінштейна, коли вона здатна свідомо будувати ставлення зі світом, ці ставлення повинні відображати всю її суть [4].

О.Б.Старовойтенко вводить поняття проблемної рефлексії, яка відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб'єкта. Такі зіткнення проєктуються у вчинках людини і є джерелом утворення суперечливого ставлення до себе. Таким чином, життя сприймається особистістю проблемним та суперечливим. Дуже важливо, щоб вирішення життєвих проблем відбувалося адекватними Я способами, які зумовлені, так званою, конструктивною рефлексією [4, с. 13].

Отже, ми з'ясували, що існують різні форми рефлексії, які створюють умови для успішного та творчого вирішення завдань, які висуває життя на кожному віковому етапі.

Вперше з особливою гостротою особистість відчуває, усвідомлює суперечливість власного життя у ранній юності, що і спонукає її до рефлексії. Рефлексуючи над життєвими труднощами, суперечностями, молода людина намагається їх здолати, знайти засоби вирішення проблем, звертаючись до власного Я, аналізуючи його сильні та слабкі сторони, диференційовано усвідомлюючи різні аспекти Я.

Як засіб самоусвідомлення рефлексія з'являється ще у дошкільному дитинстві, однак, у ранній юності у своєму розвитку вона переходить на якісно новий рівень, афективний компонент перестає домінувати у ставленні до свого Я, актуалізується особистісна рефлексія. У молодої людини з'являється здатність до когнітивної диференційованості, яка є умовою особистісної рефлексії та описана

Дж. Келлі як висока чи низька складність. Розглядається когнітивна диференційованість як міра понятійної диференціації, застосовується суб'єктом для класифікації об'єктів зовнішнього світу та свого Я [8]. Вона спонукає особистість до активного самопізнання та концептуалізації свого внутрішнього світу, який зумовлює вибір життєвих стратегій, життєвих цілей, планів, перспектив.

Таким чином, із всього вище викладеного у даній статті можна сформулювати такі висновки:

1. Рання юність є важливим етапом життєвого шляху, коли закладаються основи майбутнього. У різних теоріях даний вік розглядають як період життєвого, соціального, морального, професійного та особистісного самовизначення.
2. Особливості формування та структуру життєвої перспективи у ранній юності можна вивчати за допомогою адаптованої методики Є.Ю. Коржової "Психологічна автобіографія", яка дає можливість визначити продуктивність життєвої перспективи, її насиченість подіями, міру впливу життєвої перспективи на індивіда, здатність до ретроспекції та антиципації, а також її зміст.
3. Отримані результати свідчать про наявність гендерних особливостей у формуванні життєвих перспектив у ранній юності. Помітними є відмінності у результатах юнаків та дівчат за критерієм продуктивності, насиченості та значущості життєвої перспективи на користь останніх. Однак, здатність до ретроспекції та антиципації краще представлена у юнаків. Характерною ознакою життєвої перспективи дівчат є її деталізація, практичність, прагматичність. У юнаків перспектива має концептуальну форму та носить узагальнений характер.
4. Гендерні відмінності у формуванні життєвих перспектив зумовлені особливостями розвитку особистісної рефлексії у ранній юності. Особистісна рефлексія передбачає здатність до диференціації та класифікації різних сторін Я-особистості, яка детермінує життєве самовизначення.

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика. – 1980. – 230 с.
2. Андреева А.Д. Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / Под. ред. Дубровиной И.В. – М., 1989.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988.
4. Келеси М. Развитие самопознания личности в раннем юношеском возрасте. – К.: Наукова думка, 1996.
5. Коржова Е.Ю. Методическое пособие. Методика "Психологическая автобиография" / Под. ред. Бурлачука Л.Ф. – К.: МАУП, 1994.
6. Лефевр В. Рефлексия. – Когито-центр. – М., 2003.

7. Мистецтво життєтворчості особистості. Теорія і технологія життєтворчості: Науково-методичний посібник. – Ч.1.– К., 1997.
8. Райгородский Д.Я. Психология самосознания. – Самара: Изд. Дом Бахрах, 2003.
9. Романец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К., 1989. – 190 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
11. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в онтогенезе. – Новосибирск: Наука, 1987.
12. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Издательский центр "Просвіта", 1996. – 404 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – Избран. Психол. Труды. – М., 1996.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

The article presents an analysis of gender aspects of the life perspectives in early youth. Experimental results are submitted which analyse a gender differences in structure of the life perspectives in early youth. Gender differences are determined by the reflexive constituents of the self-conscience.

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ВСТУП ОСОБИСТОСТІ У ПОВТОРНИЙ ШЛЮБ

Актуальність проблеми. Проблема вивчення гендерних стереотипів останнім часом привертає все більше уваги як у науковців – психологів, політологів, соціологів, культурологів та ін., так і у практиків вказаних наукових течій.

Серед численних публікацій з гендерної тематики найбільш популярними й актуальними, очевидно, є дослідження гендерних аспектів у політичному й економічному житті нашої країни (О.Іваненко, О.Скнар, В.Шатенко, Т.Титова та ін.). При цьому, з'ясовуючи сутність гендерного підходу, наголошують на таких поняттях, як рівність статей, рівність прав та рівність можливостей (Т.Мельник, І.Жеребкіна). У своїй статті ми будемо притримуватися розуміння гендерних досліджень як досліджень різноманітних аспектів жіночої та чоловічої відмінностей, тобто з'ясування жіночих і чоловічих особливостей мислення, поведінки, участі у культурній традиції.

Не менш актуальним і доцільним у сучасних умовах трансформацій як економіко-правничих, так і культуральних, видається дослідження впливу гендерних стереотипів на вступ молодих людей у шлюб, а особливо у повторний шлюб. Оскільки із збільшенням кількості розлучень зростає чисельність людей, які не виявляють бажання вступати у повторний шлюб, що пояснюється набутим негативним досвідом і невдачею першого шлюбу.

Тому метою нашого дослідження є з'ясування психологічних аспектів жіночої та чоловічої поведінки у період, який передедує утворенню повторного шлюбу або повної зміненої сім'ї.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сучасна статистика свідчить про зростання кількості розлучень, особливо серед міських жителів. Деякі соціологи стверджують, що ця тенденція обумовлюється швидше не хитким положення інституту шлюбу, а можливістю легко отримати розлучення. Вони зауважують, що розлучення стає одним із поширених методів вирішення серйозних конфліктів подружжя, які існували завжди [2]. За підрахунками демографів, біля половини чоловіків і жінок протягом життя розривають шлюб: у середньому руйнується два із кожних п'яти зареєстрованих шлюбів [6]. Біля 30% розлучень припадає на молоді сім'ї, які проіснували менше 5 років.

Зміна ставлення до розлучень і покращення економічного й соціального статусу жінок теж сприяє розриву відносин деяких подружніх пар. Якщо жінка має постійну роботу, їй легше забезпечити себе і своїх дітей, ніж у тому випадку,

коли вона повинна розраховувати тільки на аліменти, допомогу на утримання дитини та інші державні дотації.

До соціально-психологічних наслідків розлучення відносять: соціально-демографічні (падіння рівня народжуваності); погіршення умов виховання і психічного самопочуття дітей. Збільшення кількості розлучень призводить також до падіння продуктивності праці, росту алкоголізму, до погіршення показників соматичного і психічного здоров'я, збільшення кількості суїцидальних спроб [4, 6, 8].

Процес розлучення хворобливо переживається подружжям і спричиняє багато як усвідомлюваних проблем (де і з ким жити), так і неусвідомлюваних (глибина кризи після розпаду близьких відносин). Сучасні дослідження свідчать, що чоловіки важче переживають розлучення, ніж жінки [4]. Зокрема розлучені чоловіки у 3 рази частіше страждають психічними захворюваннями, ніж розлучені жінки. Статистика самогубств у чоловіків після розлучення теж перевищує.

Психологічно розлучення триває дуже довго. Як зауважує Л.Шнейдер, очікування людей стосовно нового шлюбу (не такого!) можуть бути грандіозними (як очікування нірвани) [8]. Оскільки вони позбулися ненависного партнера, то всі проблеми здаються вирішеними. Але моделі поведінки, побудови взаємин залишаються такими ж, і особистісні якості (гнів, роздратування тощо), які відіграли немалу роль у розриві подружніх відносин, теж не залишають їх. Кожен, хто вступає у шлюб, думає, що життя зміниться на краще. Повторний шлюб не завжди виправдовує очікування. І чим більші сподівання, тим сильнішими можуть бути розчарування.

Налагодження нового життя одним людям вдається легше, іншим важче. Жінки схильні вважати, що після розлучення у них з'являється "ще один шанс". В інших думка про самотність викликає страх. Деякі з тих, хто взяв шлюб у ранньому віці, не мають практичного досвіду користування свободою, яку тепер отримали. Вони та їхні родичі часто недооцінюють труднощів налагодження нового життя.

Більшість розлучених жінок дають собі раду вже через 2-3 роки після остаточного розлучення, і в них знову з'являється відчуття безпеки. Розлучені жінки ставляться до себе з більшою повагою. Ті, у кого життя складається благополучно, вступають у повторний шлюб через 3–4 роки. Кількість повторних шлюбів серед розлучених чоловіків вища, ніж серед всіх інших осіб, які не перебувають у шлюбі. Розлучені чоловіки вступають у шлюб у 3 рази частіше, ніж розлучені жінки.

Як правило, найкраще психологічна й емоційна перебудова після розлучення відбувається у тих чоловіків і жінок, які займають високий соціальний та економічний статус. Залучення у соціальне життя, розвиток нових близьких відносин збільшують шанси налагодити нове сімейне життя частково через те.

що ці нові відносини зменшують ймовірність зв'язку з колишньою дружиною чи чоловіком.

Значно менша, але помітна частина людей переживають самотність протягом 10р. після розлучення. Деякі чоловіки практично втрачають контакти зі своїми дітьми, відмовляються підтримувати їх матеріально, будучи на це спроможними. Деякі жінки продовжують використовувати дітей у якості зброї проти колишніх чоловіків. Проте у більшості випадків рішення про розлучення приносить користь як мінімум одному з подружжя.

На утворення повної зміненої сім'ї значний вплив мають існуючі стереотипи (спрошене уявлення, яке керує сприйняттям і очікуваннями) про шлюб і повторний шлюб. Бернارد (1981) провів цікаве порівняння восьми таких стереотипів (він називає їх міфами) про шлюб і розлучення. Колеман і Ганонг (1985) провели порівняльний аналіз міфів повторних шлюбів [5]:

1. Цього разу все буде добре, тому що ми будемо робити все правильно.
2. Завжди спочатку думайте про інших.
3. Підкреслюйте позитивні риси і не звертайте уваги на негативні.
4. Якщо дещо не вдається, поміркуюте над тим, що не вдалося минулого разу, і намагайтеся більше не повторювати помилок.
5. Залежно від спрямованості особистості: розглядайте себе спочатку як елемент пари, а вже потім як індивідуума; або розглядайте себе насамперед як індивідуума.
6. Моє – це моє, а твоє – це твоє.
7. Шлюб робить людей щасливішими, ніж вони були до укладання шлюбу.
8. Те, що краще для нас, шкідливо для наших дітей.

Дані стереотипи досить стійкі й існують у масовій свідомості, виконуючи роль мисленнєвої програми чи сценарію майбутнього. Люди живуть за приписами, стереотипами, які самі ж собі і складають. Проте якщо очікування людини переходять за межу реального, то вона сама готує для себе підґрунтя для невдач. Зокрема, очікування того, що повна змінена сім'я стане продовженням первинної, нереальні і призводять до розчарувань і фрустрації.

Повторні шлюби у всіх відношеннях відрізняються від перших. Вони мають більш складну сімейну організацію (напр. пасинки і падчерки, колишні дружини, чоловіки та їхні родичі), що може призвести до конфліктів. Потрібен час, щоб пристосуватися один до одного: вивчити один одного і перевірити свої знання. Проте повторні шлюби часто характеризуються більшою відкритістю у спілкуванні, більшим прийняттям конфліктів і вірою у те, що всі суперечки можуть бути вирішеними.

Не менший вплив на мотивацію вступу особистості у новий шлюб мають статево-рольові уявлення, що формуються на основі гендерних стереотипів. Адже суспільством створені різні вимоги, очікування щодо чоловіків і жінок.

Саме цим обумовлена відмінність у поведінці двох статей. Розглянемо деякі з них. Найбільш розповсюдженими стереотипами, які впливають на вступ чоловіків у шлюб є:

1. Одружений чоловік оцінюється як більш надійний партнер, і ставлення до нього є більш серйозним.
2. Розлучений чоловік або підлий, жорстокий, оскільки залишив дружину, або його дружина сама вигнала.
3. Розлучений чоловік нещасний, травмований, потребує опіки.

Ці уявлення бувають різко протилежними. Мотивація створення нової сім'ї у чоловіків залежить також від:

- особистісних особливостей чоловіка;
- особистої потреби у сім'ї, в турботі про ближніх;
- соціальної потреби у сім'ї, тобто ступеня її необхідності для досягнення високого соціального статусу;
- прагнення бути прийнятим суспільством;
- економічних міркувань (перспектива розділити у новому шлюбі матеріальну відповідальність);
- статево-рольового виховання чоловіка
- перспективи покращити матеріальне становище, розділити відповідальність за ведення домашнього побуту, за виховання дітей та ін.

Найбільш розповсюдженими стереотипами, які впливають на вступ жінок у повторний шлюб є:

1. Розлучена жінка – борець за свободу.
2. Розлучена жінка – слабка, знехтувана, покинута, їй потрібна допомога (проте саме у цій слабкості її сила, зокрема у тому, що їй дозволено після розлучення просити допомоги у родичів, друзів, навіть повернутися у родинний дім і жалітися на своє понівечене життя; тоді як чоловіка за таку поведінку відразу ж “охрестять” слабаком).
3. Розлучена жінка – самотня – має в очах суспільства меншу соціальну значущість (керуючись цим стереотипом розлучені жінки намагаються залишати дітей біля себе, адже у такому випадку вони зберігають інший статус – матері). Інколи жінки не заперечували б проти проживання дитини з батьком, але і в цьому випадку вони бояться іти всупереч суспільній думці, яка вказує, що діти повинні жити з матір'ю.
4. В очах суспільства заміжня жінка більш захищена.

Вступаючи у повторний шлюб, самотні жінки керуються насамперед такими міркуваннями:

- все ж у нашому суспільстві жінку поки що оцінюють не за тим, хто вона сама, а за тим, чия вона дружина;
- можливість вирішити матеріально-побутові труднощі;

- дитині потрібен батько;
- можливість народити дітей, якщо їх не було від попереднього шлюбу;
- прагнення позбутися комплексу соціальної неповноцінності і зберегти одностайність з оточенням;
- переживання певного падіння жіночності (в очах чоловіків, а отже й у власних очах);
- туга як переживання нереалізованості у межах роду та ін.

Утворення нової повної сім'ї – явище не нове і спостерігалось ще у XVII і XVIII ст. Проте між ними існує суттєва відмінність. Якщо ще 100 р. тому, вони утворювалися (у більшості випадків) за схемою “шлюб – смерть одного з подружжя – повторний шлюб”, то нині за схемою “шлюб – розлучення – повторний шлюб”. Проведені у США дослідження засвідчили, що відсоток повторних шлюбів у розлучених партнерів вищий, ніж у вдівців [1]. Однією з причини виступає те, що люди інколи вдаються до розлучення для того, щоб юридично оформити вже створене нове подружжя. Окрім цього, розлучені, як правило, стурбовані тим, щоб покінчити з минулим і продемонструвати повторним шлюбом, що з ними не трапилося нічого серйозного. Слід брати до уваги й те, що розлучення зазвичай відбувається у більш ранньому віці, ніж вдівство, і це надає людині більше можливостей вступити у наступний шлюб.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел у галузі психології сім'ї, психології статі дає можливість сформулювати наступні висновки щодо впливу гендерних стереотипів на вступ молодих людей у повторний шлюб:

1. У даному процесі беруть участь не тільки психологічні (особистісні, вікові, статево-рольові) чинники, а значною мірою соціальні, соціально-психологічні, зокрема ступінь прояву негативних стереотипів, норм стосовно розлучених осіб у тій соціальній групі, до якої вони належать; зростання економічного та соціального благополуччя жінок, фемінізм; перспектива розділити у новому шлюбі матеріальну відповідальність, ведення домашнього господарства, прийняття рішень за виховання дітей тощо;
2. До психологічних чинників відносимо вік вступу у перший шлюб; рівень сформованості Я-концепції (самоусвідомлення, самооцінка), досвід саморегуляції, рівень усвідомлення причини розлучення і свого ставлення до нього тощо;
3. До гендерних чинників відносимо насамперед уявлення партнерів про очікування один одного від повторного шлюбу, конгруентність у ставленні до партнера, обізнаність з його психологічними, фізичними можливостями та відмінностями тощо.

Утворення повної зміненої сім'ї – відповідальний крок як для чоловіків, так і для жінок – є логічним завершенням важкого періоду переосмислення

життєвих цінностей, пошуку свого місця у житті. Недаремно цей період деякими науковцями названий як “другий підлітковий вік”. Тому перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у виробленні системи психологічної та соціальної підтримки людям, які розлучились і які готові вступити у новий шлюб.

1. Американская социология / Пер. с англ. В.В.Воронина и Е.В.Зиньковского. – М.: Прогресс, 1972.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: Прогресс, 1996.
3. Жеребкіна І. Фемінізм і сучасна філософія //Новий Образ. – 1997. – № 1.–С. 5.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Издательство “Питер”, 1999. – 656 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство “Питер”, 2002. – 992 с.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И.Артамонова, Е.В.Еюжанова, Е.В.Зырянова. Под ред. Е.Г.Силяевой. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 192 с.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Статья посвящена изучению влияния гендерных стереотипов на принятие личностью решения о вступлении в повторный брак. В работе получено подтверждение гипотеза о том, что мотивированность данного решения обуславливается совокупностью внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов.

ДО ПИТАННЯ ПРО ІДЕНТИФІКАЦІЮ ЯК МЕХАНІЗМ РЕГУЛЯЦІЇ НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Соціальна проблема. Суттєві трансформаційні процеси, які мають місце не лише в Україні, але й у багатьох країнах Європи напряму пов'язані із зміною ціннісних критеріїв, за якими ми маємо розглядати сьгодні людину. Зокрема, з одного боку, зростає індивідуальна цінність самої людини, з іншого, соціум зацікавлений в особистій суб'єктивній діяльності кожного громадянина в інтересах суспільства з відповідною нормативною поведінкою. Нормативна поведінка, доцільність якої виступає постійним предметом обговорення в суспільстві впродовж багатьох століть, в даний час привертає до себе увагу дослідників в силу різноманітних механізмів виникнення і функціонування.

Як відомо, поведінка – це перетворення внутрішніх спонук людини в дії по відношенню до соціально значущих об'єктів [1, с.15]. Нормативна поведінка – поведінка, яка регламентована відповідними соціальними нормами. “Соціальні норми” – термін, який використовується для вказівки та існування відповідних стандартів, правил, яких повинні дотримуватися члени групи або соціуму. Норми соціальної (нормативної) поведінки не виконуються самі собою. Вони повинні бути інтеріоризовані, тобто стати “особистими нормами” (Шварц).

Одним із основних паттернів, який має визначальне значення при засвоєнні та регуляції нормативної поведінки виступає явище ідентифікації. Дане поняття зустрічається тепер практично у всіх психологічних словниках в значенні “процесу ототожнення себе з іншою особистістю, групою, образом [2, с.293], “процесу і результату самоототожнення з іншою людиною, групою, образом, символом на основі встановленого емоційного зв'язку, а також включення їх у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей і образів” [3, с.183].

З початку нашого століття феномен ідентифікації постійно досліджувався з позиції різних теорій особистості. Над поняттям яке дозволяло пояснювати розвиток особистості в процесі засвоєння нею матеріальної, а основне, духовної культури створеної людством впродовж всього свого існування замислювалися і працювали такі вчені як О.Асмолов, А.Бандура, У.Бронденбреннер, Дж.Боулбі, Т.Декарі, Е.Еріксон, М.Ейнсворт, О.Мауер, В.Мухіна, Л.Попова, Р.Сієрс, Д.Стейтон, З.Фрейд, Е.Фром, Р.Шпіц, Р.Хоган, Х.Хартман та інші. Разом з тим, підвищення інтересу сьогодення до даного феномену пояснюється можливостями більш ефективного впливу на особистість, оскільки передбачає оволодіння методами зміни позиції індивіда. Враховуючи ще й те, що ідентифікація виступає центральним механізмом структуризації самосвідомості (Мухіна В.С.), досконале вивчення якої сприятиме вирішенню основних задач морального

виховання: “усунення морального егоцентризму особистості, формування в людині здатності співчувати іншим людям” [4, с.92].

Не зважаючи на велику кількість різноманітних робіт, присвячених проблемі ідентифікації, емпіричне дослідження даного явища характеризується значними труднощами в диференціації близьких їй процесів: емпатії, наслідування та ін.

В зв'язку з цим, дане дослідження проводиться з метою теоретичного аналізу основних напрямків щодо розуміння феномену ідентифікації і його ролі у формуванні і регуляції нормативної поведінки, що в свою чергу призвело до постановки наступних завдань:

- проаналізувати основний науковий доробок зарубіжної та вітчизняної психології на предмет вивчення феномену ідентифікації;
- розкрити специфіку, психологічні особливості ідентифікації та її роль у формуванні та регуляції нормативної поведінки.

Різнманітні концепції нормативної поведінки орієнтовані, в першу чергу, на соціальне оточення, де перебуває суб'єкт, по-друге, і на його психологічні особливості. При цьому важливим є сам процес трансформації морально-етичних, суспільних паттернів в індивідуально-психологічні властивості особистості.

Механізм формування і регулювання нормативної поведінки розрахований, перш за все, на перевід зовнішніх соціальних програм на інтринсивні мотиваційні констеляції. Це можливо тільки за рахунок послідовних, цілеспрямованих впливів соціальних інститутів (з їх нормативними базами), а також саморегуляції, і самоуправління самого суб'єкта впливу. Крім того, засвоєння нормативної бази людства можливе за рахунок виникнення і функціонування явища ідентифікації, яке вперше було введено в психологію З.Фрейдом. Хоча З.Фрейд ввів це поняття для пояснення деяких форм патологічної депресії, пізніше став застосовувати його для пояснення деяких онтогенетичних процесів [5].

Виділяючи 4 типи ідентифікації, і їхні ролі для формування таких структур особистості як “Его” і “Супер-Его”, Фрейд поклав початок роботам, пов'язаним з аналізом ідентифікації у внутрішньо-груповому спілкуванні. Хоча весь механізм формування нормативної поведінки зводиться ним до засвоєння соціальних вимог і заборон, які людина переживає як сильний і чужий тиск ззовні. Ідентифікацію З. Фрейд розглядає як метод, за допомогою якого людина приймає риси іншої людини і робить їх корпоративною частиною власної особистості. Людина навчається редукувати напруження, моделюючи свою поведінку за кимось іншим.

Кінцева структура особистості представлена З.Фрейдом як акумуляція ряду ідентифікацій. Які здійснені на різних життєвих періодах.

Пізніше, його учень Е.Фром, провідним мотивом ідентифікації називає відчуття відчуженості, страх бути відкинутим і залишеним на одинці. В зв'язку

з цим посилюється залежність індивіда від інших, тільки загальна конформність, психологічний зміст якої – імітація [6].

Основним рушійним началом нормативної поведінки Е.Фром вважає не примітивні біологічні стилі, а соціальний прогрес: “найбільш прекрасні і потворні схильності людини представляють собою не компоненти фіксованої і біологічно заданої людської природи, а результат соціального процесу, який творить людей” [6, с.12].

На схожих засадах побудована концепція Е.Еріксона, який розглядав ідентифікацію як явище, яке властиве людині в процесі свого онтогенетичного розвитку. При цьому, кожному періоду розвитку особистості відповідає відповідний об’єкт ідентифікації, відповідно функції ідентифікації змінюються із зміною вікового періоду [7].

Такі психологи, як Р.Сієрс, О.Мауер, У.Бронфенбреннер, продовжуючи традиції З.Фрейда розрізняють два типи ідентифікації: анаклітична або “розвивальна” і агресивна (захисна). Два різні мотиви, які відповідають цим формам ідентифікації, спонукають дитину наслідувати батьків, їх поведінку і дії. Страх дитини втратити батьківську любов обумовлює появу першого мотиву, згідно з яким дитина прагне бути схожою у своїй поведінці на своїх батьків. При цьому схожість виявляється не тільки у відповідних актах поведінки, але і в тому чи схожі її думки, почуття і способи покарання за порушені норми з аналогічними, батьківськими. Даний процес, який і носить назву анаклітичної ідентифікації, зв’язаний із прийняттям відповідної статевої ролі, з виникненням внутрішнього контролю за поведінкою і призводить до серйозних змін у розвитку дитини.

Хвилювання дитини перед фізичними розправами батьків обумовлює виникнення другого мотиву, на основі якого дитина, ідентифікуючись із деякими заборонами батьків проявляє незмінну стійкість до будь-яких спокус. А саме, домінуюче прагнення заволодіти об’єктом спокуси, незламно подавляється через усвідомлення деяких загрозливих шаблонів поведінки батьків.

Хоча, якщо прийняти до уваги всю глибину трансформацій особистісних структур, які виступатимуть результатом ідентифікації, стає очевидним, що вона буде відмінною у різних за віком дітей, можливо, пов’язана буде з деякими особливостями виховної практики батьків (теплотою відношення, послідовною тактикою заохочень до самостійності, до досягнення успіху і т.д. (Л.Попова).

Як альтернатива даним підходам, представниками етолого-еволюційної моделі раннього розвитку (Дж.Боулбі; М.Ейнсворт) ставляться під сумнів існування механізму ідентифікації у немовляти, оскільки людина, як суспільна істота пройшла тривалий шлях еволюції, а звідси діти генетично схильні до відповідної соціальної поведінки: соціум тільки полегшує розвиток індивіда, а не змінює його радикально. Немовля визначально схильне до соціальної

поведінки, а дещо пізніше готове коректувати власну поведінку з вимогами оточуючих (Д.Стейтон, Р.Хоган, М.Ейнсворт) [8, с.106].

На основі етолого-еволюційної моделі можна припустити, що прив’язаність залишена будь-яких рис научіння, від яких не звільняється навіть імпринтинг (Дж.Боулбі, М.Ейнсворт, Д.Стейтон, Р.Хоган і ін.) тільки сам механізм трактується ним дещо по-різному. Так Х.Хартман [9] стверджує, що основна необхідна умова дотримання вимог – це боязнь дитини втратити батьківську любов і ласку, тоді як Р.Шпіц і Т.Декарі [10; 11] ідентифікацію пов’язують із самим актом встановлення прив’язаності, хоча як підтверджують новітні дослідження, діти, батьки яких проявляють до них якнайбільше любові і ласки, найбільш схильні до підкорення батьківським розпорядженням [12, с.1067].

Підводячи підсумок доцільно зауважити, що при однакових поглядах на роль емоційної прив’язаності у набутті відповідних форм поведінки, представники етолого-еволюційної моделі по-різному трактують сам механізм засвоєння цих норм.

Принципово інший погляд на розуміння сутності ідентифікації можна спостерігати в працях А.Бандури. Згідно його тверджень, процес, який безпосередньо призводить до цілі – це і є ідентифікація, при цьому наголошуючи, що научіння на основі спостереження – є необхідною передумовою даного процесу.

Вважаючи, що механізм засвоєння нормативної бази соціуму є надзвичайно складним і структуризованим явищем, А.Бандура виділяє в ньому дві репрезентативні системи: системи уявлення і вербальної системи. Саме вербальна система репрезентації відповідає за значну швидкість научіння на основі спостереження і за довготривале збереження моделюючого змісту [13, с.220-221]. Функціонування самого механізму научіння на основі спостереження, який і лежить в основі ідентифікації, як стверджує А.Бандура, залежить від: розвитку уваги, яка спрямована на реєстрацію моделюючих стимулів; від процесів кодування інформації, яка сприймається; від спонукальних або мотиваційних процесів [13, с.223].

Загалом, А.Бандура, стверджує, що ідентифікація це складний, безперервний процес, який включає в себе багатократне моделювання, процес, який обумовлює надзвичайно потужні зміни в структурі особистості, при цьому, суттєву роль в процесі ідентифікації відіграють саме соціальні фактори.

Відповідний вклад в розуміння феномену ідентифікації і її ролі у формуванні нормативної поведінки внесли такі науковці як М.Хоффман і Е.Вайсс. Перший, зокрема наголошує на певних порушеннях в процесі ідентифікації за умов низького рівня когнітивного розвитку дитини, який виступає основною детермінантою розуміння змісту нормативних вимог [12].

Другий, намагається здійснити спробу класифікації, вводячи поняття “резонансної”, “тривалої” і специфічної” ідентифікації, які призводять до

динамічних змін в “Его” (тривалі), “Супер-его” (специфічні). “Про резонансну ідентифікацію можна говорити тоді, коли внутрішні переживання іншої особистості, в точності відтворені в чомусь “Его”, продовжують емоційно усвідомлюватися в цій іншій людині” [14, с.27].

Висновки. Аналіз феномену ідентифікації показує, що не дивлячись на широкий діапазон представлених сучасною психологічною наукою напрямів та підходів щодо розуміння сутності даного явища, всі вони носять вузько аспектичний характер, розкриваючи лише окремі сторони даного поняття і спрямовані, в основному, на констатацію суб’єктивної або об’єктивної схожості в рольових компонентах поведінки індивіда. Ні один із представлених нами підходів не розглядає ідентифікацію як багатоаспектний та складнорівневий феномен із всіма полігамними взаємозв’язками і динамічними особливостями даного явища в процесі онтогенезу.

Підводячи підсумок слід зазначити, що явище ідентифікації, як складний динамічний процес, який ускладнюється по мірі складності взаємостосунків дитини з батьками і залежить від особливостей виховної системи, сім’ї можна розуміти як:

- схожість між зовнішніми діями і вчинками індивіда з об’єктом ідентифікації;
- мотиваційну констеляцію, відповідно з якою індивід готовий діяти як його взірць;
- механізм, в процесі якого засвоюється поведінка і формуються провідні мотиви.

На основі ідентифікації розширюється сфера нормативної саморегуляції, з однієї сторони, механізми саморегуляції приймають облік традиційних соціально-нормативних способів регулювання, з іншої – набувають все більш самостійного значення, в перспективі стаючи основними канонами поведінки та діяльності. Ідентифікуючись, індивід змінює своє відношення до соціальної норми, яка із зовнішньообов’язкової стає індивідуально-особистісною. При цьому збагачується моральний потенціал поведінки. Норма виступає як добровільний самообов’язок.

1. Соціальна психологія. – М., 1975.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Т.1. —М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск: Хервест, 1998. – 800 с.
4. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 104 с.
5. Фрейд З. Толкование сновидений. – Киев: Здоровье, 1991. – 384 с.

6. Fromm E. Escape from Freedom. – N.Y., 1964.
7. Erikson E.H. Identity and the Life Cycle. – Psychol. Issues, vol. 1, No, 1, 1959.
8. Stayton D., Hogan, R. and Ainsworth M. Infant Obedience and Maternal Behavior: The Origin of Socialization Reconsidered. – Child Development, 42; 1971. – Pp.1057-1069.
9. Hartman H. Kris E., Loewenstein R. Comments on the formation of psychic structure. / Psychoanal. Study of the Child, 314, 1946.
10. Spitz, R.A. No and yes: on the genesis of human communication. – N.Y., 1957.
11. Decarie T.G. Intelligence and affectivity in early childhood – N.Y., 1965.
12. Hoffman M. Identification and conscience development. – Child Development, 42, 1971. Pp.1071-1082.
13. Bandura A. Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: D.A. Goslin (Ed). – Chicago, 1969.
14. Weiss E. The Structure and Dynamics of Human Mind. – N.Y., 1960.

В статье рассматривается феномен идентификации как важнейший механизм регуляции нормативного поведения. Исследование динамической структуры идентификации даст возможность глубже проникнуть в механизм развития ребенка и наиболее эффективного им управления.

ТЕНДЕНЦІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ В РЕАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Соціальна проблема. Умови ринкової трансформації вимагають істотних змін у взаєминах між суб'єктами економічної діяльності. Тому від випускників вузів, специфіка обраної діяльності яких пов'язана із спілкуванням, очікується наявність і глибоких фундаментальних теоретичних знань і сформованих практичних навичок, насамперед здатності до організації роботи персоналу фірми чи установи. Досягнення концептуально нових цілей освіти вимагає науково обгрунтованого реформування системи професійного навчання загалом. За такої вимоги істотною стає насамперед проблема якості підготовки фахівців, спроможних до багатофункціональної економічної діяльності. Отже, мова йде про те, що без оволодіння комунікативними вміннями економічна діяльність узагалі не може бути ефективною.

Проте аналіз наукової літератури показує, що питання комунікативного потенціалу студентської групи як чинника успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів вивчене недостатньо. Водночас на етапі професійної підготовки майбутніх менеджерів без спілкування, співпраці, діалогу між викладачем і студентом, без взаємодії у студентській групі цей процес у позитивному напрямку не відбудеться, бо справжнє навчання і розвиток, цілеспрямований психологічний вплив, а звідси і оволодіння вершинами професійної майстерності невіддільний від спілкування. Поза увагою дослідників залишається проблема виокремлення психологічних характеристик комунікативного потенціалу студентської групи, що сприяють успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів, взаємозв'язок комунікативного потенціалу студентської групи і комунікативного потенціалу студента, вплив умов спілкування і характеру взаємодії всередині студентської групи на професіоналізацію майбутніх менеджерів, шляхи актуалізації комунікативного потенціалу студентської групи на етапі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Подальше розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності зумовлене логікою розвитку психологічної науки, оскільки за останні роки з'явилося багато досліджень, в яких висвітлюються різні аспекти зазначеної проблеми. У зв'язку з цим виникає потреба теоретичного узагальнення і систематизації нового матеріалу, поточення і конкретизації, розширення змісту нових та вже існуючих констант.

Окрім цього, інтерес до вивчення комунікативного потенціалу студентської групи як чинника успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів викликаний вимогами практики, яка потребує адекватного методичного інструментарію для діагностики складових комунікативного потенціалу, накреслення шляхів його актуалізації на етапі професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів.

Методика і організація дослідження. Нами було проведено експеримент на базі економічного факультету Прикарпатського університету імені Василя Стефаника та Інституту менеджменту та економіки м.Івано-Франківська. Всього в дослідженні взяло участь 453 особи.

Психологічному діагностуванню були піддані такі показники: комунікативні якості майбутніх менеджерів-економістів, комунікативні вміння і навички, психологічна готовність до комунікації; рівень потреби у спілкуванні, задоволеність навчанням у вузі; типи спрямованості особистості у сприйманні своєї групи; психологічний клімат в групі, рівень емпатії.

Результати дослідження та їх обговорення. Сутність комунікативних властивостей групи як однієї з характеристик комунікативного потенціалу складають комунікативні якості майбутніх менеджерів-економістів, комунікативні здібності, комунікативні знання, вміння, навички, комунікативні установки, в цілому комунікативна готовність для процесу взаємодії.

Для дослідження професійно значущих якостей, необхідних для виконання професійних функцій, ми запропонували майбутнім менеджерам-економістам оцінити якості за ступенем значущості і оцінити міру вираженості кожної якості у себе.

З таблиці 1 видно, що майбутні менеджери-економісти значущими вважають такі якості як: загальна професійна компетентність, особиста відповідальність, організаторські здібності, а неважливими, на їхню думку є: духовність, наполегливість, активність у спілкуванні. За ступенем вияву кожної якості за самооцінкою перше місце посідає особиста відповідальність, загальна професійна компетентність – друге і наполегливість – третє. А останні місця – тактовність у спілкуванні, володіння засобами переконуючого впливу, духовність. Отже, ні за оцінкою, ні за самооцінкою комунікативні якості не займають високих позицій. Тому не дивно, що на запитання анкети, у чому специфіка обраної Вами професії, більшість опитаних відповіло "у веденні фінансово-господарської діяльності" – 73%. А відповідь "у встановленні контактів з новими людьми" – тільки 23% опитаних.

Для визначення рівня розвитку у майбутніх менеджерів-економістів комунікативних та організаторських здібностей використано методика "Оцінка комунікативних та організаторських здібностей". За вказаною методикою виділяють п'ять рівнів розвитку здібностей: низький, нижче середнього, середній, високий, дуже високий рівень комунікативних та організаторських здібностей.

Таблиця 1

Показники оцінювання значущості якостей за оцінкою і самооцінкою майбутніх менеджерів-економістів

Оцінка	Ранг якості за ступенем її значущості	Самооцінка
Загальна професійна компетентність	1	Особиста відповідальність
Особиста відповідальність	2	Загальна професійна компетентність
Організаторські здібності	3	Наполегливість
Уміння прогнозувати	4	Організаторські здібності
Комунікабельність	5	Комунікабельність
Здатність до ризику	6	Уміння прогнозувати
Володіння засобами переконуючого впливу	7	Здатність до ризику
Духовність	8	Тактовність у спілкуванні
Наполегливість	9	Володіння засобами переконуючого впливу
Тактовність у спілкуванні	10	Духовність

Аналіз даних методики “Оцінка комунікативних та організаторських здібностей” показав наступні результати. У студентів незалежно від курсу переважає низький та нижче середнього рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Високий рівень розвитку здібностей майже відсутній, тільки студенти першого курсу виявили деякі показники за вказаним рівнем.

При чому з курсом навчання показники як комунікативних так і організаторських здібностей знижуються. Так, помітно спадає тенденція за рівнем комунікативних здібностей: на другому курсі 32,1% студентів з низьким рівнем було виявлено, та третьому – 34,2%, а на п'ятому – 41,2%.

Показники нижче середнього рівня були такими: на першому курсі – 35,2%, на третьому – 46,4% і на п'ятому – 34,7%. Як бачимо, на першому і п'ятому курсі дані оцінки студентами нижче середнього рівня комунікативних здібностей майже однакові, а на третьому курсі цей показник є істотно вищим. Стосовно високого рівня, то на першому курсі він становить 9,5%, на третьому – 6,2%, на п'ятому – 9,4%. Дуже високого рівня комунікативних здібностей не виявлено. Стосовно організаторських здібностей, то їх найвищий рівень припадає на перший курс навчання – 34,8%, на третьому – 10,2%, а на п'ятому – 3,6%. При чому на першому курсі відмічено навіть дуже високий показник у 5% опитаних, який в подальшому є відсутнім у студентів наступних курсів.

З цього можна зробити попередній висновок, що студенти економічних спеціальностей в процесі професійної підготовки не розвивають свої комунікативні та організаторські здібності.

Виявлений факт криє в собі небезпеку, оскільки респонденти з таким рівнем здібностей не прагнуть до спілкування, почувають себе сковано в новій компанії, колективі. Волюють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, прояв ініціативи в суспільстві, діяльність вкрай занижена, у багатьох справах вони волюють уникати прийняття самостійних рішень. Однак позитивним є той факт, що група респондентів з середнім і вище середнім рівнем також отримала позитивні вибори. І незважаючи на те, що потенціал їх комунікативних і організаційних здібностей не відрізняється високою стійкістю, вони є базовим контингентом, на який можна опертися в психокорекційній роботі по підвищенню рівня комунікативних і організаційних здібностей майбутніх менеджерів-економістів.

Діагностика рівня потреби у спілкуванні відбувалась за методикою Ю.М.Орлова, В.І.Шкуркіна, Л.П.Орлової. Тест містить твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні. За допомогою даного тесту виділяють п'ять рівнів потреби у спілкуванні: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий. Респондентам пропонувалось відповісти на наступні твердження: я люблю бувати серед людей; мої турботи зникають, коли я перебуваю серед друзів; мені приємно допомагати іншим; у мене більше прагнення до досягнень, аніж до дружби; мені подобається висловлювати комусь свою симпатію та ін. Результати дослідження представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники рівня потреби у спілкуванні за курсами (в %)

Рівень потреби у спілкуванні	Курси			Всього
	I	III	V	
Низький	56,1	60,4	44,9	53,04
Нижче середнього	24,3	21,0	17,6	20,97
Середній	15,2	10,0	26,0	17,07
Вище середнього	3,0	8,6	10,3	7,3
Високий	1,4	-	1,2	0,87
Ф2-критерій				
Ф2-критерій				
Ф2-критерій				
Ф2-критерій-критичний	13,28 при P<=0.01			

Аналіз результатів дослідження показує, що в опитаних, залежно від вікових характеристик, переважає нижче середнього (20,97%) і низький (53,04%) рівень

Оцінка рівня задоволеності професійною підготовкою майбутніх менеджерів-економістів

Рівень задоволеності професійною підготовкою	Оцінка рівня задоволеності (в балах)					Всього
	Стать		Курси			
	Чоловіки	Жінки	I	III	V	
Високий	0,9	1,1	1,2	1,0	0,8	1,0
Низький	3,6	3,2	3,1	3,5	3,6	3,4
Середній	1,7	1,9	1,9	1,8	1,6	1,8
t Ст'юдента						
t Ст'юдента табл P<=0,01						5,60

потреби у спілкуванні. Високий і вище середнього рівень мають найнижчі показники – відповідно 0,87% і 7,3%. Студенти I і V курсів мають вищий показник потреби у спілкуванні (Ф2-критерії вищі від Ф2-критерія-критичного), що на нашу думку пов'язане із закономірностями становлення особистості в групі. На першій фазі адаптації особистість вступає в нові контакти, знайомиться з одногрупниками, репрезентує себе у спілкуванні. Так само і на старших курсах, керовані потребами у самоствердженні, визнанні, персоніфікації, майбутні спеціалісти досягають їх задоволення за умов знаходження однодумців у групі, здобуттям авторитету. Студенти третього курсу характеризуються переважанням низького рівня потреби у спілкуванні (60,4% опитаних), низьким виявом середнього рівня (10% – респондентів) у порівнянні з 15,2% – на першому курсі і 26% – на п'ятому курсі, задовільним показником вище середнього рівня – 8,6% і повною відсутністю високого рівня.

Низький показник рівня потреби у спілкуванні може свідчити про нереалізовані комунікативні можливості студентської групи, які перебувають у скритому резерві, оскільки до п'ятого курсу навчання середній рівень потреби у спілкуванні зріс з 15,2% на першому курсі до 26,0%, а вище середнього з 3,0% до 10,3% опитаних.

Для діагностики рівня задоволеності ми використовували адаптований варіант методики, розробленої Т.Л.Бадоевим. Студентам пропонувалось оцінити чинники за семибальною шкалою “дуже задоволений” (+3 бали), “в основному задоволений” (+2 бали), “швидше задоволений” (+1), “і задоволений і ні” (0), “швидше незадоволений” (-1), “в основному не задоволений” (-2), “зовсім незадоволений” (-3). Чинники, які піддавалися процедурі оцінювання, були модифіковані нами з урахуванням специфіки навчальної діяльності в вузі. Студентам пропонувалось оцінити значущість обраної професії, престижність обраної професії, взаємовідносини з одногрупниками, потребу у спілкуванні і спільній діяльності, задоволеність процесом підготовки в цілому.

Відповіді респондентів ми розподілили за такими рівнями: високий рівень задоволеності студентів процесом професійної підготовки у вузі (шкали – “дуже задоволений”, “в основному задоволений”); середній (шкали – “скоріше задоволений”, “і задоволений і ні”); низький (шкали – “скоріше незадоволений”, “зовсім незадоволений”). Дані експериментального дослідження представлені в таблиці 3.

Статеві відмінності та відмінності залежно від курсу навчання не виявляють суттєвого розходження і групуються ближче до низького рівня задоволеності процесом професійної підготовки. Це засвідчує низький рівень t критерію Ст'юдента. Кореляційний аналіз засвідчує, що студенти дуже задоволені значущістю обраної професії, престижністю обраного фаху ($R_{xy} = 0,513$ за $P \leq 0,01$, R_{xy} критичне = 0,212). В основному не задоволені – розміром стипендії,

ставленням адміністрації вузу до навчання, відпочинку і побуту студентів; санітарно-гігієнічними умовами навчання; швидше задоволені – формами і видами навчальної діяльності; і задоволені і ні – взаємовідносинами з одногрупниками, потребою у спілкуванні і спільній діяльності; можливістю спеціалізації; потребою в реалізації індивідуальних особливостей. Аналізуючи задоволеність майбутніх менеджерів-економістів з точки зору соціально-психологічних і соціокультурних чинників, рівень задоволеності розцінюємо як недостатній для позитивної мотивації членів групи і їх налаштованості на свідоме оволодіння обраною професією. Низька стипендія, незадовільні умови навчання, побуту – це наслідки соціально-економічних умов у суспільстві, змінного зовнішнього середовища. І саме вони ведуть за собою зміни в соціально-психологічному середовищі.

Емпатійні можливості студентської групи є складовою компонентою перцептивно-рефлексивних особливостей групи. З метою діагностики рівня емпатії ми запропонували майбутнім менеджерам-економістам відповіді на запитання опитувальника “Діагностика рівня емпатії”, розробленого В.В.Бойко. Процедура оцінювання суджень доволі проста: при згоді ставиться знак “+”. При незгоді – знак “-”. До опитувальника включені такі запитання: “У мене звичка детально вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, уподобання, здібності”, “Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним”, “Я можу легко ввійти в довіру до незнайомої людини, якщо це буде необхідно” та ін. Всього в опитувальнику 36 питань, які розміщені за такими шкалами: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал, установки, які сприяють емпатії, ідентифікація. Оцінки за конкретними шкалами допомагають більш детальному розгляду феномену емпатії і разом слугують показником її загального рівня (див. рис. 1).

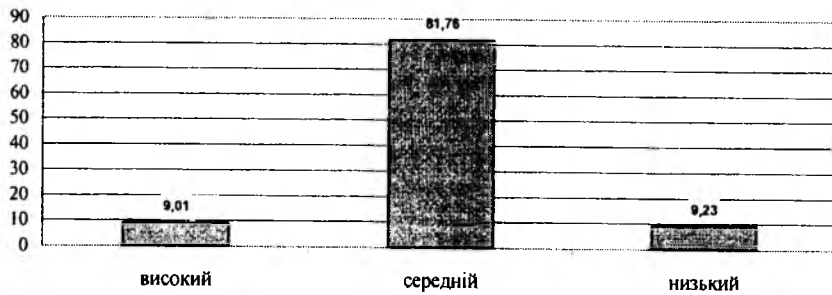


Рис. 1 Показники рівня емпатії у майбутніх менеджерів-економістів

Відповіді респондентів показали, що у 81,76% опитаних середній рівень емпатії, у 9,23% – низький, у 9,01% – високий рівень. Такий стан справ свідчить, що 9,23% опитаних відчувають серйозні труднощі у спілкуванні, оскільки їх емоційні прояви обмежені або зовсім не розвинуті. Особистості з високим рівнем емпатії чутливі до потреб і проблем навколишніх, комунікабельні, не є конфліктними особистостями. Середній рівень емпатії характерний людям, які не відрізняються особливою чутливістю, але емоційно черствими їх назвати не можна. У міжособистісних стосунках думка про оточуючих формується швидше на основі їх вчинків, а ніж на власних враженнях. Емоційні прояви переважно знаходяться під контролем. А виникають проблеми у прогнозуванні розвитку стосунків між людьми, тому часто певні вчинки стають несподіваними. Немає розкованості почуттів, і це перешкоджає повноцінному сприйняттю оточуючих. Щодо відповідей респондентів за каналами емпатії, то отримали наступний результат (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Вираженість в майбутніх менеджерів-економістів
рівня емпатії за каналами (у %)**

Канали емпатії	Курс			Разом
	I	III	V	
раціональний	36,8	46,2	48	43,8
емоційний	21,2	19,4	20,5	20,37
установки	18,6	14,8	9,6	14,34
інтуїтивний	11,9	9,4	10,2	10,5
ідентифікації	11,5	10,2	11,3	11
x2-критерій				

x2-критерій критичний 13,28 при $P <= 0,01$

При розподілі емпатії за каналами домінуючим є раціональний канал, який характеризує направленість уваги, сприйняття і мислення на сутність іншої людини. Він не має багато спільного з розумом, це скоріше спонтанний інтерес до іншої людини, зумовлений її буттям як таким. При цьому спостерігається зростання цифрового показника залежно від курсу навчання. Емоційний канал вищий на першому і п'ятому, а дещо знижений на третьому курсах. Даний канал є теж важливим, оскільки він фіксує здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими, співпереживати, співчувати. Це – своєрідний зворотний зв'язок між суб'єктами взаємодії. Канал установок сприяє розвитку емпатії і полегшує або утруднює дію всіх емпатичних каналів. На п'ятому курсі цей показник є найнижчим – 9,6%, незначні зміни спостерігаються за каналами ідентифікації та інтуїтивним. Загалом, як свідчать дані нашого дослідження, емпатійні можливості є гнучким явищем і може бути піддане формуючим впливам, внаслідок чого відбувається корекція.

Наступний діагностичний блок нашого дослідження був спрямований на діагностику стилю внутрігрупової взаємодії як однієї з складових комунікативного потенціалу студентської групи. 44,3% опитаних студентів, відповідаючи на запитання авторського варіанту анкети, наголошують на тому, що успішне оволодіння майбутньою професійною діяльністю залежить від взаємовідносин з людьми. Проте на комунікативну пасивність і низьку комунікабельність вказують відповіді, що існує невдоволення дорученням виступити з доповіддю і повідомленням "так" 39,9% респондентів, "інколи" – 48,4%. Існує відмінність у відповідях між чоловічою і жіночою статтю. Так, 43,6% представників чоловічої статі відчувають більше прояви невдоволення від публічного виступу у порівнянні із 33,7% опитаних жіночої статі, але жінки вагаються і можуть змінювати свою точку зору – 55,4% – інколи, чоловіча стать – 33,3% опитаних.

Мікроклімат студентської групи є тим важливим індикатором міжособистісних стосунків всередині студентської групи, який здійснює вагомий вплив на успішність процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів. Оцінка мікроклімату студентської групи проводилась нами за методикою В.М.Зав'ялова. Карта відповідей побудована за принципом полярних суджень. Зліва – судження, які розкривають психологічний клімат з позитивного боку, справа – з негативного боку. Відповіді респондентів розподілилися таким чином (див. рис.2.).

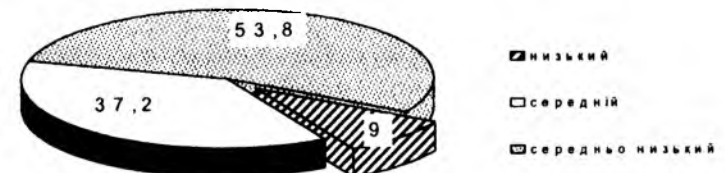


Рис. 2. Рівень психологічного мікроклімату в студентських групах

Як видно з рисунку 2, в студентських групах переважає низький і нижче середнього рівень психологічного мікроклімату. Це свідчить про проблеми міжособистісного спілкування, напруженість у стосунках, пасивність, інертність групи.

Діагностика основних тенденцій поведінки студентів в реальній групі здійснювалася за допомогою методики “Q-сортування” В. Стефансона. Стимульні карточки з твердженнями або характеристиками особистості піддослідні розподіляли за групами від найбільш характерних до найменш характерних. Відповіді респондентів розносяться за такими шкалами, які визначають основні тенденції поведінки в групі: залежність, незалежність, комунікативність, некомунікативність, прийняття “боротьби” і уникнення “боротьби” (див. табл. 5).

Таблиця 5

Тенденції поведінки майбутніх менеджерів-економістів в реальній студентській групі (у %)

Тенденції поведінки в реальній групі	Курс			Разом
	I	III	V	
Залежність	11,3	15,3	14,0	13,54
Незалежність	16,4	10,6	11,7	12,9
Комунікативність	18,3	11,6	17,2	15,7
Некомунікативність	9,7	19,2	8,4	12,4
Прийняття “боротьби”	16,2	23,6	19,4	19,74
Уникнення “боротьби”	28,1	19,7	29,5	25,77
Ф2-критерій				
Ф2-критерій				
Ф2-критерій				
Ф2-критерій-критичний при $P <= 0,01$				

Аналізуючи тенденції поведінки студентів в реальній групі, загалом в процесі професійної підготовки, можна побачити, що домінуючою є тенденція уникнення “боротьби” (25,77%), яка свідчить про відмежованість студентів від життя групи, схильність уникати взаємодії, зберігати нейтралітет в суперечках і конфліктах. Емпіричні дані засвідчують, що домінування тої чи іншої тенденції істотно відрізняється від курсу навчання. Так, у студентів першого курсу поряд з високим показником (28,1%) тенденції уникнення “боротьби” значущим є показник (18,3%) по шкалі “комунікативність”. Встановлений факт корелює з даними нашого дослідження по дослідженні потреби у спілкуванні та вивченні комунікативності. Це ще раз підводить до думки, що студенти першокурсники мають високий комунікативний потенціал і намагаються його реалізувати в межах студентської групи, хоча встановлення контактів і зв’язків обираються поступово і обережно – показник залежності вищій показника незалежності. У відповідях студентів третього курсу спостерігається дещо інша картина. Показник прийняття “боротьби” займає цен-

тральну позицію (23,6%), зросла тенденція залежності (15,3%), але рівень комунікативності впав до 12,6%. До третього курсу студентська група є сформованим колективом і має всі його показники: зміст моральної направленості групи – інтегративна єдність її цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій; організаційну єдність групи; групову підготовленість у сфері реалізації спільної діяльності; психологічну єдність – інтелектуальну, емоційну, вольову комунікативність, яка характеризує відповідно процес міжособистісного пізнання і взаєморозуміння в групі, міжособистісні контакти емоційного характеру, стресостійкість і надійність групи в екстремальних ситуаціях.

На п’ятому курсі студенти ще працюють за груповими стандартами і правилами: тенденція залежності – 14,0%, комунікабельність – 17,2%, хоча це може свідчити про встановлення контактів не тільки всередині групи, але і більшою мірою за її межами, оскільки індивідуально-особистісна тенденція уникнення “боротьби” є преважуючою – 29,5%.

З’ясування особливостей комунікативної діяльності всередині студентської групи забезпечило виокремлення ряду проблем у цій сфері, серед яких: невисока активність та ініціативність спілкування, обмежене коло взаємодії, недостатньо організаційна єдність, що призводить до погіршення сприймання студентами один одного і до виникнення комунікативних бар’єрів. Все це потребує організації спеціальної роботи, спрямованої на комунікативний розвиток групи.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило констатувати наступні факти:

- у майбутніх менеджерів-економістів переважає мотивація “одержання диплому”, а найбільш значущими мотивами є мотив престижної роботи і матеріального забезпечення;
- домінуючим є низький рівень потреби у спілкуванні;
- низьким є рівень задоволеності навчанням у вузі;
- у студентських групах переважає низький та нижче середнього рівень психологічного мікроклімату;
- домінуючою тенденцією поведінки студентів в реальній групі є тенденція уникнення “боротьби”;
- більшість студентів має добрий потенціал рефлексивно-емпатійних можливостей, на що вказує середній рівень емпатії;
- майбутні менеджери-економісти недооцінюють роль комунікативних знань, вмінь, навичок і здібностей як в процесі професійної підготовки, так і в подальшій професійній діяльності, хоча і вказують на зв’язок в оволодінні фахом з спілкуванням;
- як організаторські, так і комунікативні здібності є низькими, причому з тенденціями на спад до п’ятого курсу навчання;
- у студентів рівень комунікабельності є середнім і вище середнього.

Загалом, як показують емпіричні дані нашого дослідження, рівень комунікативного потенціалу студентських груп є середнім, а показник вияву його властивостей в реальній практиці є низьким. Констатація зазначеного факту підводить нас до думки, що професійна підготовка майбутніх менеджерів-економістів не реалізує повною мірою комунікативний потенціал особистості, а звідси як наслідок і комунікативний потенціал групи, що позначається на успішності всього навчально-виховного процесу.

В статті проведено аналіз психологічних составляючих комунікативного потенціала студентської групи, досліджено професійно значимі якості, рівні розвитку комунікативних способностей, котрі сприяють професійній підготовці майбутніх менеджерів-економістів. Діагностовано основні тенденції поведінки студентів в реальній групі.

ЖІНКА НА ПРИЙОМІ У ЛІКАРЯ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що біологічна і репродуктивна природа людини не може бути всебічно вивчена без урахування і аналізу соціально-психологічної специфіки індивіда. Особливо це стосується тих аспектів, коли пацієнт приходить на прийом до лікаря. І хоча порядок збору анамнестичних даних за таких умов добре знайомий лікарям – акушерам-гінекологам, водночас окремі деталі мають особливе значення для розпізнання у жінок гінекологічних проблем, захворювань, патологій.

Мета повідомлення. З'ясувати професійні якості лікаря – акушер-гінеколога, проаналізувати соціально-психологічну специфіку взаємодії медичного спеціаліста і пацієнта.

Ключові слова: анамнез, професійні якості лікаря, комунікабельність, компетентність, соціально-моральна зрілість, соціальна перцепція.

Із усього розмаїття проблем, які виникають під час взаємодії лікаря і пацієнта, звернемо увагу на два аспекти. Перший аспект передбачає з'ясування найважливіших професійних якостей сучасного лікаря – акушер-гінеколога. Другий – пов'язаний із тим, як пізнає і сприймає лікар пацієнта під час спілкування, як за таких умов відбувається збирання анамнестичних даних з подальшим їх аналізом і узагальненням.

Стосовно проблеми професійних якостей, то вона викликає значний інтерес як для науковців, так і для практиків. Під професійними якостями лікаря ми розуміємо узагальнення, найбільш стійкі характеристики (властивості, вміння і здібності) спеціаліста-медика, які здійснюють вирішальний вплив на його професійний розвиток і сприяють успішному виконанню діяльності, спрямованої на лікування хворих. Опитування жінок-пацієнтів (з 2000 по 2003рр. нами було опитано понад 5000 осіб) показало, що серед найважливіших якостей лікаря перевага надається наступним: вміння лікаря професійно виконувати свої безпосередні обов'язки (71% опитаних звертає увагу на цю властивість), моральні якості (69%) і комунікативні здібності (64%).

Вміння лікаря професійно виконувати свої безпосередні обов'язки – це не що інше як компетентність лікаря (здатність на високому професійному рівні виконувати свою роботу; наявність у медичного працівника спеціальної освіти, широкої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення ним своєї науково-професійної підготовки), професіоналізм його лікарської діяльності. В наш час проблема професіоналізму в усіх сферах діяльності, тим більше, коли

мова йде про сферу охорони здоров'я, лікувальну справу, стоїть надзвичайно гостро. Непрофесіоналізм в організації охорони здоров'я населення та лікувального процесу веде до зростання захворювань, а це, у свою чергу, до величезних втрат в економіці, освіті, зовнішній і внутрішній політиці тощо. Отже, наше сьогоднішнє – це час всезагального усвідомлення того, що від рівня професійної самореалізації лікаря залежать ріст, масштаби й успіх як його діяльності зокрема, так і всієї системи охорони здоров'я загалом. Коли ми говоримо про лікарську діяльність як про професійну, то передбачаємо, що її функції виконуються спеціально підготовленими спеціалістами-медиками, які можуть і вміють використовувати медичні надбання та надбання науково-технічного прогресу, наукові розробки суміжних з медициною наук, в тому числі психології, сексології, соціології. Виходячи із такого розуміння професіоналізму медичного працівника та лікарської справи, професіоналізм діяльності лікаря – акушер-гінеколога, на нашу думку, складається із сукупності загальнотеоретичних, спеціальних медичних знань, вмінь та навичок, якими повинен володіти лікар для ефективного її здійснення. У структурі професійної діяльності лікаря – акушер-гінеколога можна виокремити такі її компоненти: мотиваційна, психологічна і кваліфікаційна готовність лікаря – акушер-гінеколога здійснювати лікувальний процес; професіоналізм взаємодії та своєрідність стосунків, що складаються між лікарем і пацієнтом; професіоналізм особистості лікаря – акушер-гінеколога (характеристика знань, вмінь і навичок, спеціальних здібностей, що підвищують ступінь готовності здійснювати лікувальний процес, самовиховання, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму). Лікар – акушер-гінеколог відповідно до свого професійного, кваліфікаційного та інтелектуального потенціалу, природних задатків і таланту, соціального статусу має постійно розкривати себе, реалізовувати у конкретній справі. Щодо психологічної готовності лікаря – акушер-гінеколога здійснювати лікувальну справу, то це соціально детермінований і психічно зумовлений потребами людини мотивований процес, який знаходить своє виявлення в позитивному емоційно-вольовому відношенні до цього виду діяльності, це сконцентрований показник професіоналізму, це можливості людини, які характеризують її здатність досягти вершин (акме) майстерності, це, нарешті, реальні дії лікаря, що сприяють оптимальному й успішному лікуванню хворих.

Підґрунтям успішної професійної діяльності лікаря – акушер-гінеколога опитувані вважають моральність. І це не випадково. Адже моральні якості є показником стійкості і міцності сформованих вмінь, навичок, здібностей, у тому числі й професійних. Позбавлений моральності лікар, втрачає основні важелі у здійсненні процесу самовдосконалення. Моральні переконання, моральні якості (чесність, почуття відповідальності, совість, безкомпромісність тощо), моральні звички, здібності та дії виконують вищу регулюючу функцію

стосовно процесу формування професійних навичок і вмінь в діяльності лікаря. Вони є кращим підтвердженням його морального здоров'я. Високий рівень моральної культури лікаря дозволяє йому не тільки свідомо та систематично долати негативні риси свого характеру, але й у вищій мірі інтенсифікувати свою професійну працю. Отже професійні якості особистості не повинні розглядатися ізольовано, а в сукупності із етикою. Існують певні загальнолюдські норми й правила, яких потрібно дотримуватися в будь-якій сфері життя, у тому числі і в лікарському процесі. У першу чергу, це такі моральні якості, які виражаються поняттями добра, совісті, обов'язку, честі, гуманності, справедливості, відповідальності, це готовність прийти на допомогу в будь-який час, привітність, милосердя, безкорисливість, ввічливість, скромність, уміння берегти таємницю. Розглядаючи мораль в якості основи професійної діяльності лікаря – акушер-гінеколога, головна увага звертається на його здатність до вияву гуманізму, поваги, дотримання прав людини, справедливості. Неабияке значення має дотримання моральних принципів взаємодії, в процесі якої реалізується не тільки медико-соціальний, а й психологічний контакт, що пов'язаний із психічним станом взаємодіючих. Щодо етики взаємовідносин між лікарем і пацієнтом, то серед її аспектів слід виокремити наступні характеристики: відповідність моральних цінностей лікувального процесу загальнолюдським цінностям; орієнтація на потреби й можливості людини; моральна задоволеність взаємодіючих комунікативними зв'язками; моральна захищеність особистості; відсутність будь-якої дискримінації чи приниження у сфері охорони здоров'я; надання інформації про стан здоров'я; урахування потреб пацієнта та ін.

Ефективність діяльності лікаря – акушер-гінеколога забезпечується також за умов розвитку високого рівня соціально-моральної зрілості, яка характеризується трудовою дисципліною, розвинутим почуттям відповідальності, потребою в турботі про хворих, здатністю до емпатії, до ефективного використання своїх знань і здібностей у лікуванні хворих, до конструктивного вирішення різноманітних медико-організаційних проблем на шляху до самореалізації та у процесі здійснення лікувального процесу. Загалом, наша майже тридцятирічна лікарська практика показує, що удосконалення моральних якостей лікаря має мати не менш високі темпи, аніж опанування медичними, технологічними, соціальними та психологічними лікувальними методами. Професійна етика лікаря передбачає наявність системи теоретико-прикладних етичних знань і практичних рекомендацій, зорієнтованих на якісне виконання медико-організаційних функцій. До основних її принципів можна віднести: гуманізм; соціальну справедливість; суверенність особистості (йдеться про особисту гідність людини, яка є недоторканою); постійне вивчення пацієнтів, знання їх скарг, потреб та інтересів; особистий приклад в безперервності духовного і професійного вдосконалення та ін. Моральна поведінка лікаря, особливості і

стиль його роботи – це ланцюжок повсякденних учинків, в яких виявляється його відношення до пацієнтів, колег по роботі, своєї діяльності. І чим послідовніше в діях лікаря проявляються зазначені вище моральні цінності, тим шляхетніше його повсякденні дії.

Ще відомий давньогрецький лікар Гіппократ спробував систематизувати правила медичної етики, створивши кодекс моральних норм для медичних працівників. Звертаючи увагу на професійні якості, мислитель вважав, що супутником лікаря повинна бути ввічливість, оскільки суворість сприяє виникненню бар'єра між лікарем та хворим. Лікар, на його думку, повинен викликати довіру й повагу своїм характером, підходом до людей. Якщо є декілька лікарів, з яких один лікує травами, другий – ножом, а третій – словом, зазначав він, варто звернутися до того, який лікує словом. Чи не тому пацієнти надають важливого значення такій якості лікаря – акушер-гінеколога як комунікабельність, здатність встановлювати контакти. Йдеться про наявність у медичного спеціаліста певного запасу стратегій спілкування, що проявляється в умінні взаємодіяти з хворими, їхніми родичами. А це, у свою чергу, вимагає знання особливостей різних груп населення, статево-рольових відмінностей. Слово лікаря має нести змістовне навантаження, бути яскравим, емоційним, енергійним. Хвора людина реагує на всі нюанси мовлення, і лікареві часто доводиться вирішувати складні завдання: які слова можуть бути цілющими, а які спроможні загасити останню надію. Кваліфікований медик повинен завжди пам'ятати, що його слово є подразником для пацієнта, а тому він не може допускати виникнення ятрогенії – захворювання, спричиненого необережними висловлюваннями або поведінкою лікаря, які людина сприймає як доказ особливої складності її хвороби. Явище ятрогенії – це хвороблива реакція на неправильно витлумачені вислови (розмови про діагноз, результати аналізів, вживання латинських термінів тощо). Для пацієнта має важливе значення не лише зміст бесіди, але й те, як лікар говорить, тобто інтонація. Вона повинна бути співзвучною до тексту, виразу очей тощо.

Власний практичний досвід засвідчує, що вміння медичного працівника спілкуватися, вміння вести бесіду з хворим, уміння навіювати впевненість в одужанні залежить від ряду його психологічних особливостей: природних можливостей, спрямованості активності, чарівності, намагання співпрацювати у процесі спілкування, адаптивних якостей, поведінки в екстремальних ситуаціях (стресовий стан хворого, небажання говорити про хворобу, приховування певних даних тощо), прагнення до поінформованості, здатності встановлювати довірливі контакти з метою збору повного анамнезу про хворобу та хворого, здатності вислуховувати та переконувати тощо. Загалом, здатність до комунікабельності потрібна медичному працівникові для створення єдності дій лікаря та пацієнта. Слово має великий позитивний вплив тоді, коли воно належить

професіоналу, лікареві, котрий користується авторитетом і повагою серед пацієнтів. За таких умов значущість комунікативних якостей зростає, адже хворих може лікувати лише одне слово, одне відвідування відомого і поважного лікаря. Не менш важливою якістю лікаря є вміння визначати стан пацієнта за зовнішніми, невербальними проявами – мімікою, жестами, що допомагає зрозуміти ситуативну роль співрозмовника й уміло використати її в процесі спілкування. Лікар, взаємодіючи з хворим, має проявляти такт, розсудливість та поміркованість. Тактика комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтом повинна змінюватися на різних етапах процесу лікування з урахуванням стану останнього.

У контексті аналізу комунікативних якостей лікаря – акушер-гінеколога детальніше проаналізуємо соціально-психологічні особливості пізнання і сприймання лікарем – акушер-гінекологом пацієнта. У процесі професійної діяльності лікар виявляє увагу до всіх симптомів, про які розповідає хвора жінка, оскільки останню турбують хворобливі відчуття не лише на соматичному рівні, а й на афективному. Можна виокремити три групи проблем, з якими хворі жінки звертаються до акушер-гінеколога: 1) власне медичні проблеми (порушення менструального циклу, безпліддя тощо); 2) соціально-сексологічного характеру (статева близькість, статева несумісність тощо); 3) соціально-психологічного спрямування (особливості взаємодії чоловіка і жінки, проблеми розвитку інтимних взаємин та ін.). Названі проблеми не існують ізольовано. Кваліфікований лікар зобов'язаний розглядати їх у єдності. Адже основну скаргу як правило супроводжують супутні, про які жінки повідомляють після додаткових запитань. Для прикладу, часто-густо молоді жінки скаржаться на порушення менструального циклу, але при цьому не повідомляють про перенесені соматичні, нервово-психічні та інші захворювання, а також про те, які лікарські препарати вони приймають. Отже значущими в професійній діяльності лікаря – акушер-гінеколога є вміння розпитувати й одержувати об'єктивну інформацію про стан хворого, його стосунки в сім'ї та колективі, вміння уважно вислухати пацієнта, зрозуміти й пережити все те, чим він живе. Діалог між лікарем та пацієнтом називають медичним анамнезом і його збирають. Лікарі надають великого значення такій розмові й знову повертаються до неї, якщо запропонований курс лікування не дає результативності. Розмова між лікарем і пацієнтом буде більш продуктивною, якщо хворому надати можливість розповісти все, що він вважає за потрібне, не перебиваючи, і якщо лікаря цікавитиме не лише симптоматика, а й історія життя людини.

Реакція лікаря – це резонанс на сказане хворою. Аналізуючи скарги, через які жінка звертається за допомогою, варто враховувати можливість їх невідповідності дійсному стану здоров'я. Пізнаючи пацієнта лікар відгукується на його розповідь всім своїм розумом, у всій своїй повноті. При цьому важливі дані може отримати лікар при з'ясуванні способу життя хворої, особливостей

харчування, особливостей статевих взаємин між чоловіком і жінкою, шкідливих звичок пацієнтки, сімейного анамнезу. Збираючи анамнез варто цікавитися характером роботи, умовами побуту. Відомо, що, наприклад, нерациональне харчування, інтенсивне заняття спортом та ін. можуть стати причиною порушення менструального циклу, ановуляції, безпліддя. Надзвичайно важливе значення для з'ясування характеру гінекологічних захворювань мають дані про перенесені психічні, соматичні, інфекційні захворювання. Стосовно останніх, то на увагу заслуговують не лише перенесені гострі інфекційні захворювання, такі як дифтерія, грип та ін., але й захворювання із затяжним протіканням (ревматизм, вірусний гепатит тощо). Під час встановлення діагнозу та лікування лікар повинен уміти враховувати вплив психологічних чинників на виникнення низки соматичних та психічних захворювань, а також зважати на можливі зміни психіки при різноманітних соматичних розладах. Практика лікувальної діяльності показує, що, враховуючи актуальний психічний стан пацієнта, лікар зуміє краще вислухати, розрадити, повернути віру у власні сили, встановити контакт, основою якого є взаємоповага, довіра, здатність до співчуття. Загалом, збір засобами спілкування анамнезу щодо захворювання має враховувати: власне медичні проблеми (з'ясовуються шляхом встановлення основної та супутньої скарг, перенесених соматичних та інших захворювань тощо); соціальні проблеми (спосіб життя і побуту, особливості праці та харчування, шкідливі звички тощо, та їх вплив на хворобу); сімейно-сексуальні проблеми (з'ясовується, чи є у найближчих родичів хвороби, які можуть вплинути на основну скаргу: гірсутизм, ожиріння, випадки викиднів та ін.).

Повідомлення лікаря про завершення курсу лікування й можливість повернення додому (йдеться про стаціонарне лікування), зазвичай, сприймається хворими жінками радісно. Але інколи зустрічаються пацієнти, для яких подібна новина є сумною. Вони заявляють, що їм не стало краще, що загальний стан їхнього здоров'я погіршився, або скаржаться на відчуття болю й вимагають додаткового обстеження. Лікар повинен уміти розпізнавати мотиви такої поведінки. Ними можуть бути надмірні надії, які пацієнт покладає на стаціонарне лікування, страх перед новим захворюванням або поверненням попереднього, коли пацієнт вважає, що умови в клініці кращі за домашні тощо. За таких умов лікар має бути внутрішньо переконаний у справедливості й своєчасності свого рішення та розуміти позицію й мотиви пацієнта. Тоді йому легше буде зберегти тактовність, гідність у процесі взаємодії з такими хворими.

Разом з лікарем пацієнт також “досліджує” і “пізнає” себе і на основі своїх відчуттів, аналізу досвіду в нього створюється власне уявлення про захворювання, формується внутрішня картина хвороби, яка містить усе те, що відчуває і переживає пацієнт (його загальне самопочуття, самопостереження, уявлення про хворобу, її причини), загалом все, що пов'язане з візитом до лікаря. Мова

йде про увесь той внутрішній світ хворого, до складу якого входить поєднання сприймання, пізнання, відчуттів, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань тощо. Проте доступність медичної інформації для населення, а також широка поінформованість про проблеми і досягнення в медицині, збільшений інтерес до нетрадиційних методів діагностики та лікування, схильність до самолікування привносить певні труднощі в процес комунікативної взаємодії лікаря і пацієнта. Лікаря – акушер-гінеколога іноді важко знайти спільну мову з пацієнтом, який вважає себе добре обізнаним у галузі медицини. Часто такий хворий намагається повчати лікаря, сперечатися з ним, а інколи й вимагати виписати ті чи інші ліки, оскільки діагноз уже ним встановлений. Саме тому для кожного пацієнта потрібен індивідуальний підхід та індивідуальні засоби впливу.

Аналіз власної практичної діяльності призвів до виникнення потреби вивчення специфіки спілкування лікаря з так званими “неприємними хворими”. До цієї групи пацієнтів відносять переважно тих, хто потребує спілкування із спеціалістом, тих, хто вважає себе знавцем у медицині, тих, хто прагне уникнути життєвих труднощів тощо. В кожному такому випадку лікар повинен уміти визначити мотиви поведінки пацієнта і, враховуючи їх, застосовувати найбільш ефективні стилі спілкування. Бувають випадки, коли жінка-пацієнтка неодноразово звертається до лікаря і повідомляє, що стан її здоров'я не покращується. В такій ситуації пошук нових засобів лікування буде марним, адже хвора приходить не за ними. Вона шукає людину, з якою можна було б поспілкуватися, вилити їй душу. Така бесіда не займе багато часу. Інколи достатньо задати декілька суто медичних запитань про самопочуття, наявність болю, кашлю тощо. Якщо лікар зможе це зрозуміти, то в неї зникне роздратування, з'явиться співчуття та розуміння. Але існує інша категорія пацієнтів, для яких візит до лікаря покликаний довести оточуючим, що вони справді хворі й вимушені постійно лікуватися. Часто за такою поведінкою приховується бажання жінки уникнути життєвих труднощів, отримати “моральний лікарняний лист”. Інколи лікар може і допомогти пацієнтам, скасовуючи їх безпідставні страхи. В інших випадках досягти цього не вдається, позаяк такі пацієнти дійсно хворі, але ліки гут не допоможуть, оскільки в основі хвороби лежить певний життєвий конфлікт. Очікування візиту до лікаря, зустріч з ним, перебування в незвичному світі медицини — все це полегшує їх життєвий тягар. Лікар може допомогти не своїми знаннями чи призначеннями, а тим, що він саме лікар – особлива людина, наділена певними професійними якостями, до якої можуть звернутися всі, хто вважає себе хворим. Тому байдужий тон, сухе звернення, неуважність у процесі спілкування з такими пацієнтами – неприпустимі.

Висновки. Ефективність взаємодії лікаря – акушер-гінеколога із хворою жінкою залежить від його уміння встановлювати контакт з пацієнтом, у процесі якого хвора переконується в можливості використання власних внутрішніх

резервів для успішної боротьби з хворобою; від здатності створювати довірливий клімат, проявляючи щирість, встановлюючи атмосферу взаємної довіри, враховуючи очікування пацієнта від процесу діагностики, лікування, профілактики й реабілітації. У вирішенні щоденних завдань взаємодії важливого значення набуває морально-етична спрямованість лікаря, ерудованість, висока професійна майстерність, здатність управляти психологічним механізмом спілкування. Серед професійних якостей особливо значущими є толерантність, емпатійність, високий рівень самоконтролю, емоційна стабільність.

У своїй професійній діяльності лікар – акушер-гінеколог повинен дотримуватись низки деонтологічних правил, основними з яких є: повна компетентність як вища форма професійної чесності, необхідність постійного уважного догляду за хворим; дотримання принципу “не нашкодь”; здатність швидко приймати рішення в складних ситуаціях (ризик в інтересах хворого); добросовісність щодо виконання професійних обов’язків. Важливу роль у збиранні анамнезу, вивченні і пізнанні психології хворого, його особистісних властивостей та їх впливу на перебіг захворювання відіграє високий рівень загальнолюдської культури й допитливості розуму лікаря. Ефективність лікування значною мірою залежить від етики й емпатії лікаря, від бажання пацієнта співпрацювати з лікарем за відповідною програмою лікування. Чим більше лікар вносить творчості в роботу, пізнання індивідуальних властивостей пацієнта, тим вищий його авторитет в очах хворого. Цілісність організму пацієнта можна зрозуміти лише через професійний досвід, наявні професійні знання та вміння, чуттєве ставлення до хворого й особистісних його якостей, здатність відгукуватись на моральні проблеми, духовні потреби, соціальні негаразди пацієнта, які досить часто є джерелом виникнення захворювання.

Биологическая и репродуктивная природа человека не может быть полностью осознана без учета социально-психологической специфики индивида. Особенно это относится к тем случаям, когда пациент приходит на приём к врачу. На основе личного многолетнего опыта общения, лечения больных и опроса пациентов автор выделяет три группы проблем, с которыми больные обращаются к врачу-гинекологу, анализирует качества медика, которые необходимы ему для осуществления врачебной практики.

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ: ПОРІВНЯЛЬНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчення проблеми. Історія вивчення стилю саморегуляції поведінки охоплює коло досліджень, виконаних в руслі індивідуальної психології (А.Адлер), диспозиційної теорії особистості (Г.Олпорт) та концепції індивідуального стилю діяльності (Є.Климова). Спільним місцем вказаних джерел дослідження стилю саморегуляції поведінки (СПП) стала ідея самодетермінації розвитку індивіда як суб’єкта життєздійснення.

Дослідження, виконані в руслі феноменологічного підходу, включають у себе широкий спектр проблем та напрямків, особливе місце серед яких посідає проблема регуляції діяльності і поведінки. У психології робота над проблемою індивідуальної саморегуляції довільної активності людини виокремилась, зокрема, у дослідження стильових особливостей саморегуляції і включає в себе дослідження типових для людини і найбільш суттєвих індивідуальних особливостей самоорганізації і керування зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю, яка стійко проявляється у різних її видах [17], [3], [6].

Для дослідження і діагностики стильових особливостей саморегуляції було створено ряд методик-опитувальників [10], [11], [12], [13], [14], [15]. Особливу цінність має опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки – СПП-98” (автори В.І.Моросанова, Є.М.Коноз), твердження якого побудовані на узагальненні типових життєвих ситуацій. За допомогою цієї методики можна виявити індивідуальний профіль різноманітних регуляторних процесів і рівень розвитку загальної саморегуляції [13; 119]. Даний опитувальник є основним методом нашого дослідження.

Мета повідомлення. Аналіз результатів дослідження щодо стильових особливостей поведінки сучасної жінки.

Ключові слова: стиль життя, індивідуальний стиль діяльності, стиль саморегуляції поведінки.

У нашому дослідженні було протестовано 180 респондентів, вибірку склали жінки віком від 18 до 48 років, середній вік досліджуваних становив 30 років при середньоквадратичному відхиленні 7 років. Вибірка умовно розділена на дві категорії за ознакою наявності чи відсутності у жінки сім’ї (повної чи неповної). Опитувальник передбачає отримання додаткової інформації про вік, професію, місце проживання, склад і характер сім’ї, наявність та кількість дітей, подружній стаж тощо.

Підрахунок показників опитувальника СПП-98 здійснювався за стандартними ключами тесту, проте для реалізації більш детальної диференціації респондентів за показниками опитувальника, на відміну від запропонованого методу [13], нами враховувався ступінь ваги відповіді на запитання, тобто оцінки розрізнялися не за двома, а за чотирма рівнями. Для уточнення результатів аналізу та їх психологічної інтерпретації, поряд із визначенням показників за основними шкалами, проводилось додаткове інтерв'ювання респондентів. Комп'ютерна обробка результатів тестування здійснювалась за допомогою стандартних процедур обробки статистичних даних із використанням можливостей прикладного пакету електронних таблиць EXCEL програмної оболонки Microsoft Office 2000.

Наведемо результати дослідження.

За шкалою "Планування" (рис. 1), яка визначає індивідуальні особливості сформованості усвідомленого планування діяльності, середній результат групи 1 (сімейні жінки) є вищим. Групи відрізняються за розподілом відносних частот появи результату: як у групі 1, так і у групі 2 можна виділити суперпозицію двох нормальних розподілів, проте для групи 2 положення піків обох розподілів (рис. 1) ближче до середини шкали, тобто у вибірці жінок, у яких на момент дослідження немає сім'ї, виокремлюються дві самостійні підвибірки, пік розподілу першої з них лежить у межах 30-40%, іншої – 55-60%, а вся вибірка розміщена на інтервалі 17-72% з перевагою локалізації результатів у першій половині інтервалу. За статистичними показниками дана група за віком дещо молодша за групу 1, додаткові дані опитувальника дали можливість визначити, що у першій підвибірці 73% жінок віком до 20 років, у другій підвибірці їх тільки 27%.

Шкала планування

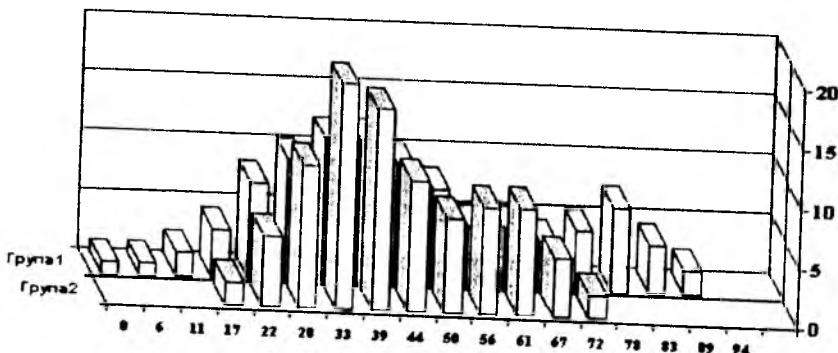


Рис. 1. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою "Планування".

Можна визначити, що у жінок без наявності власної сім'ї потреба у плануванні власної діяльності існує, і в той же час рівень її розвитку недостатньо високий. Зіставляючи результати дослідження, представленого у другому розділі, ми можемо зазначити, що плани жінок даної групи (перша підвибірка) дещо нереалістичні, без визначеної ієрархії, нестійкі, і хоча висуваються самостійно, часто змінюються; досліджувані мало задумуються про своє майбутнє, присутнє явище "юнацького оптимізму". Друга підвибірка – це у більшості випадків дещо старші жінки, які більш реалістично відносяться до власного життя і більш свідомо планують його, плани висуваються самостійно, вони прагнуть добиватися наміченої мети незалежно від зовнішніх обставин.

У той же час для групи 1 характерні результати як з дуже низкими значеннями параметру за шкалою планування, так і з дуже високим. Для цієї групи теж існують дві відносно незалежні підвибірки: пік розподілу першої з них лежить у межах 30-40%, іншої – 72-83%, а вся вибірка розміщена на інтервалі 0-90%, з незначною перевагою результатів у першій половині визначеного інтервалу.

Аналізуючи додаткову інформацію, яка стосується досліджуваних, групи жінок, у яких є сім'я, можна відзначити деякі особливості жінок, результати тестування яких розміщені у критичних інтервалах від 0% до 17% та від 72% до 90%. Так, більшість жінок, результати яких розміщені в інтервалі 0-17%, перебуває у кризовій ситуації: 65% вагітні, деякі жінки втратили роботу, інші розлучаються; є категорія жінок, які переклали відповідальність за своє життя на партнера по шлюбу чи іншу значущу людину. Даний результат дещо перегукується з висновками К.Муздигаєва, який пов'язує зміни у здатності планувати своє майбутнє з кризовою ситуацією особистості [6; 12].

Жінці у кризовій ситуації важко планувати свою діяльність, вона ніби боїться заглядати у майбутнє, висуває ситуативні, незначні цілі, легко відмовляється від їх виконання. У той же час можна прогнозувати минулисть цієї ситуації, і при більш сприятливих умовах жінка здатна повернутися до попереднього стилю планування діяльності чи удосконалити його. Та група жінок, яка переклала відповідальність за своє життя на інших, можливо, не відмовиться від такого стилю планування, обираючи безпеку, а не відповідальність.

Група респонденток, результати яких розмістилися на шкалі в інтервалі 72-90%, вирізняється за кількома ознаками: це більш старші жінки (70% за 35 років), жінки, які самостійно виховують дітей (20%), жінки, які досягли певних успіхів у професійній діяльності (55%). Ми можемо пояснити такі результати наступним чином: респондентки, які мали сформовані потреби у плануванні діяльності і з раннього віку могли самостійно будувати свої плани у певних життєвих обставинах, розвинули у собі що якість: життєвий шлях жінки складався так, що адаптуватися, вижити вона могла тільки при максимальній активізації у

собі здатності планувати свою діяльність і добиватися намічених цілей. Жінка з високими показниками за даною шкалою – це та жінка, яка знаходила конструктивні виходи з життєвих криз і обрала відповідальність за власне життя, відкинувши безпеку і спокій.

Наступна шкала опитувальника – це шкала “Моделювання” (рис.2), яка дозволяє діагностувати індивідуальний розвиток уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Шкала моделювання

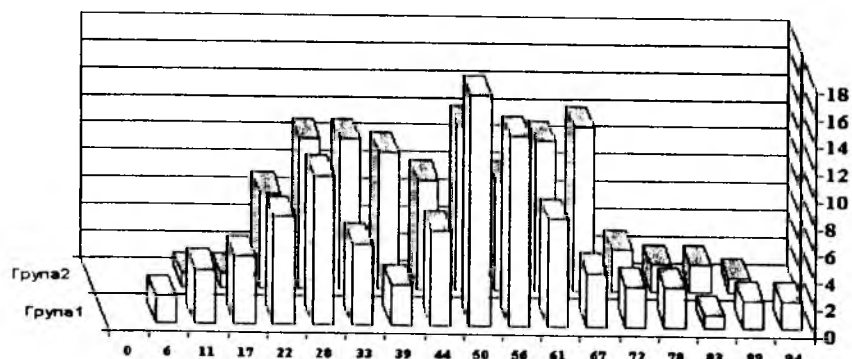


Рис. 2. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою “Моделювання”.

Середнє значення за шкалою вище для групи 2, меншим є і стандартне відхилення. Між двома вибірками існує сильне розходження у розподілі: якщо для групи 2 можна виділити два нечіткі максимуми розподілу, які розміщені в інтервалах 25-30 та 55-60%, то за даним критерієм група 1 розподіляється на три підвибіркі із низьким середнім та високим значенням.

Респонденток, у яких на момент дослідження не було власної сім’ї, умовно можна розподілити на дві підвибіркі, перша з яких вирізняється слабкою сформованістю процесів моделювання, що приводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин і проявляється у фантазуванні, перепаді ставлення до розвитку ситуації та наслідків своєї діяльності. Друга підгрупа досліджуваних має більш високі показники (40-72%). Це жінки, здатні виділити значущі умови для досягнення мети у поточній ситуації, та не завжди у перспективній діяльності. Їх програма дій наближається до адекватної, необхідної для досягнення конкретної мети. Ці жінки в умовах зміни життєвих обставин, при зміні способу життя можуть втратити здатність гнучко реагувати на ситуацію.

Аналіз групи жінок, у яких є сім’я, дозволяє виявити наявність трьох підвбірок: перша за своїми психологічними характеристиками наближається до першої у групі 2. Суттєвою відмінністю є те, що дана група менша за об’ємом, тобто значно менша частина вибірки жінок групи 1 не здатна реально спрогнозувати розвиток подій, змоделювати значущі умови для здійснення мети. У той же час це ригідні жінки, які не завжди помічають зміну актуальної ситуації, що і приводить їх до невдач у діяльності.

Друга підвбірка групи 1 за своїми психологічними характеристиками теж наближена до другої підвбірки групи 2, вона є найбільш значною за об’ємом для цієї групи. Виділяється третя підвбірка, яка є незначною за об’ємом та її присутність свідчить про можливість прогресивного розвитку характеристик, пов’язаних зі шкалою моделювання. Жінки цієї групи виділяють значущі умови для досягнення цілей не тільки у поточній ситуації, а й у перспективному майбутньому. Вони будують адекватні програми дій у відповідності з бажаними результатами. При зміні життєвих обставин здатні гнучко реагувати, змінюючи модель значущих умов і програму дій. Відносно віку респонденток статистично значущої кореляції результатів не спостерігається.

Інтервал отриманих результатів за шкалою “Програмування” у двох групах є однаковим – 22-90%, і хоча є незначні флуктуації у розподілі; вибірка групи 1 є більш однорідною, ніж групи 2, та розподіл відрізняється статистично незначуще.

Відсутність низьких результатів свідчить про природну потребу жінки продумувати свої дії і поведінку для досягнення намічених цілей. При цьому це необхідна якість для адаптації в сучасному житті. Пік розподілу припадає на 50 –

Шкала програмування

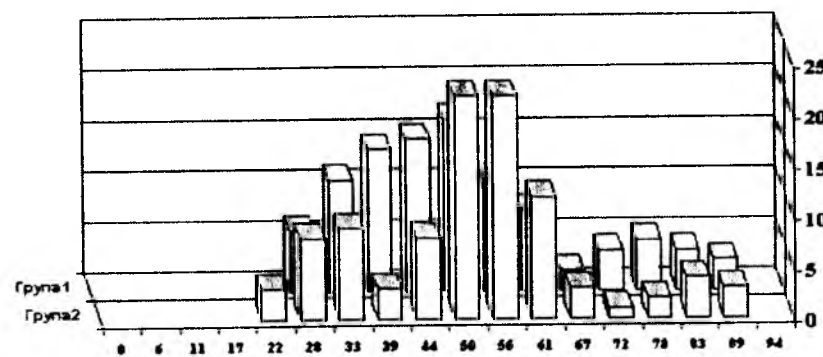


Рис. 3. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою “Програмування”.

55%, що свідчить про достатню деталізованість і розгорнутість програм цілепокладання. Сучасна жінка відкидає шлях проб і помилок і діє імпульсивно тільки у крайньому випадку. В той же час можлива недостатня гнучкість програм дій у незнайомих обставинах чи недостатня стійкість при зовнішніх перешкодах, що може призвести до невдач у досягненні цілей. При невідповідності отриманих результатів запрограмованій меті значна частина жінок здатна здійснити корекцію програм дій до отримання бажаної для особистості успішності.

Кореляції з віком респонденток не спостерігається. За шкалою “Оцінювання результатів”, що характеризує розвиток і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності та поведінки вибірки не відрізняються за середнім значенням та ідентичні за характером розподілу. Відрізняється чіткий максимум 50%, криві відповідають нормальному розподілу. Можна відзначити незначну позитивну кореляцію з віком респондентів. Здатність адекватно оцінити себе та власну діяльність є необхідною рисою для подальшого розвитку та вдосконалення особистості. Результати дослідження показали, що існує певна частина респонденток, що мають низькі показники за даною шкалою. Результати їх розмістилися на шкалі в інтервалі 11-30%. Додатковий аналіз матеріалів опитування показав, що респонденти цієї підгрупи мають певні особливості: жінки (15%), які відповідальність за вибір і, відповідно, за помилки, перекладають на навколишніх; часто ці жінки залежні від партнера по шлюбі, в іншому випадку – з вираженою інфантильною установкою (10%), які не здатні критично оцінити ситуацію та власні дії; авторитарні особистості (20%) із завищеною самооцінкою, які вважають себе безгрішними і відкидають навіть думку про можливість помилкової діяльності. І в першому, і у другому випадку нездатність реалістично оцінювати дійсність

Шкала оцінки результатів

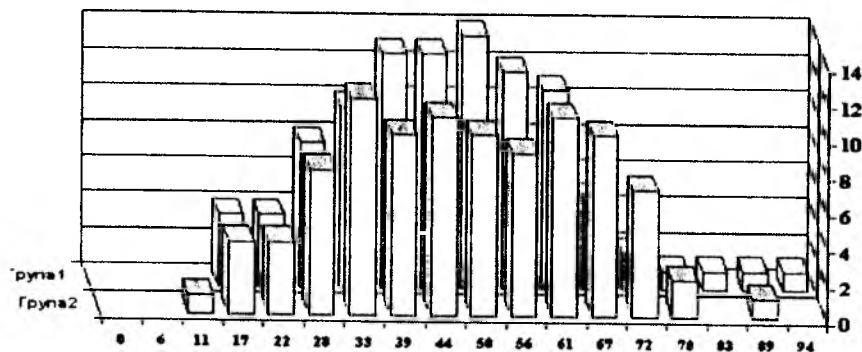


Рис. 4. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою “Оцінки результатів”.

загрожує подальшому прогресу, закриває шляхи для корекції стилю діяльності, зменшує шанси активізувати потенційні можливості жінки.

Меншу частину цієї підгрупи склали жінки, які на момент дослідження перебували у критичній ситуації: вагітні (5%), жінки, які переживали професійні кризи (3% – втратили роботу, 2% – переживали певні перехідні періоди у професійній діяльності), жінки які мали соматичні захворювання (1,5%). Ці особливості могли вплинути на результат дослідження бо, як доводить К.Муздибаєв, кризовий період здатний викликати зміну у підході до оцінювання себе і навколишньої дійсності [6, с.17].

У досліджуваних, результати опитування яких розміщені на шкалі в інтервалі 72-100 %, за даними додаткового аналізу можна виокремити наступні особливості: висока самокритичність, високий рівень домагань, гнучкість у виборі способу досягнення мети, великий життєвий досвід, інколи маскулітний спосіб поведінки.

Результати за шкалою гнучкості, яка діагностує рівень здатності перебувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов, мають свої характерні особливості.

Можна відзначити велику відмінність двох вибірок за середнім значенням і середньоквадратичним відхиленням (значення значно нижчі у групі 1). Криві частотного розподілу цієї шкали опитувальника відрізняються як за інтервалом поширення, так і за характером кривих (рис. 5).

Шкала гнучкості

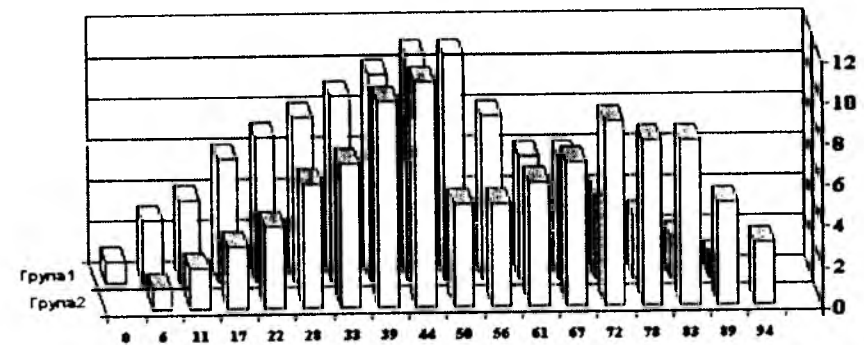


Рис. 5. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою “Гнучкість”.

У респондентів групи 2 можна виділити суперпозицію двох розподілів з чітко вираженими максимумами, перший з яких лежить на інтервалі 39-44%, другий – 72%. Це означає, що у генеральній сукупності жінок, у яких немає

сім'ї, існує підвибірка жінок які почувають себе не достатньо впевнено на життєвому просторі. Вони не завжди адекватно реагують на зміну зовнішньої ситуації, їх легко виводить з рівноваги зміна внутрішніх умов, їм не завжди вдається згідно з вимогами моменту перебудувати діяльність і власні плани, внести необхідні корективи у процесі їх виконання. Додатковий аналіз матеріалів опитувальника показав, що у досліджуваних цієї підгрупи невисокий рівень самооцінки, вони часто прагнуть дотримуватися гендерних та інших соціальних стандартів. Орієнтація на готову схему, стандарт діяльності утруднює здатність жінок цієї підгрупи при необхідності перебудувати систему саморегуляції.

Друга підвибірка, з інтервалом відповідей 56-95%, – це молоді жінки з високим рівнем домагань та високою самооцінкою, які довіряють власним прагненням і орієнтуються на ситуативне вирішення проблеми, а не на стандарт їх виконання. У них пластичні регуляторні процеси, при виникненні непередбачених обставин вони легко перебудовують власні плани і програми дій, необхідні корективи вносять у процесі дії; інтерв'ю показало, що проблемою є зміна не зовнішніх обставин, а зміна внутрішніх установок.

Необхідно відмітити негативну кореляцію результатів опитувальника з віком досліджуваних, тобто нижчі результати притаманні жінкам старшого віку, ця кореляція зберігається і у групі 1.

Результати групи 1 вирізняються тим, що ми також можемо виокремити попереднє існування двох підвбірок з високими і низькими результатами, та питома вага респонденток змістилася у першу частину шкали і знаходиться у межах інтервалу від 0 до 50%, з максимумом на позначці 45%. Респонденток з високими значеннями значно менше, пік, який спостерігався у групі 2, практично не існує. На нашу думку, це явище більш пов'язане з віковими змінами особистості та зміною моделей поведінки характерних для певного покоління. Жінки більш старшого віку були виховані на моделях поведінки, які передбачали стандартне вирішення стандартних проблем, зміна соціальної ситуації внесла зміни у вимоги до способу діяльності і не здатність адекватно реагувати на швидку зміну подій веде до виникнення невдач у виконанні діяльності.

Результати за шкалою "Самостійність" характеризують розвиток регуляторної автономності особистості. Середні значення за цією шкалою вищі у групі 2, хоча необхідно відмітити низьке середнє значення в обох груп.

Такі результати можуть свідчити про загальну тенденцію у популяції до заниженої автономності в організації власної активності. Жінка, яка здатна самостійно організувати свою діяльність і діяти для досягнення висунутої мети, все ж залежна від думок і оцінок навколишніх. Розроблені плани і програми дій висувуються для схвалення значущою особистістю, чи для відповідності соціальним стереотипам, зокрема гендерним, про що свідчать наші попередні дослідження.

Шкала самостійності

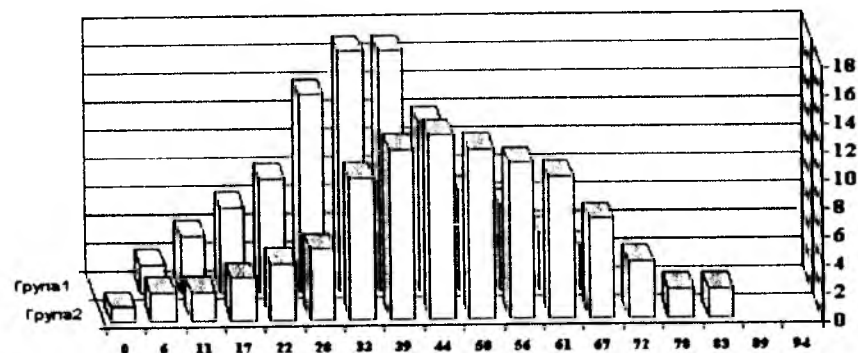


Рис. 6. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалою "Самостійності".

Необхідно відзначити, що досліджувані у більшості випадків здатні автономно організувати власну активність та діяти самостійно, вони критично оцінюють ситуацію і все ж відчують себе залежними від соціального оточення.

У досліджуваних групи 2 (жінок, у яких на момент дослідження не було власної сім'ї) середнє значення показників за даною шкалою вище і результати основної маси досліджуваних знаходяться в межах інтервалу від 33% до 72%, верхня межа результатів – 83%, нижня – 0%, пік розподілу припадає на 44%. Це свідчить про широкий розкид результатів, у цій популяції є представники з досить високими, а також з надзвичайно низькими показниками за шкалою. Додатковий аналіз матеріалів дослідження показує, що у підгрупі досліджуваних з низькими показниками (0 – 28%) є певна категорія жінок які не здійснили основні завдання юності, – їм не вдалося досягнути загальної емоційної зрілості, не емансипувалися від батьківської сім'ї, не було досягнуто еґо-ідентичності.

Психологічна характеристика значної частини досліджуваних включає такі компоненти, як інфантильність, психологічна обмеженість, емоційна незрілість, прагнення слідувати гендерним стандартам.

Невелика група досліджуваних з високими результатами (інтервал 72-83%) вирізняється певними особливостями: це жінки із стійкою Я-концепцією, цілеспрямовані, із сформованою системою цінностей та визначеною стратегією життя, і все ж у них є потреба, щоб їх активність була соціально схвалена, хоча гендерні стереотипи не є настільки значущими, а поведінка наближена до андрогінної.

Розкид значень для групи 1 за шкалою "самостійність" значно вужчий (6-67%) і результати основної маси досліджуваних сконцентровані у першій частині

шкали (6-39%), пік розподілу припадає на 33-39%. Ми припускаємо, що жінки у яких є власна сім'я, вимушені орієнтуватись не тільки на свої плани і програми, а зважати на об'єктивні обставини, пов'язані з сім'єю; відповідно, вони часто діють згідно з інтересами сім'ї, навіть якщо це суперечить їх власним планам. Партнер по шлюбі чи діти є значущими особами для жінки, на яких вона вимушена орієнтуватися. З іншого боку, жінки цієї вибірки є представниками старшого покоління і система соціальних стереотипів для них є більш значуща, відповідно, у своїй активності вони орієнтуються на засосні стереотипи. Саме ці припущення підтверджує негативна кореляція параметру самостійності з віком.

Порівнюючи результати групи 1 за параметрами планування, моделювання, програмування і самостійності, які пов'язані за смисловим навантаженням, ми бачимо, що значна частина вибірки має високі показники за першими трьома параметрами і низькі за останнім. Це свідчить, що жінка даної групи свідомо планує свою діяльність, плани її реалістичні, достатньо дієві і стійкі, мета висувається самостійно; вона виділяє значущі умови для досягнення мети, діє адекватно ситуації, здатна гнучко коригувати діяльність у ситуації, що змінюється; вона продумує свої дії і поведінку, програми розробляються автономно; в той же час вона залежна від оцінок оточуючих і прислухається до чужих порад. Такий феномен можна пояснити тим, що від жінки залежить не тільки її соціальне благополуччя, а й благополуччя її сім'ї, через призму її діяльності будуть оцінюватись її діти і найближчі люди, відповідальність за це жінка підсвідомо бере на себе.

В цілому опитувальник ССП-98 діє як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції", що характеризує рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої активності людини. Ми вважаємо, що для визначення загального стилю діяльності генеральної сукупності чи навіть незначної вибірки аналізувати дану шкалу некоректно, ця шкала є актуальною при індивідуальній роботі з конкретною особистістю. Загальна шкала формується як суперпозиція окремих шкал, за якими досліджувані вибірки мають різний рівень результатів. У зв'язку з цим суттєвої, статистично значимої різниці у розподілах за даною шкалою не спостерігається, хоча середнє значення показника для групи 2 несуттєво перевищує показник групи 1, що відбувається за рахунок впливу на загальний рівень показників за шкалами "Гнучкість" і "Самостійність".

Сформулюємо загальні висновки роботи.

1. Виразний позитивний вплив можна відзначити за шкалою "Планування". Сім'я, висуваючи певні вимоги до жінки, змінює стиль її поведінки і, зокрема, її здатність планувати свою діяльність. Якщо плани жінки без сім'ї у багатьох випадках нереалістичні, не ієрархізовані, нестійкі і легко змінювались, то сімейна жінка більш чітко і конкретно планує діяльність. Графічний метод

репрезентації та інтерв'ю дозволив виокремити негативний вплив кризових ситуацій на планування діяльності сімейної жінки.

2. Диференціальний характер зв'язку фактору сімейного стану відзначеного за шкалою "Моделювання", і якщо середні показники вищі у вибірці жінок без сім'ї, то детальний аналіз дає змогу диференціювати вплив особливості життєвого шляху сімейної жінки на цю характеристику саморегуляції. Вибірка одружених жінок поділяється на три підвибірки: у одній підгрупі результати нижчі, ніж у несімейних жінок; у другій – показники ідентичні; у третій підгрупі показники за шкалою значно перевищують найвищий результат у несімейних жінок. Ці результати вказують на резерви оптимізації даної характеристики саморегуляції жінки.

3. За шкалами опитувальника "Програмування" та "Оцінювання результатів" значущої статистичної відмінності у показниках не спостерігається, її відсутність доводить і графічна репрезентація результатів. Це свідчить про незалежність розвитку даних характеристик від обставин життєвого шляху та вікових особливостей особистості. Розвиток змістових характеристик, що належать до цих шкал, пов'язуються з соціальними вимогами та особливостями гендерної соціалізації.

4. Виразний негативний вплив фактору сімейного стану на певні характеристики стилю саморегуляції поведінки сучасної жінки спостерігається за шкалами "Гнучкість" та "Самостійність". Низькі показники за шкалами та негативна кореляція показників з віком дають змогу зробити висновок, що з віком зменшується пластичність регулятивних процесів, зменшується їх динамічність; знижується і автономність в організації активності, одружена жінка більше схильна слідувати соціальним і гендерним стандартам. Ми пов'язуємо ці зміни з особливостями гендерної соціалізації різних поколінь та впливом життєвих обставин.

1. Адлер Альфред. Наука жить. Пер. с англ. и нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Бундулас Я. Индивидуальная психология Альфреда Адлера // Вопросы психологии. – 1982 – № 2. – С.133-139.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 320 с.
5. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М., 1982. – 128 с.
6. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С.5-21.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 265 с.

8. Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. – М., 1980. – 150 с.
9. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии – 1989. – № 5. – С.18-26.
10. Моросанова В.И., Холопова Е.Н. Стиль саморегуляции и успешность предвыборной борьбы. // Психологические аспекты социальной нестабильности / Под ред. Б.А.Сосновского – М.: МПГУ, 1995. – С.110-120.
11. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал – 1995. – № 4. – С.26-35.
12. Моросанова В.И. О стилевых особенностях саморегулирования как факторе успешности овладения профессиональной деятельностью школьниками // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – Славянск, 1988. – С.52-58.
13. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С.121-127.
14. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С.118-127.
15. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.134-140.

Работа посвящена одному из наиболее актуальных аспектов гендерной психологии – стилевым особенностям саморегуляции поведения (СПП) семейных и одиноких женщин. В работе отслежено характерные особенности СПП для обоих выборок, которые составляют адаптационный и развивающий ресурсы указанных контингентов. В психодиагностическом обследовании использован опросник “Стиль саморегуляции поведения – СПП-98”. Осуществлена интерпретация статистически выявленных отличий с точки зрения использования специфических для каждой выборки регулятивных механизмов.

ЛІТЕРАТУРНІ ЗДІБНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР

Соціальна проблема. Сучасний соціальний і економічний поступ країни потребує реформування школи й визначає як один із його напрямів розвиток активності, самостійності, творчих здібностей школярів. Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів гуманізації навчально-виховного процесу, розроблення нових методів і форм взаємодії вчителя і учня. Саме тому освіта поступово переходить від передачі інформації до особистісно зорієнтованого керівництва навчальним процесом. У цьому плані розвиток в учнів навичок, умінь творчої роботи в умовах особистісного творчого саморуку, що відбувається самостійно, за межами вимог учителя, навчальних програм, належить до найбільш актуальних проблем вітчизняної психолого-педагогічної науки.

Самостійна художньо-словесна творчість “для себе” – це передусім суб’єктивно значуща творчість, новизна якої – у самостійному підході до створення вже відомого (в індивідуальному відкритті), у самостворенні себе як творчої особистості.

Огляд теоретичних джерел. Перші вагомі дослідження з психології самостійного художньо-словесного самовираження в підлітковому та юнацькому віці, у тому числі у зв’язку з вивченням розвитку літературних здібностей дитини, припадають на початок ХХ століття (Х.Гізе, В.С.Соловйов, І.Гаупп, Л.М.Толстой, В.Штерн, Л.С.Виготський та ін.). Подальші дослідження з цієї проблеми у вітчизняній і зарубіжній психології активно велись у 60–70-ті роки минулого століття (В.О.Сухомлинський, Л.Г.Жабицька, П.І.Мазур, Є.М.Шелкова, В.П.Ягункова) і в 70–80-ті роки (Н.Б.Берхін, О.О.Мелік-Пашаєв, З.М.Новлянська, Н.Д.Молдавська, Дж.Родарі). Але у цих працях на вивченні літературно-творчої діяльності саме українських учнів увага дослідників ґрунтовно не зосереджувалась.

Проблема впливу на літературний розвиток школярів 5–11 класів самостійної художньо-словесної творчості впродовж останніх двадцяти років залишалася поза увагою вітчизняної психолого-педагогічної науки.

Аналіз психолого-педагогічних концепцій та дослідницьких парадигм художньо-естетичної діяльності в західній та вітчизняній науці дозволяє розглядати самостійне художньо-словесне самовираження школярів як складний природний, багатофункціональний процес. Цей процес в підлітковому та юнацькому віці актуалізує естетичний потенціал і є засобом саморозвитку зростаючої особистості. При вивченні самостійної художньо-словесної творчості сучасних учнів підліткового та юнацького віку ми зосереджуємо увагу на

закономірностях та характеристиках їхнього психічного розвитку, що зумовлюють сутність цієї творчості та її вплив на розвиток літературних здібностей особистості, що формується.

Здійснений аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення багатомірною процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л.С.Виготського, Л.Г.Жабицької, Н.Д.Молдавської, Є.А.Пасічника, М.О.Рибнікової, Л.А.Симакової, Н.А.Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім обумовлені загальними психологічними закономірностями та індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі. Самостійна літературно-художня творчість учнів досліджується у зв'язку з віковими особливостями сприйняття ними художніх текстів. Ця **проблема розв'язується нами через** осмислення й конкретизацію вікових психологічних доміант читацького сприйняття як чинників, що стимулюють прагнення учнів до самостійної художньо-словесної творчості на кожній стадії їхнього літературного розвитку: молодші підлітки (10–12 років, 5–7 класи) – *наївно-реалістичне*; старші підлітки (13–14 років, 8–9 класи) – *образне*; період ранньої юності (15–17 років, 10–11 класи) – *дистанційоване* сприйняття.

Власну творчість на кожній з цих стадій активізують такі *домінанти* сприйняття: молодші підлітки – злет фантазії, емоційності, посилення чутливості, тяжіння до гостросюжетних, динамічних творів, зміни окремих епізодів тексту та епілогу; старші підлітки – високий рівень фантазії, уяви, інтерес до творів про почуття, переживання, твір як засіб програвання власних проблем, інсценування особистого життя, творення власного уявного образу й ідеалів, оцінне ставлення до художньої словесності; період ранньої юності – висока емоційність, розвинена уява, розуміння образної специфіки, художнього цілого, образна конкретизація в єдності з образним узагальненням, суб'єктивна тенденційність естетичних і етичних ідеалів, ошляхетнення їх й диференціація на ґрунті надбань загального психічного та літературного розвитку.

Аналіз результатів (анкетування, бесід, написання творів-мініатюр, продуктів самостійної художньої творчості учнів) свідчить, що до провідних мотивів літературно-творчої діяльності сучасних школярів належать: прагнення самовираження, потреби в пізнанні світу й самопізнанні, самоутвердженні та осмисленні своїх взаємин з оточуючою їх дійсністю. Що стосується класифікації продуктів творів дитячої літературної творчості для виявлення її специфіки за жанровими ознаками, то тут нами були виділені чотири основні групи робіт: художні, публіцистичні, критичні, наукові. Аналіз 2511 робіт (творчий доробок 450 учнів 5–11 класів) засвідчив, що найбільш поширеними серед них є художні твори (86,2 відсотків – 5–7 класи, 74,2 – 8–9 класи, 71,1 – 10–11 класи) різних жанрів. Специфіка художньої творчості учнів виявляється на рівні оволодіння

образними засобами творення художньої дійсності, а також у виборі того чи іншого жанру у процесі розкриття тих чи інших тем. Так, наприклад, на жанровому рівні пріоритетними в молодшому підлітковому віці є казка (14%), байка (13%), загадка (9,8%); у старшому підлітковому – лірика (19,8%); у період ранньої юності – лірика (25%). Окрім того, у тих юних авторів, які тривалий час успішно займаються художньою творчістю і мають перші публікації, обсяг ліричних творів сягає 87%.

За тематичною класифікацією були виділені наступні учнівські творчі роботи: філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, героїчні, пригодницькі, фантастичні, любовні, еротичні, шкільні, містичні, про природу, дружбу, товаришування тощо. На базі встановленої класифікації було визначено вагу кожної групи тем у сукупній структурі тематичних пріоритетів словесно-художнього самовираження на кожному етапі літературного та вікового розвитку учнів 5–11 класів. Аналіз динаміки тематичних пріоритетів у творчому доробку школярів показав, що від підліткового до юнацького віку в учнів різко зростає інтерес до тем любові, дружби, філософської, релігійної та соціальної проблематики. Стабільною є увага до тем природи, а інтерес до фантастичних, пригодницьких та героїчних, навпаки, у юнацькому віці інтенсивно падає. Мало вираженим у всіх вікових групах є інтерес до шкільної тематики, а притягальними, однак найскладнішими для опанування, а тому також скромно репрезентованими у творчості, є твори на релігійну й містичну тематику.

Розглянута вище динаміка вікових тематичних пріоритетів літературної творчості школярів проінтерпретована і доповнена й у площині статевої приналежності авторів. Головні відмінності вибору тем для хлопчиків та дівчаток представлені в підлітковому віці на рис. 1, у період ранньої юності – рис. 2.

Систематичні спостереження за школярами (вибірку дослідження склали 45 учнів 5–7 класів школи-ліцею № 23 м.Івано-Франківська) в процесі виконання ними спеціальних завдань (усних описів предметів за безпосереднім представленням і уявленням) та аналіз якості їх дозволив виокремити й статистично підтвердити припущення, що основні відмінності між учнями 5–7 класів, які успішно (або неуспішно) займаються (або не займаються зовсім) самостійною словесно-художньою творчістю, зосереджені передусім у сфері емоційної вразливості їхнього сприймання й спостережливості. Так, наприклад, середній показник емоційності сприймання значно вищий у дітей, які успішно й систематично займаються творчістю (24,1%). У тих учнів, які намагаються займатися словесною творчістю, але не досягають помітного успіху, цей показник дорівнює 3,3%, а за умов повної відсутності досвіду власних літературно-творчих спроб наближається до 0%.

Ураховуючи вищеведене, розгортання формуючого психолого-педагогічного експерименту було спрямоване на організацію навчальної літе-

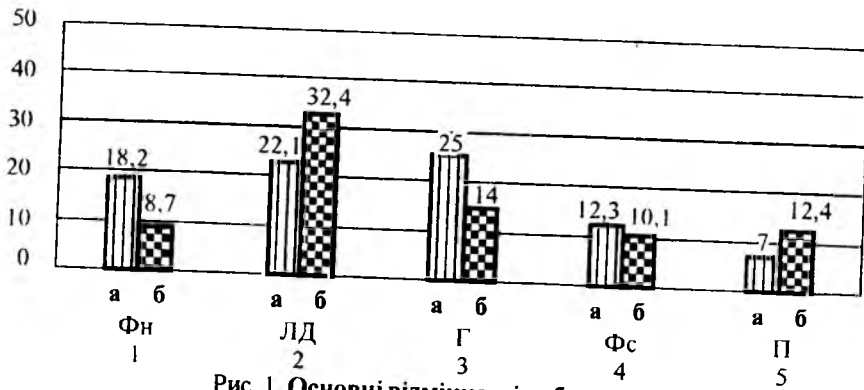


Рис. 1. Основні відмінності вибору тем хлопчиками і дівчатками 10–14 років, %:

(а – хлопчики; б – дівчатка)

- 1 – гістограма Фн – фантастичні;
- 2 – гістограма ЛД – любов, дружба, сרותика;
- 3 – гістограма Г – героїчні, пригодницькі;
- 4 – гістограма Фс – філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, містичні;
- 5 – гістограма П – природа.

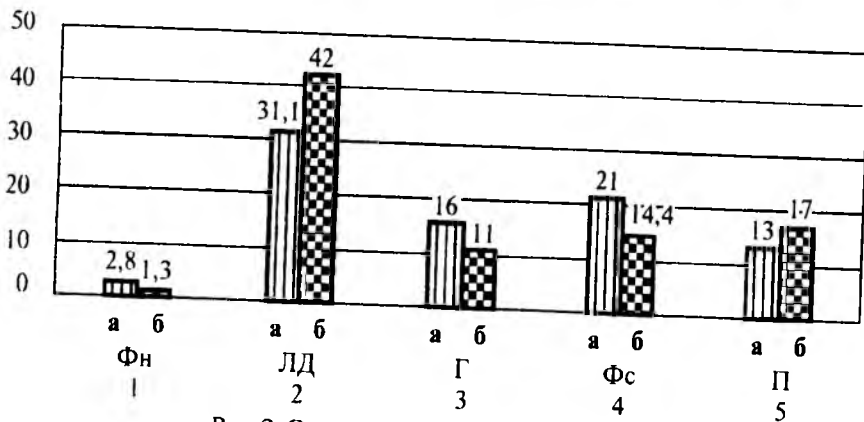


Рис. 2. Основні відмінності вибору тем юнаками і дівчатами 15–17 років, %:

(а – юнаки; б – дівчата)

- 1 – гістограма Фн – фантастичні;
- 2 – гістограма ЛД – любов, дружба, сרותика;
- 3 – гістограма Г – героїчні, пригодницькі;
- 4 – гістограма Фс – філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, містичні;
- 5 – гістограма П – природа.

ратурно-творчої роботи учнів як основної діяльності, у процесі якої формуються та розвиваються й інші компоненти літературних здібностей. Вона здійснювалась на ґрунті стимулювання емоційності сприймання, пам'яті, художньо-образного мислення та уяви. Для цього були використані відповідні методики з проведення творчих робіт, діагностики писемного мовлення, читальських здібностей, ігрового моделювання семантичних властивостей слова й розвитку уяви та інші, розроблені автором і раніше відомі й адаптовані до умов дослідження [1, с.20, 33-37, 50]. Вплив актуалізованого й використаного потенціалу самостійної художньо-словесної творчості учнів 5–11 класів (досліджувана вибірка охоплювала 124 особи зі школи-ліцею № 23, Української гімназії № 1, шкіл I–III ступенів № 1, 10, Природничого ліцею м. Івано-Франківська) підтверджено статистично на етапі формуючого пролонгованого психолого-педагогічного експерименту у показниках зрушень таких компонентів літературних здібностей:

1. Художньої образності писемного мовлення:

- збільшилась середня кількість уживаних у творах слів з 103 до 148;
- середня кількість уживаних тропів з 7,8 до 11,5;
- середня частота використання складних речень з 2,3 до 5,7;
- скоротилась кількість персеверацій з 4,5 до 1.

2. Зрушення читальських здібностей в напрямку сходження (у межах адекватного молодшому підлітковому віку наївно-реалістичного сприйняття художнього тексту) від низького до відносно-поглибленого (вишого й оптимального) проникнення у сутність ліричного переживання вірша Т.Шевченка “Тече вода з-під явора...”. 25% учнів експериментального 5 класу піднялись на більш високий рівень сприйняття даного вірша, а у контрольному – лише 6% досягли більш високого рівня.

3. Зрушення у сприйманні програмових художніх творів під впливом самостійних, ініційованих самим учнем, занять творчістю упродовж навчання з 5 по 11 клас (вихід 50% учнів у випускних класах експериментальної групи на оптимальний рівень сприйняття).

Отже, виявлено, що самостійна позапрограмова художньо-словесна творчість за своєю психологічною сутністю – один із дійових чинників становлення зростаючої особистості, який актуалізує творчий потенціал і є вагомим засобом, рушійною силою розвитку літературних здібностей учнів 5–11 класів. У результаті проведеного дослідження зроблено такі висновки:

1. Аналіз загальнопсихологічних механізмів походження й функціонування літературних здібностей доцільно здійснювати з позицій генетичного й системно-комплексного підходів на символіко-сміслових та ігрових засадах тлумачення сформованості художніх аспектів свідомості.
2. Самостійна художньо-словесна творчість – дійова складова синергетичної системи рушійних сил літературного розвитку, функціонування якої

уможливило якісні й кількісні зрушення (мікрозміни), а відтак – вікову трансформацію компонентів психологічної структури здібностей дітей до літературної діяльності.

3. Експериментальним шляхом доведено, що за умов урахування психологічних закономірностей самостійної художньо-словесної творчості, її органічного взаємозв'язку із психологічними домінантами становлення учня-читача в підлітковому та юнацькому віці, актуалізований літературно-творчий потенціал здійснює істотний вплив на розвиток їхніх літературних здібностей.

1. Юрченко З.В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку. Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ: ІФОІППО, 2003. – 56 с.

The article is devoted to analysis of the main features of psychological features of independent literary creativity of 5 – 11 form pupils, which functions in a channel of age dynamics of mental progressing of the reshaped personality. The author asserts that creativity's actualized psychological potential optimizes the process of forming and progressing of literary capacities of the pupils.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Актуальність теми дослідження. Вивчення освітянського середовища як сфери творення національно свідомих громадян, політично компетентних та готових до політичного вибору у майбутньому є актуальною пізнавальною проблемою. Освітянське середовище є найбільш придатним для реального здійснення стратегічних завдань, які передбачені в Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” та в рамках Національної доктрини розвитку освіти, де сказано: “В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи, освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості... Освіта є рушійною силою розвитку громадянського суспільства... Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету на міжнародній арені”. На часі осмислення ролі освітянського середовища та його впливу на формування громадянина, який усвідомлює свою приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, який здатний самостійно мислити та здійснювати свій вибір, в тому числі і політичний.

Постає конкретне запитання: як виховати та сформувати у молоді потребу та уміння жити в громадянському суспільстві, за допомогою яких конкретних форм та методів роботи сформувати політично компетентних, готових у майбутньому до політичного вибору молодих людей? Не викликає сумніву складність даного завдання, хоча б тому, що з іронічним ставленням та сарказмом відноситься молодь до даних проблем, і якщо говорити про старшокласників та їх вікові особливості, то дані потреби не є пріоритетними в цей віковий період. Парадокс ситуації полягає в тому, що саме даний вік є найбільш сприятливим для їх формування.

Важливий момент: потрібно пам'ятати, що формування політично компетентних старшокласників не означає, що всі повинні стати політиками. Мова йде про формування образу “Я-громадянина” та розвиток політичної самосвідомості старшокласників. Відповідно, політична самосвідомість структурно включає в себе: 1) когнітивний аспект, тобто пізнавальні орієнтації, які містять в собі знання про політичну систему, особливості функціонування цієї системи; 2) емоційний аспект, який відображає емоційне ставлення до політичної системи, її функцій, учасників і їх діяльності; 3) оціночно-вольовий аспект, який виражає особисте ставлення людини до політичної системи [3]. У процесі соціалізації старшокласників та їх входження в дорослий світ потрібно форму-

вати особисте ставлення до політичної системи, політичну свідомість, почуття відповідальності за здійснений політичний вибір у майбутньому.

Безпосереднє групове середовище, в даному випадку освітянське середовище, переробляється, відображається, оцінюється індивідом як найважливіше представництво соціального середовища взагалі. Соціальна група – важливий елемент мікросередовища, що оточує особистість старшокласника і здійснює на нього найбільший вплив; це провідник впливу суспільства на особистість і арена, на якій здійснюється “віддача” особистості суспільству, вона реалізує засвоєні нею соціальні ідеали і т.д.. Тому освітянське середовище можна розглядати як один із чинників детермінації політичного самовизначення старшокласників.

Процес засвоєння особистістю соціального досвіду залежить від конкретного співвідношення і взаємодії різних інформаційних систем, але перш за все, від співвідношення практики реальних відносин, в які включена особистість і які визначають її спосіб життя, а також тієї інформації, яку особистість отримує в процесі цілеспрямованого, свідомого навчання, виховання. Особистість співвідносить знання про життя, як правило, з фактами не загального буття, а з конкретними умовами життєдіяльності соціальної групи, до якої вона належить, в даному випадку освітянської.

Вивчення генезису політичної свідомості розпочалось на початку 60-х років. Психолог Ж. Піаже розпочав дослідження засвоєння дітьми зовнішньополітичних знань, шляхом переносу схеми формування розумових дій і операцій від раннього віку до юності на процес формування політичної свідомості дітей, їх уявлень про світ, політику, уряд і т.д. Дослідник одним із перших запропонував загальні закономірності формування етнічної ідентичності, які він також пов’язує з етапами психічного розвитку дитини. Розвиток етнічної ідентичності автор розглядає як створення когнітивних моделей, пов’язаних з поняттям “батьківщина”, а етнічні почуття, на його думку, є як відповідь на знання про етнічні явища. Вчений виокремлює три етапи у формування етнічної ідентичності: 1) у 6–7 років дитина набуває перші неструктуровані знання про свою етнічну приналежність. Велика роль на даному етапі належить сім’ї і безпосередньому соціальному оточенню, а не країні і етнічній групі; 2) у 8–9 років дитина вже чітко ідентифікує себе з своєю етнічною групою, з’являються етнічні почуття; 3) у молодшому підлітковому віці (10–11 років) етнічна ідентифікація формується повністю. Дитина відзначає унікальність історії свого народу, специфіку традицій, звичаїв, обрядів і т.д.

Як бачимо, процеси політичної соціалізації та етнічної ідентифікації є взаємопов’язаними та взаємодоповнюючими і такими, що розвиваються одночасно, тобто без входження в культуру, людина не може існувати як член суспільства, що виступає на захист думки про те, що через формування націо-

нальної самосвідомості можна оптимізувати процес формування політичної компетентності старшокласників та сприяти розвитку мотивації до політичного вибору у майбутньому. Ми припускаємо, що тільки тоді, коли молода людина почне ідентифікувати себе із своїм народом, своєю нацією, вона збагне свою політичну позицію та розуміння, що саме їм (молоді) у майбутньому доведеться оберігати й зміцнювати демократичну державу.

Загальновідомо, що процеси соціалізації та індивідуалізації старшокласника виступають нерозривними складовими його особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, самокерування людини, яка свідомо організовує своє життя, а отже й визначає в тій чи іншій мірі свій власний вибір. Саме школа є одним із домінуючих інститутів соціалізації, який впливає на формування та розвиток особистості старшокласника.

Сучасними дослідниками, зокрема Ольшанським Д., Деркачем А., Шеркованим Ю., Казміренком В., Орбан-Лембрик Л., Слюсаревським М., Пірен М. та іншими виокремлюється таке поняття як політична соціалізація, під якою розуміють процес включення індивіда в політичну систему через забезпечення його досвідом даної системи. Тобто це процес взаємодії індивіда і політичної системи, метою якого є адаптація індивіда до даної системи, перетворення його в громадянина своєї країни. Політична соціалізація формує політичну самосвідомість особистості і її політичну поведінку.

Традиційно виокремлюють загальносоціальний, соціально-психологічний і індивідуальні рівні дії механізмів політичної соціалізації. На загальносоціальному рівні суспільства в цілому на людину діє велика кількість макросоціальних і макрополітичних чинників, які людина оцінює, і на основі цієї оцінки у індивіда виробляється відповідне ставлення до даного суспільства і його політичної системи. На соціально-психологічному рівні, політичні цілі і цінності передаються системою як через великі, так і через малі групи до яких належить індивід. На основі безпосереднього спілкування і взаємодії, людина засвоює елементи політичної системи, виробляє своє ставлення до неї. На індивідуальному рівні механізмами політичної соціалізації є індивідуально-психологічні структури, на основі яких поступово і формуються ті потреби, мотиви, установки і стереотипи, які у майбутньому і керують поведінкою людини при здійсненні політичного вибору [3].

Політична соціалізація включає декілька основних стадій, які безпосередньо пов’язані з віковими особливостями особистості. На перших стадіях онтогенезу закладаються основи політичної соціалізації і становлення особистості-громадянина. Вже у ранньому дитинстві (3–4 роки) дитина набуває перші відомості про політику через сім’ю, ЗМІ, найближче оточення. Така доступна для даного вікового періоду інформація дає свої результати, діючи на підсвідомість дитини. Прикладом цього є спеціальні експерименти, які

проводились з американськими дітьми: їм пропонували набір різнокольорових картинок (прапори різних держав). Завдання полягало в тому, що потрібно було вибрати “найбільш приємну картинку” і “найбільш неприємну”. Діти абсолютно несвідомо вибирали свій, американський прапор.

Наступна стадія політичної соціалізації починається, коли дитина йде до школи, тобто період молодшого шкільного віку. Саме в школі розпочинається процес формування свідомого ставлення до політики.

Юнацький вік – наступний етап політичної соціалізації. Потрібно пам'ятати, що сучасний старшокласник це людина, яка завантажена інформацією, комп'ютерними засобами гіперсоціалізації, віртуальними світами і т.д. Важливо зауважити, що в даний віковий період з'являється альтернативний варіант школи це неформальні молодіжні групи, молодіжні тусовки, які можуть активно впливати на процес політичної соціалізації, даючи як політичні так і аполітичні уявлення.

У 70–80-х роках вчені почали вивчати політичну соціалізацію та ресоціалізацію дорослих, становлення їх політичної свідомості, ідеологічні компоненти особистості, їх вплив на політичний вибір особистості.

Дж. Адельсон розглядав генезис політичного мислення, як основного елементу політичної свідомості, через дослідження вікових особливостей дитячої свідомості на прикладі їх політичного мислення, тобто, мислення дітей про уряд, закони, права громадян. В результаті даних досліджень були з'ясовані певні особливості політичного мислення у різні вікові періоди. Виявилось, що політичні структури особистості розвиваються на різних етапах соціалізації нерівномірно. Так, у віці 11–13 років відбувається швидкий розвиток політичних уявлень, для 16–18-річних характерна певна байдужість. При цьому мислення 11-річної дитини конкретне, персоналізоване і егоцентричне. Тобто, якщо мова йде про закони вони бачать перед собою міліціонера, злочинця, суд, якщо йде мова про уряд тоді це – міністр, президент, мер. Діти 15-річного віку здатні до абстрактного, узагальненого, формального мислення. Вони користуються поняттями влада, індивідуальні права, свобода, рівність і т.д. Це свідчить про те, що паралельно із загальним когнітивним розвитком відбувається перша важлива зміна політичного мислення дитини – воно досягає абстрактного рівня.

Друга особливість розвитку політичного мислення – розширення часової перспективи. Розпочинається певне осмислення найближчих і більш віддалених впливів минулих політичних подій на події теперішні і майбутні.

Третя особливість це – соціоцентризм. В ранньому підлітковому віці індивід оцінює політичні події в ситуації з окремими людьми, не осмислюючи їх значення для групи і суспільства в цілому. В період середнього підліткового віку та юності з'являється розуміння окремих дій політичних організацій і інститутів, які ставлять інтереси суспільства над інтересами окремої людини.

Четверта особливість – суттєво змінюється характер особистих міркувань молодшої людини, з'являється здатність до прогнозу та передбачення можливих наслідків тих чи інших дій.

П'ята особливість стосується самого знання. В період юності відбувається інтенсивне накопичення політичних знань, яка передбачає також засвоєння традиційних політичних поглядів, стереотипів, установок.

Шоста особливість – сила принципів. В середині юнацького віку формується особиста система етико-політичних принципів. Безсумнівно, що саме вплив цих засвоєних переконань, принципів впливають на політичну компетентність особистості. Тому важливо, якими будуть дані принципи.

Сьому особливість дослідник пов'язує із зниженням дитячого авторитаризму. Якщо правильно відбувався процес соціалізації, тоді для 11–12-річних дітей характерне природне підкорення закону, уряду, діти не допускають якогонебудь ірраціоналізму, несправедливості, непорядності з боку органів влади. В 14 років відбувається різка зміна цих уявлень, з'являється критичність у судженнях стосовно влади та її дій.

В якості восьмої особливості Дж. Адельсон виокремлює появу соціальних цілей. Дослідження показали, що тільки незначна частина молодих людей роздумує над радикальними змінами суспільства. Взагалі, більшість дослідників характеризують погляди 11–18-річних як консервативні та ортодоксальні. Зрозуміло, що якими б не були етапи політичної соціалізації вони повинні бути направлені на формування когнітивного компоненту політичного самовизначення, тобто розвивати вміння дитини структурувати інформацію стосовно політичних уявлень, переконань, а також на формування емоційно-оціночного компоненту. Процес політичного самовизначення проходить ряд етапів від дифузної до реалізованої, але результатом процесу політичної соціалізації повинні стати формування усвідомлення своєї відповідальності за здійснення політичного вибору у майбутньому.

Дана робота Дж. Адельсона абсолютно відрізняється від робіт Ж. Піаже і А. Кольберга, які вважали навпаки, що за мірою морального та когнітивного розвитку у підлітків з'являється неприйняття політичної системи. Тобто, чим вищий інтелект, тим більш критичними будуть підлітки до умов життєдіяльності у суспільстві та його політичної системи в цілому.

У сучасному суспільстві ми реально спостерігаємо втрату прагнення старшокласників до ідеалу. Самовизначення молодшої людини якоюсь мірою якраз і визначається через порівняння, уподібнення з окремим ідеалом. Безідейність існування і приводить до кризи соціальної ідентичності, людина втрачає усвідомлення свого призначення, самовизначення в суспільстві. Такий стан породжує почуття невпевненості і тривоги, гострі депресії, байдужість.

В умовах масового суспільства відсутність в свідомості молодих людей ідеалу, зрозумілих цілей, які підтримуються майже всіма, мобілізуючих цінностей сприяє відсутності образу “я-громадянина” в самосвідомості індивіда.

Безперечно, процес політичної соціалізації відбувається протягом всього життя людини, змінюються політичні уявлення, з’являється новий соціально-психологічний досвід, засвоюються нові соціальні та політичні ролі, але при цьому базовими залишаються саме ті, які були сформовані в дитинстві.

Особистісне самовизначення є основним новоутворенням ранньої юності, яке визначає всі інші види самовизначення юнаків та дівчат, в тому числі і політичне. Вважаємо за доцільне більш детально проаналізувати тему особистісного самовизначення старшокласників, оскільки воно обумовлює їх політичне самовизначення.

Проблемі особистісного самовизначення присвячено ряд робіт Абульханова-Славська К., Ананьев Б., Божович Л., Боришевський М., Костюк Г., Титаренко Т., Орбан-Лембрик Л., Рубінштейн С., Казміренко В., Фельдштейн Д., Лепіхова А., Шатенко В., Пасічник Р. та ін.. В зарубіжній психології дана проблема розглядається як розвиток особистісної ідентичності, самості (Еріксон Е., Дж.Марсія, Фромм Е., Юнг К.), формування системи підпорядкованих мотивів та стійкої Я-концепції, що є фундаментальною основою самоактуалізації в зрілому віці (Маслоу А, Роджерс К., Олпорт Г., Бернс Е.).

Божович Л.І. розглядає самовизначення (прагнення до ідентичності) як переживання молодого людиною необхідності сформувати смислову систему, в якій би об’єдналися уявлення про світ, про себе, а отже, і про сенс власного існування.

Гінзбург М.Р. виокремлює ряд положень, які дозволяють побудувати цілісну картину самовизначення в старшому підлітковому та юнацькому віці:

- 1) особистісне самовизначення має ціннісно-смислову природу і є активним чинником власної позиції індивіда стосовно до соціально значущих цінностей, а також місця, яке людина займає в суспільстві;
- 2) особистісне самовизначення є генетичною вихідною, що визначає розвиток всіх інших типів самовизначення старшокласників;
- 3) особливості особистісного самовизначення задають особистісно значущу орієнтацію на певний рівень в системі соціальних відносин, тобто обумовлюють характеристики соціального самовизначення;
- 4) на основі особливостей соціального самовизначення виробляються вимоги та очікування до певної професійної галузі, здійснюється професійне самовизначення;
- 5) самовизначення в старшому підлітковому та юнацькому віці тісно пов’язане з уявленням про своє майбутнє, причому існує два їх види: смислове і часове, що виконують смислотворюючу, спонукальну та регуляторну функції;

б) особистісне самовизначення нерозривно пов’язане з переструктуруванням мотиваційної сфери особистості і є процесом її ієрархізації і стабілізації.

Для глибшого розуміння проблеми особистісного самовизначення важливо підкреслити, що рівень розвитку особистості – це рівень ціннісно-смислової детермінації, рівень існування в світі смислів і цінностей. Оволодіння індивідом своєю ціннісно-смисловою сферою означає її усвідомлення, яке й виступає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної структури особистості. Диспозиційна концепція Ядова В. є спробою встановити взаємозв’язок між диспозиціями, потребами та ситуаціями, які теж утворюють ієрархічні системи. Мова не йде про те, що політика повинна стати найвищою цінністю для старшокласників в їх диспозиційній структурі, а про формування чіткої громадянської позиції, про формування мотивації до політичного вибору, позитивних установок стосовно власної політичної активності та усвідомлення відповідальності за здійснений політичний вибір у майбутньому.

Розвиток власного “Я” у ранній юності, особистісної ідентичності є важливим завданням, розв’язання якого значною мірою буде визначати все подальше життя індивіда. Зауважимо, що критеріями розвитку адекватної ідентичності є рефлексивні складові самосвідомості (особистісна рефлексія, зміст уявлень про Я, механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду) та індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Знання про критерії розвитку ідентичності створюють можливості для діагностики рівня готовності старшокласників до життєвого та особистісного самовизначення, а отже і політичного самовизначення. На формування названих критеріїв і потрібно спрямовувати роботу шкільного психолога, оскільки їх не сформованість призводить до аномальної лінії розвитку неадекватної ідентичності та психологічної неготовності до життєвого самовияву. Стається так, що старшокласник, для якого вибір ідентичності стає необхідним не готовий до цього.

На захист твердження про те, що період старшого шкільного віку є найбільш сприятливим для формування їх політичної компетентності та політичного самовизначення слугує і те, що даний віковий період розглядають як період психологічної готовності до визначення життєвої перспективи. Орбан-Лембрик Л.Е. трактує життєву перспективу особистості як інтегральну і багатомірну категорію, що передбачає безліч автономних стратегій, тенденцій, можливостей розвитку особистості, це не щось ідеальне і недосяжне, це реальна можливість людини зробити своє життя вагомим, повноцінним, це специфічна форма відтворення потреб людини. Об’єктивний зміст життєвої перспективи міститься у самій її структурі, тобто в осмисленості людського буття. Отже, вона виконує функцію подальшого вдосконалення реальної практичної діяльності індивіда.

Самовизначення, на думку вченої, виступає психологічним механізмом, що дозволяє бачити спонукальний вплив осмисленості людського буття, перевід зовнішніх регулюючих впливів у внутрішні регулятори поведінки [2].

Божович Л. відзначає, що в старшокласників на основі абсолютної нової, соціальної мотивації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті основних мотиваційних тенденцій. Перш за все це проявляється в упорядкуванні, інтегруванні всієї системи потреб, їх світогляду, який формується. Мотиви, які формуються в даний віковий період набувають у старшокласників все більшої соціальної спрямованості. В процесі формування соціально спрямованих мотивів “внутрішній фільтр” починає відігравати провідну роль. Чим більш зрілим в соціальному плані є старшокласник, тим більше в нього формується мотиваційних установок, пов’язаних з плануванням, прогнозом перспективи життя.

Освітнянське середовище ми розглядаємо як суб’єкт соціального впливу на особистість старшокласника, яке повинно формувати та зміцнювати установки старшокласників відносно політичної компетентності, розвивати мотивацію та готовність до політичного вибору у майбутньому, тобто школа повинна оптимізувати процес їх політичного самовизначення.

Одним із чинників, який впливає на політичне самовизначення старшокласників, безумовно, виступають їх установки. Традиційно вчені під установкою розуміють ціннісну диспозицію стосовно того чи іншого об’єкта. Це оцінка чого-небудь або кого-небудь за шкалами “корисно–шкідливо”, “добре–погано” і т.д. Оцінка людиною своїх взаємостосунків з оточуючим світом відображає її установки.

Зміна установок або переконань старшокласників стосовно політичної компетентності створює передумови для подальших змін у їх поведінці. Позитивна установка по відношенню до політичної ситуації в країні, до політичної активності, може стати підґрунтям для бажання приймати активну участь в громадсько-політичному житті або принаймі сформує відносно до даної проблеми не байдуже, не індиферентне ставлення.

Важливою формою установки є соціальна установка, яку потрібно формувати в старшокласників. Соціальна установка – детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об’єктів, до вироблення його суб’єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об’єктів тощо [2].

Як відомо установка є комплексним утворенням, яке складається із взаємопов’язаних окремих елементів. Ф.Зімбардо, М.Ляйппе називають її установочною системою. Всі компоненти установки пов’язані між собою і утворюють так звану ментальну репрезентацію об’єкта, тобто є відображенням об’єкта в свідомості індивіда. Людина володіє ментальною репрезентацією більшості об’єктів, з якими їй доводиться зустрічатись, включаючи соціальні проблеми

(податки, пенсія), соціальні групи (ліберали, демократи) та абстрактні ідеї (демократія, свобода слова). Крім позитивної або негативної установки відносно політичної активності та компетентності індивід володіє фактичною інформацією (політика – брудна справа), тими чи іншими переконаннями (моя політична активність нічого не змінить в нашому суспільстві), емоційними або афективними реакціями (мене це дратує, злить), та відповідною поведінкою (не буду голосувати).

Установки є своєрідним резюме узагальнюючої позиції особистості з приводу того чи іншого питання. В залежності від ситуаційних і особистісних обставин, реакції на спроби здійснення впливу можуть варіювати від детально обдуманих, аналітичних і систематизованих (одна крайність) до поверхневих, автоматичних і майже “бездумних”(інша крайність). “Бездумні” реакції можуть бути результатом активізації установок, які вже склались. Ще одна крайність – це поведінкові реакції, подібні автоматичним, рефлекторним діям, коли людина не вважає за потрібне осмислити установку, яку їй диктують. Ця реакція характерна для тих випадків, коли попередня установка є досить слабкою або відсутньою [1]. Якраз в період старшого шкільного віку вони є такими стосовно політики, тому часто можемо спостерігати втягнення молоді в різні акти протесту проти влади, через не сформованість стійких установок стосовно політичних вподобань, тому що їх політичне самовизначення знаходиться в стадії дифузії. Як конкретно можна сформувати у старшокласників позитивні установки відносно політичної компетентності та активності? Спробуємо це пояснити з точки зору теорії соціального впливу.

На думку Зімбардо Ф., Ляйппе М., ефективною стратегією зміни установки, а, відповідно, і поведінки людини є принцип повтору. Простий, і тому часто використовуваний засіб переконання. Оскільки, установки старшокласників з приводу політичної активності та компетентності не є ще стійкими, внутрішньо закріпленою установочною системою, то варто застосувати саме цей принцип. Тільки звертання уваги дітей на ці проблеми змусить їх думати про них, а отже і поступово ставати політично активними та мотивованими до компетентного політичного вибору у майбутньому. Це є підґрунтям для подальшої роботи, яка буде направлена на зміну установок або взагалі їх формування. Дослідники вказують на те, що для підвищення зацікавленості дітей старшого шкільного віку в даній інформації необхідне багаторазове її повторення.

Соціальні психологи стверджують, що чим частіше в полі зору з’являється окремий предмет, чим більше про нього говорять, тим більше шансів, що він нам сподобається. Роберт Зайонц провів ряд досліджень в ході яких піддослідним протягом короткого часу показували прості стимули, які їм були відомі, і такі, що їм не відомі, а також поєднували їх. З’ясувалось, що чим частіше демонструвався певний подразник, тим більше учасників експерименту відносили його

до “хорошої” шкали. Ситуація, коли просте споглядання викликає схвалення, на думку автора, витікає із комфорту, який відчуває людина, побачивши знайомий і звичний стимул.

На захист твердження про те, що потрібно звертати увагу молоді на політичні проблеми, їх політичну активність, громадську самосвідомість говорять дослідження Ейбома Тессера. В одному із його експериментів учасники оцінювали своє погодження або непогодження з твердженням, яке стосувалось тої чи іншої соціально-політичної проблеми. Після кожної оцінки учасникам просто пропонували подумати над даним твердженням декілька хвилин, після чого експериментатор просив учасників дати повторну оцінку. В результаті установки більшості учасників поляризувались. Респонденти, які погоджувались з твердженням, подумавши, виразили більш чітку свою позицію, в той час як ті, що не погоджувались з самого початку укріпились в своїй негативній оцінці. Дослідник пропонує принцип оціночної послідовності. Цей принцип допускає діючу стратегію створення категоричних установок. Проблема полягає в тому, щоб на початку добитись від старшокласника хоча б помірковано позитивного відгуку на ідею, проблему або будь-який інший стимул. Потім потрібно спонукати людину до подальших роздумів, рефлексії з приводу даного стимулу. Якщо стимул є соціально значущим предметом, то позитивну реакцію по відношенню до нього можна досягнути за допомогою переконуючих повідомлень, які містять чітко обумовлені аргументи. Але при цьому не слід забувати про такий закон соціального впливу як надлишок інформації, тобто якщо інформація повідомляється людям дуже часто, вона може їм просто-напросто набриднути. Такий надлишок інформації може призвести до психологічного опору з боку аудиторії. Кількість повторень залежить від змісту повідомлення. Оскільки, ми вважаємо, що проблема політичного самовизначення старшокласників є складною і не такою, що вирішується миттєво, то саме завдяки повторам вона може бути ефективною. Це кропітка, систематична, організована, довготривала робота як шкільного психолога так і адміністрації школи і системи освіти в цілому. Регулярне повторення, нагадування надає переконуючому повідомленню додаткову силу. Однак переваги такого повторення будуть мати місце тільки тоді, коли слухач є включеним в процес систематичного аналізу повідомлення. Саме систематична робота, аналіз, активне мислення породжують стійкі установки.

До підтвердження цієї думки можна додати результати досліджень під час яких учасники експерименту програвали ролі. Дане дослідження показало, що переконаність людей в справедливості тих чи інших ідей, є досить стійкою, якщо вони дійшли до них самі. Саме активні форми включення старшокласників у обговорення соціально-політичних проблем, їх програвання на думку психологів буде сприяти більш ефективному розвитку їх політичної активності та компетентності.

Слід звернути увагу психологам і на такий феномен як “ефект відстрочки”, ефект уповільненої реакції на повідомлення. Даний феномен був описаний К.Ховлендом та його колегами [1]. Повідомлення не здійснює переконуючого впливу негайно в силу того, що зміна установки нерідко не відбувається відразу після отримання повідомлення, але набуває переконаності через деякий час. Тому не потрібно думати, що робота, яка спрямована на формування політичної компетентності старшокласників пройде безрезультатно і що вона не потрібна. Слід пам’ятати, що однією із особливостей роботи педагогів та психологів саме і виступає те, що важко відразу побачити результат своєї роботи, але це не означає, що її не потрібно проводити.

Узагальнюючи проблему політичного самовизначення ми бачимо, що це складне завдання, яке поєднує в собі цілу структуру соціально-психологічних характеристик особистості: ціннісно-сміслова сфера, самосвідомість, національна самосвідомість, установки, стереотипи і т.д., які безпосередньо впливають на процес політичного самовизначення старшокласника та на формування компетентного політичного вибору особистості старшокласника у майбутньому. Крім цього, це саме освітянське середовище, яке виступає одним із чинників детермінації політичного самовизначення старшокласників.

У контексті теми нашого дослідження соціально-психологічних особливостей політичного самовизначення старшокласників можна зробити такі висновки:

1. Формування когнітивного компоненту політичного самовизначення, тобто вміння дитини структурувати інформацію стосовно політичних уявлень, переконань, а також формування емоційно-оціночного компоненту залежить від адекватного проходження процесу політичної соціалізації старшокласника.
2. Особистісне самовизначення є основним новоутворенням ранньої юності, яке визначає всі інші види самовизначення юнаків та дівчат, в тому числі і політичне.
3. Освітянське середовище виступає одним із чинників детермінації політичного самовизначення старшокласників.
4. Для оптимізації політичного самовизначення старшокласників необхідно розвивати їх мотиваційно-потребову сферу, позитивні установки стосовно політичної активності і компетентності та формувати ціннісно-сміслову системи в цілому.
5. На нашу думку ефективними формами роботи, які б сприяли формуванню політично компетентних, готових у майбутньому до політичного вибору молодих людей можуть виступити інтерактивні форми роботи, а саме соціально-психологічні тренінги та різного роду молодіжні проектні програми.

1. Зимбардо Ф., Лайппе М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
3. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. – Екатеринбург.: Деловая книга, 2001. – 496 с.
4. Политическая психология: Учебное пособие для вузов / Под общей ред. А.А.Деркача, В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 858 с.
5. Пірен М.І. Основи політичної психології: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2003. – 418 с.
6. Пасічняк Р.Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 16 с.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: МИР, 1994.

В статті аналізуються соціально-психологічні особливості політичного самоопределення личности старшокласника. Розглядаються умови і фактори, які оптимізують процес політичного самоопределення старшокласників

АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Соціальна проблема. Спілкування є основним способом життєдіяльності людини у суспільстві. Реалізуючі свої потреби, індивід за допомогою спілкування вступає у різноманітні відносини – соціальні, виробничі, моральні, політичні тощо. Загальноосвітня школа – це той соціальний інститут, де соціальні відносини відображають діяльність суб'єктів з приводу їх становища у суспільстві та ролі у суспільному житті і формуються з приводу реалізації власне соціальної взаємодії, що виникає між різними соціальними спільнотами та індивідами, особою. У процесі навчання і виховання неминуче виникає потреба у такому виді діяльності, як управління, що передбачає планування, організацію, мотивацію, контроль, а також тісно пов'язану з цими функціями комунікацію. Отже спілкування в навчально-виховному процесі – це атрибутивна властивість управління. Воно породжене необхідністю здійснення цього процесу і має на меті діалектичну взаємодію між суб'єктами управління, між суб'єктом і об'єктом управління для досягнення поставлених цілей.

Мета повідомлення. На основі аналізу комунікативної природи управління виокремити шляхи активізації комунікативного потенціалу керівника закладу освіти.

Ключові слова: керівник, комунікативний потенціал особистості, педагогічне спілкування, діалогічний стиль спілкування, комунікативний акт.

Управлінська діяльність, що існує в закладі освіти, це діяльність людей, між якими складаються, окрім організаційно-технічних, соціально-економічних і певні соціально-психологічні відносини. Соціально-психологічний аспект управління передбачає урахування таких закономірностей, які походять як із суспільної, так і з біологічної зумовленості людської поведінки та людських відносин – міжособистісних, міжгрупових, внутрішньоособистісних, що характеризують у сукупності ставлення людей до роботи, до нагромадження і використання ними свого інтелектуального, морального, професійного та іншого потенціалу [1, с.9]. Щодо комунікативного потенціалу керівника, то під ним розуміються притаманні керівникові комунікативні можливості, які є внутрішнім резервом особистості і реалізуються як свідомо, так і стихійно [5, с.393].

Розкриваючи причини активізації комунікативного потенціалу керівника закладу освіти, слід враховувати загальнонаукові константи щодо проблеми спілкування в педагогічній діяльності загалом, та управління зокрема.

Вивчаючи психологічні основи комунікативної підготовки педагога, В.Рижов [2] виокремлює наступні складові концепції педагогічного спілкування:

1) розуміння педагогічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, в якій спілкування є центральною основою; 2) розуміння спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної, тобто такої, що здійснюється не педагогом у вигляді особливого роду професійних дій стосовно об'єкту виховання, а саме всіма учасниками педагогічного процесу по відношенню до діяльності, яка їх об'єднує; 3) розуміння особистості педагога як учасника, партнера і співробітника у спільній діяльності і спілкуванні з іншими членами цього процесу.

Такий підхід вченого базується на необхідності забезпечити педагога, а отже і керівника закладу освіти, адже він є в першу чергу педагогом, як на етапі його підготовки до професійної діяльності, так і в повсякденній роботі у школі, переконанням того, що без спілкування з дітьми та вчителями, без співпраці і діалогу з ними не може бути справжнього навчання, виховання і управління.

Щодо діалогічної стратегії педагогічної діяльності, то вона виходить з визнання повноцінності та принципової рівноправності учасників взаємодії, не залежно від того, яка різниця у них за віком, соціальним статусом, рівнем знань і досвіду. Розглядаючи типи педагогічних стратегій, Г.Балл користується поняттями “монолог” та “діалог” для позначення не так форми спілкування, як принципу його побудови. За монологічного підходу педагог виступає, на думку вченого, носієм незаперечної істини, а діалогічна форма спілкування коли й застосовується, то тільки для того, щоб вивести співрозмовника на цю істину. Діалогічний підхід передбачає визнання за співрозмовником права на власну думку, власну позицію, яку він мусить обґрунтувати. Аналізуючи роль і місце кожної із стратегій, Г.Балл стверджує, що відповідь на запитання пов'язана із характеристиками основних педагогічних цілей, перша група яких стосується впливу на становлення спрямованості особистості (тут, як наголошує вчений, перевага надається діалогічним впливам), а друга – передбачає озброєння особистості необхідними засобами реалізації її спрямованості (тут, на думку вченого, питома вага монологічних впливів). Натомість, і у сфері формування знань та вмінь вкрай необхідні діалогічні впливи. Вчений підкреслює, що далеко не всі твердження, залучені до змісту навчання, є незаперечними істинами; за допомогою діалогічного підходу знання та вмінь змінюють свою форму і зміст залежно від передбачуваного контексту їхнього застосування; діалогічний підхід полегшує спілкування співрозмовника із широким інформаційним середовищем тощо [3, с.14-16]. Отже, як бачимо, в навчально-виховному процесі переважає діалогічна стратегія педагогічної, у тому числі і управлінської, діяльності, що робить проблему комунікативного потенціалу керівника закладу освіти не лише актуальною, але й перспективною. Мовиться про активізацію професійно важливих комунікативних властивостей, здібностей і вмінь директора школи та його заступників, розвиток яких сприятиме ефективній управлінській діяльності.

З позицій комунікативного підходу управлінська діяльність керівника закладу освіти, будучи соціальним різновидом управління, спрямована на забезпечення впорядкованості та узгодженості в діях учасників навчально-виховного процесу, оптимізації всіх форм їхнього спілкування з метою розв'язання суспільно значущих завдань. Вона також покликана гарантувати їм повагу і саморозкриття своїх особистісних здібностей у ході спілкування та взаємодії. Отже управлінська діяльність керівника закладу освіти постає як умова доцільної взаємодії людини із соціальним оточенням, а спілкування в ній одночасно виступає в якості як зовнішньої умови, засобу ефективної дії, так і внутрішньої характеристики психічної активності особистості.

Характеризуючи управлінську діяльність керівника закладу освіти як соціальний різновид управління, в науковій літературі звертають увагу на два її аспекти – безпосереднє керівництво людьми та управління соціальною інформацією. При цьому під соціальною інформацією розуміють таку інформацію, яка стосується відносин людей, їхніх взаємодій, потреб, інтересів. Запропонована логіка аналізу управлінської діяльності вказує на тісний зв'язок спілкування та інформації в цьому процесі. В.Кабрин [4], вивчаючи комунікативну природу особистості, розглядає феномен комунікації як смислотворчий процес життя будь-якої форми і рівня, оскільки в живих системах (на відміну від технічних) інформація, котра має життєвий смисл, не просто передається, але трансформується і твориться, втілюючись при цьому в найрізноманітніших кодах – від генетичного до культурного. Втілення ж є завжди енергетичним процесом. Таким чином, на думку вченого, енергообмін, енергопотенціал у єдності з інформацією – це дві сторони будь-якої живої комунікації, два універсальних вимірювання чи координати – інформативність (вибірність) та енергообмін (взаємність) комунікації будь-якого рівня (від генетичного до духовного). Виходячи з цього, комунікабельність можна розглядати як інтегральну характеристику управлінської діяльності керівника закладу освіти, як таку його властивість, яка необхідна йому для забезпечення успіху у керівництві загальноосвітньою школою.

За інших обставин, тобто за умов, що характеризуються неправильною формою управлінського спілкування в навчально-виховному процесі, між учасниками взаємодії можуть виникнути негативні реакції, які вказують на наявність ознак неефективного управління: незадоволеність від приналежності до педагогічного та учнівського колективу; незадоволеність від самого процесу роботи (навчання, викладання); виникнення на різних рівнях інтриг та конфліктів; накопичення невисловлених образ; неясність у стосунках тощо. До психологічних критеріїв неефективності управлінської діяльності також належать певні соціально-психологічні особливості особистості керівника: неадекватна самооцінка керівництва, авторитарний стиль керівництва, нездатність керівника

адаптуватися до обставин управління, неготовність брати на себе відповідальність тощо.

Питання про оптимальну реалізацію комунікативного потенціалу керівника закладу освіти, оптимальне його входження в систему спільного навчально-виховного процесу нерідко ставиться і вирішується занадто спрощено – у вигляді аналізу товариськості–нетовариськості, комунікабельності–некомунікабельності, відповідальності–невідповідальності особистості. Комунікативний потенціал особистості керівника загальноосвітньої школи нами трактується як наявність у нього специфічних особистісних якостей, здібностей, комунікативних знань, вмінь та навичок, мотивів, що в системі складають комунікативну структуру особистості та її індивідуальний стиль при здійсненні управлінської діяльності, при взаємодії і співпраці з учасниками навчально-виховного процесу. Названі властивості розвиваються і формуються у спілкуванні і закріплюються у структурі особистості керівника як своєрідна життєва позиція, котра впливає на життєву перспективу людини. В даному випадку життєва позиція виконує функцію подальшого вдосконалення реальної практичної управлінської діяльності керівника. При цьому суспільна детермінація не тільки не виключає, але й передбачає самостійне, активне, творче начало керівника у здійсненні ним функцій управління загальноосвітньою школою, у переводі потенційних комунікативних властивостей в актуальні і закріплення останніх в повсякденній практичній управлінській діяльності.

Міра участі керівника закладу освіти в кожному комунікативному акті залежить від його індивідуальних властивостей (організованості, перспективності мислення, вмінні концентрувати увагу на розв'язанні управлінських завдань, впевненості у собі тощо), змісту спільної діяльності, накреслених цілей, наявності умов, котрі забезпечують виконання цих цілей, індивідуальних особливостей інших учасників взаємодії, соціокультурного та етнопсихологічного контексту, соціально-економічної та політичної ситуації тощо. Однак за будь-яких умов, що впливають на своєрідність прояву комунікативних властивостей індивідів у взаємодії, завжди можна побачити те неповторне, індивідуальне, стійке, що характеризує комунікативні можливості керівника і визначає його як особистість, здатну здійснювати ефективно управлінське спілкування. Саме воно (неповторне, стійке) і є основою, стрижнем комунікативного потенціалу керівника, виступає внутрішнім резервом особистості, що забезпечує адекватну самооцінку керівництва, формує авторитет керівника.

Активізація уваги на ціннісних орієнтаціях керівника закладу освіти, розвитку здатності до їх свідомого цілеспрямованого формування розширює поняття комунікативного потенціалу особистості. Це ж стосується і вивчення мотивів і потреб особистості керівника. В даному контексті комунікативний потенціал розглядається як вираження потреби у взаємодії з іншими учасни-

ками навчально-виховного процесу і як вибіркове ставлення до людей та вибіркове використання засобів і форм спілкування в контактах із співрозмовниками.

Стиль управлінського спілкування – це в значній мірі характеристика конкретних способів реалізації комунікативного потенціалу керівника в самому процесі спілкування. Характер участі керівника загальноосвітньої школи у спілкуванні в кожному стилі виражається по-різному: 1) в авторитарному стилі участь особистості керівника у спілкуванні з іншими учасниками навчально-виховного процесу набуває форми своєрідного поглинання спільної діяльності діяльністю керівника. За таких умов всі рішення ухвалюються одноосібно; керівник не радиться з педагогічним колективом, не прагне до колегіальності у роботі, заперечень і критики не любить. У членів взаємодії рідко з'являється можливість висловитися і до кінця сформулювати свою точку зору; авторитарний стиль різко обмежує спілкування між керівником та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Аналіз психологічних досліджень показує, що у керівників з авторитарним стилем управління складаються завищена самооцінка і занижена оцінка оточення, що призводить до нехтування думки інших членів педагогічного колективу, гальмування використання власного комунікативного потенціалу та невикористання реального людського потенціалу; 2) за умови ліберального стилю можна говорити про бездіяльність або недостатню діяльність особистості керівника у спілкуванні. Керівник з таким стилем управління реально нічого не робить, бо часто-густо не бажає, або не здатен приймати будь-які рішення. Ступінь особистої участі керівника в управлінні навчально-виховним процесом, у взаємодії з учасниками цього процесу не досягає оптимального рівня; 3) демократичний стиль керівництва створює сприятливі умови для ефективної діалогічної форми взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, оптимальну участь всіх членів педагогічного колективу у спілкуванні, розв'язанні завдань, що стоять перед школою.

Висновки. Загалом, характеризуючи процес професійного становлення керівника закладу освіти як зростання його комунікативних можливостей в межах переходу потенційного в актуальне, можна констатувати, що цей процес є становленням стійких комунікативних зв'язків і відносин, що сприяють ефективності його управлінської діяльності. Зміни у всіх сферах суспільного життя безпосередньо впливають і на становлення й розвиток комунікативних можливостей керівника та його співробітників. Вони спричинюють як мобілізуючий ефект, що змушує керівництво переорієнтуватися у спілкуванні з діловим партнером, набувати нових комунікативних знань та вмінь, так і дестабілізуючі негаразди, що породжує напруженість у стосунках, знижує ефективність взаємодії.

1. Евенко Л.И. Кризис американского управления в поисках выхода (Вступительная статья) // Питерс Т., Уотерман Р. В поисках эффективного управления. – М.: Прогресс, 1986. – С.5-27.
2. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореферат диссертации доктора психологических наук. – М., 1995. – 37 с.
3. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та інші. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, О.В. Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
4. Кабрин В.И. Психология коммуникативного развития человека как личности: Автореферат диссертации доктора психологических наук. – Санкт-Петербург, 1993. – 48 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управління: Посібник. – К.: Академ-видав, 2003. – 568 с.

The author concentrates his attention on the main determinants, which stir to activity the communicative potential of the educational institution manager. The ways of stirring up the personality's communicative potential are also shown in the article.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОДРУЖНІХ КОНФЛІКТІВ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, яке переживає кардинальні зміни у всіх сферах свого буття, характеризується виникненням типових проблем в одному із найдавніших інститутів людських взаємостосунків – в сім'ї. Поява значних матеріальних труднощів у більшості сімей, зростання виробничої та побутової зайнятості подружжя, тимчасове безробіття, зміна професії чи місця роботи, вимушена тривала розлука членів сім'ї, зумовлена пошуком чоловіком чи дружиною заробітку в інших регіонах країни, близькому чи далекому закордонні – ось далеко неповний перелік труднощів, які переживає сучасна сім'я. Наслідками таких трансформацій є зниження рівня життя, погіршення соціально-психологічного клімату сім'ї, зростання рівня конфліктності її членів, нервово-психічна напруга, виникнення стійкого почуття провини, повної невдоволеності подружнім життям, і врешті – дестабілізація і розпад сім'ї.

У зв'язку із зазначеним, дослідження проблеми подружнього конфлікту, який є одним із найбільш поширених видів сімейних конфліктів, набуває сьогодні особливого значення. Тому актуальними завданнями науковців, практикуючих психологів, медіаторів вважаємо наступні: вивчення усіх видів сімейних конфліктів, у тому числі і подружніх; створення системи конфліктологічної просвіти, пропаганда у суспільстві знань про закономірності і механізми виникнення та розвитку подружніх конфліктів і про особливості управління ними; організація системи практичної роботи з метою профілактики та врегулювання конфліктів у сім'ях.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. В останні роки з'явилося чимало робіт, у яких розглядаються різні питання, пов'язані зі специфікою спілкування і взаємодії членів подружжя (В.П.Кравець, В.П.Левкович, О.Е.Зуськова Т.М.Титаренко та ін.), особливостями формування подружньої сумісності (Л.П.Діденко, В.Н.Дружинін, Т.С.Яценко та ін.), механізмами виникнення подружніх конфліктів (Л.М.Гришковець, С.В.Дворяк, С.Кратохвіл, В.О.Сисенко, Н.В.Самоукина, Б.Г.Херсонський та ін.), різними напрямками психологічної допомоги конфліктним сім'ям (А.Я.Анцупов, Г.І.Козирев, О.А.Ліщинська, Б.І.Хасан, А.І.Шипілов та ін.). Однак окремі аспекти означеної нами проблеми залишаються ще недостатньо вивченими. В психологічних дослідженнях не розроблено чіткої класифікації подружніх конфліктів, немає єдиної періодизації розвитку шлюбно-сімейних стосунків, потребують теоретико-експериментального аналізу психологічні умови та шляхи профілактики і врегулювання сімейних протистоянь.

Мета роботи: проаналізувати психологічні особливості подружнього конфлікту, розглянути основні чинники та умови його виникнення і розвитку, визначити основні напрями управління конфліктом.

Подружній конфлікт характеризується нами як зіткнення протилежно спрямованих інтересів, потреб, поглядів та дій членів подружжя, що супроводжується емоційною напругою. За визначенням В.П.Кравця, конфлікт є взаємним негативним станом подружжя, який характеризується різного роду негативізмом у стосунках, викликаних їх несумісністю [3, с.204].

Разом з тим, варто зауважити, що основними учасниками подружніх конфліктів є члени подружньої діади – чоловік і дружина. Вони тісно взаємодіють протягом тривалого часу, який налічує десятки років, тобто більшу частину людського життя. Тому більшість людей вважають, що у такій системі інтенсивної взаємодії не можуть не виникати суперечки, кризи і конфлікти.

Дослідники В.П.Левкович і О.Е.Зуськова ділять усі сім'ї на три основні групи з точки зору рівня їх конфліктності: стабільні, нестабільні і проблемні. Стабільними вважаються пари, які успішно долають конфлікти; проблемними – пари, які частково вирішують конфлікти при наявності позитивної сімейної орієнтації; нестабільними є сім'ї, які не можуть подолати конфлікт і мають негативну сімейну орієнтацію [4]. Здорова сім'я, за визначенням сімейного психотерапевта В.Сартр, характеризується позитивним самоусвідомленням та автономією окремих членів сім'ї, відвертим та успішним спілкуванням, взаємністю, зв'язком із зовнішнім середовищем.

Подружнім конфліктам властиві як загальні психологічні ознаки, притаманні будь-яким міжособистісним конфліктам, так і специфічні особливості, властиві тільки для них. Узагальнюючи результати досліджень, присвячених вивченню даного питання, можемо виокремити наступне:

1) специфіка подружніх конфліктів зумовлена унікальністю подружніх відносин, основний зміст яких утворюють як міжособистісні відносини (кохання), так і правові та моральні зобов'язання, пов'язані із функціями сім'ї: репродуктивною, виховною, господарсько-економічною, регулятивною, комунікативною, рекреативною;

2) подружжя протидія часто переростає у сімейну, коли її учасниками стають інші члени сім'ї (батьки чоловіка або дружини, діти, інші родичі);

3) особливими є форми суперництва опонентів, як-от: незгода, протидія, дорікання, образи, суперечки, сімейні скандали, порушення спілкування, дії демонстративного характеру та ін.;

4) динаміка подружнього конфлікту характеризується класичними етапами (передконфліктна стадія, інцидент, ескалація, кульмінація, розв'язання конфлікту, постконфліктна стадія). однак такі зіткнення відрізняються підвищеною емоційністю та швидкістю протікання кожного із етапів;

5) способами завершення подружніх конфліктів можуть бути: примирення, досягнення згоди, налагодження взаємовідносин на основі взаємних уступок, затухання конфлікту, усунення його структурних елементів, переростання в інший конфлікт, розлучення;

6) подружні конфлікти можуть мати важкі соціальні наслідки, оскільки вони викликають у членів сім'ї складні емоційно-психологічні переживання. Такі конфлікти часто призводять до різних захворювань, а особливо важкі наслідки вони мають для дітей.

До основних причин виникнення подружніх конфліктів можна віднести: індивідуально-психологічні відмінності партнерів, наявність протилежних прагнень, інтересів, обмеження свободи активності, самовираження, розбіжності з приводу виховання дітей, авторитарне втручання родичів у подружні відносини, помилковий вибір партнера, рутинність сімейного життя, ревності, подружня зрада, алкогольна чи наркотична залежність одного чи кількох членів сім'ї, розбіжності між уявленнями і очікуваннями партнерів стосовно один одного, низький рівень культури спілкування, незадоволення у шлюбі своїх основних потреб.

Та все ж таки кожен подружній конфлікт є унікальним явищем. Приводом до зіткнення між партнерами може бути навіть будь-яка незначна обставина. В.О.Сисенко пропонує всі причини конфліктів об'єднати у 3 групи:

1) конфлікти уявлень, які виникають на підставі неузгодженого і несправедливого розподілу праці в сім'ї, різного розуміння прав і обов'язків подружжя;

2) суперечки, які виникають в результаті хронічного незадоволення потреб одного або обох партнерів, включаючи їх сексуальні потяги;

3) конфлікти, в основі яких лежать недоліки і дефекти виховання, характеру та інші психологічні особливості партнерів [6, с. 47].

На нашу думку, досить зручною є класифікація подружніх конфліктів, запропонована С.М.Смельяновим. Залежно від причин, що зумовлюють появу суперечностей, автор визначає такі їх види:

- ціннісні – виникають через зіткнення протилежних інтересів членів подружжя;
- позиційні – їх причиною є боротьба за лідерство у сім'ї, незадоволення потреби у визнанні значущості свого "Я" з боку іншої людини;
- сексуальні – зумовлені психосексуальною несумісністю партнерів у шлюбі;
- емоційні – мають місце через незадоволення потреби у позитивних емоціях (відсутність турботи, уваги і розуміння);
- господарсько-економічні – їх причинами є протилежні погляди членів подружжя на ведення домашнього господарства, важке матеріальне становище сім'ї, незадоволення потреби у взаємодопомозі [2].

Разом з тим, слід зважати на те, що кожна сім'я, як і кожна особистість, всяка суспільна організація, проходить певні стадії свого розвитку. На кожній із цих стадій партнери або тимчасово віддаляються один від одного з метою розвитку і реалізації свого власного "Я", або наближуються для збагачення і зміцнення "Ми". Природно, що перехід від однієї стадії до іншої часто пов'язаний із появою більш чи менш помітних суперечностей у взаєминах між чоловіком і дружиною. За таких обставин, рівень конфліктності подружжя пов'язують із кризовими періодами шлюбно-сімейних стосунків.

Вчені пропонують різні періодизації подружніх криз, покладаючи в їх основу різні критерії, такі як: зміни ступеня сумісності, емоційного тону, функцій, структури та цілей, які визначає для себе сім'я на певному етапі життєдіяльності. Російські психологи А.І.Шипілов та А.Я.Анцупов визначають чотири кризові періоди подружнього життя, які пов'язані із змінами структури сім'ї, характеру емоційних стосунків між партнерами та змісту взаємовідносин.

Перший кризовий період спостерігається в перший рік подружнього життя, коли відбувається адаптація членів подружжя один до одного, і два "я" стають одним "Ми".

Виникнення *другого кризового періоду* пов'язане із появою першої дитини. Ще незміцніла система "Ми" зазнає серйозних випробувань. У членів подружжя pojawiaються нові обов'язки щодо догляду за дитиною та її вихованням. У зв'язку з цим, у них суттєво обмежуються можливості для професійного зростання, для реалізації своїх інтересів, чоловік і дружина менше уваги приділяють один одному.

Третій кризовий період співпадає із середнім подружнім віком (приблизно через 13-15 років), який характеризується перенасиченістю чоловіка і дружини один одним, появою дефіциту почуттів, втратою емоційної привабливості партнерів.

Четвертий кризовий період настає після 18-25 років спільного життя. Він зумовлений виникненням почуття самотності, пов'язаного із тим, що дорослі діти покидають батьківський дім. У цей час посилюються переживання дружини (чоловіка) із приводу можливої подружньої зради "другої половини" [1].

Кожна із названих криз може послабити шлюбну єдність. Проте й кожна з них може стати кроком до нових висот, до нової близькості, виявляючи готовність двох дорослих людей до спільного життя.

Аналізуючи даний вид конфліктів, важливо також враховувати вплив соціальних чинників мікро- і макросередовища. До факторів мікросередовища належать: тривала відсутність у багатьох сімей власного житла, втрата роботи одним із членів подружжя і неможливість нормально працевлаштуватися, надмірна зайнятість одного чи обох членів подружжя на роботі та ін. До чинників макросередовища відносять зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві,

а саме: зростання соціального відчуження, орієнтація на споживацький культ, девальвація моральних цінностей, зміна традиційного становища чоловіка і дружини у сім'ї, кризовий стан економіки, фінансів, соціальної сфери держави [1, с.329-330]. Соціально-психологічними чинниками, які впливають на утворення подружніх конфліктів, є такі, як: характер міжособистісних стосунків, обмеження можливостей для задоволення чоловіком і жінкою своїх основних потреб у шлюбі, рівень моральної мотивації подружжя, умови взаємодії (культура спілкування, взаємна поінформованість, проведення сімейного дозвілля) [4].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що причин для виникнення конфлікту є достатньо у будь-якій сім'ї. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними обставинами. Але різні подружжя по-різному реагують на виникнення суперечностей і залежно від цього обирають свої варіанти поведінки. Одні з них більш схильні разом обговорювати проблему, іти на співробітництво чи на взаємні поступки, досягаючи цим компромісу; інші чоловіки й дружини гостро сперечаються, змагаються одні з одними, поки хтось із них не переможе, а інший не поступиться хоча б у цій ситуації. У деяких сім'ях взагалі намагаються не говорити про проблеми сімейного життя, таким чином уникаючи, як їм здається, конфліктів, а насправді вибудовують цим самим між собою стіну нерозуміння, відчуження і взаємного невдоволення.

Однак слід зауважити, що конфлікт виступає не обов'язково як чинник дестабілізації сім'ї і виконує не тільки деструктивні, але й конструктивні функції. У стабільних сім'ях, які характеризуються емоційною прив'язаністю партнерів, конструктивний конфлікт дозволяє виявити взаємні претензії, відмінності у потребах, намірах чоловіка і дружини, допомагає виробити спільні позиції і сприяє успішній адаптації партнерів до шлюбу. Деструктивні конфлікти, які частіше трапляються у нестабільних сім'ях, протікають на фоні негативних відносин партнерів, їх взаємної невдоволеності. Вони перешкоджають виробленню подружжям спільної стратегії поведінки, призводять до дезадаптації, до дезорганізації спілкування та взаємодії.

Управління конфліктами передбачає: їх прогнозування, профілактику, попередження, врегулювання і оперативне розв'язання.

Метою профілактики конфлікту є виключення або зведення до мінімуму можливостей його виникнення. Основні завдання профілактичної роботи щодо попередження подружніх конфліктів полягають у наступному:

- попередньому ознайомленні майбутнього подружжя зі специфікою сімейних стосунків;
- формуванні сімейних традицій, норм взаємодопомоги, взаємної довіри і поваги;
- вихованні високого рівня культури спілкування;

- звільненні членів сім'ї від власної конфліктності і конфліктних форм поведінки;
- опануванні знаннями, вміннями і навичками конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях.

Прогнозування конфлікту вимагає детального аналізу і осмислення всіх його структурних компонентів, їх психологічних особливостей, рівня й потенціалу конфліктності подружжя. Найбільш характерними ознаками конфліктної ситуації можуть слугувати: різкі зміни у подружніх відносинах, поява відчуття дискомфорту, відчуженості, словесна або й фізична образа, негативні судження партнерів один про одного, про сім'ю, зміни у відношенні до подружніх та батьківських обов'язків.

Попередження конфліктів забезпечує усунення об'єктивних і суб'єктивних причин назріваючого зіткнення та подолання суперечностей неконфліктними способами. Попередження сімейних конфліктів має відбуватися за такими напрямками:

1. Визначення передконфліктності спілкування в сім'ї і повернення до нормальної взаємодії (можна, наприклад, перевести розмову на іншу тему, змінити місце спілкування).
2. Зниження тривожності і агресивності партнерів (цьому сприяє аутогенне тренування, виконання фізичних вправ, участь у тренінгах, повноцінний відпочинок, сприятливий соціально-психологічний клімат на роботі і вдома).
3. Контроль емоційної сфери – спрямування на мінімізацію негативних емоцій.
4. Використання техніки раціональної поведінки.

Психологами розроблено низку рекомендацій щодо особливостей нормалізації подружніх відносин, попередження переростання суперечливих ситуацій у конфлікти. Конструктивній поведінці шлюбних пар сприятиме дотримання ними таких правил безконфліктного спілкування у сім'ї:

- чоловікові та дружині не слід робити зауважень один одному у присутності інших людей (дітей, батьків, друзів, родичів);
- потрібно намагатися зрозуміти позицію свого співрозмовника, поставивши себе на його місце, і виявляючи при цьому розуміння та повагу;
- слід аргументовано висловлювати свої наміри у випадку незадоволення вимог, бути готовим подолати самолюбство, амбіції, визнати власну неправоту;
- намагатися не “колекціонувати” помилки й провини інших членів сім'ї, а відразу реагувати на них. Це виключить накопичення негативних емоцій;
- не варто також узагальнювати навіть очевидні недоліки один одного, а вести розмову тільки про конкретну поведінку в конкретній ситуації;

- робити якомога більше доброзичливих послань на адресу своїх близьких (такими посланнями можуть бути: похвала, комплімент, дружня посмішка), виявляти щирий інтерес і повагу до їх захоплень;
- бути творчими у сімейних стосунках, враховувати, що кожна нова ситуація вимагає нового вирішення;
- потрібно знаходити час для того, щоб хоч інколи відпочити один від одного. Це допоможе зняти перенасиченість спілкуванням;
- слід пам'ятати, що у конфлікті винними є обидві сторони, але на примирення першим іде той, хто сильніший духом, моральніший і мудріший.

Якщо ж конфлікт не вдалося попередити і він усе-таки виник, перед подружжям постає завдання його конструктивного вирішення.

Умовами цілеспрямованого врегулювання подружнього конфлікту є: об'єктивне розуміння подружжям конфлікту як реальності; припинення конфліктних дій; відмова від прагнення до перемоги один над одним (прагнути потрібно до перемоги інтересів сім'ї); контроль негативних емоцій; визнання можливості активного впливу на конфлікт; наявність спільної установки на сімейне життя; об'єднання зусиль з метою подолання проблеми.

Розв'язання конфлікту може бути повним або частковим. При повному розв'язанні результатом є активна життєва позиція людини, відновлення нормального спілкування. При частковому врегулюванні суперечностей, коли ситуація розрядилася, але кожен залишився на своїх позиціях, при своїй думці наслідком є або пристосування сторін до прийнятого рішення, або ж крім старих, виникають ще нові протиріччя. За таких умов, ситуація взаємодії ускладнюється, це призводить до нових конфліктів.

Ефективність вирішення подружніх конфліктів залежить насамперед від уміння чоловіка та дружини розуміти один одного і своїх батьків, дітей, від здатності пробачати і поступатися, відкрито висловлювати свої почуття, враховувати настрої і страждання іншого, навіть якщо він неправий. Крім того, потрібно пам'ятати, що сім'я – це не тільки подружжя, це ще й обов'язок перед дітьми. Спостерігаючи за спільним життям своїх батьків, вони отримують певний досвід подружньої взаємодії.

Основними показниками розв'язання конфлікту вважаються: відновлення позитивного соціально-психологічного клімату в сім'ї; повне розв'язання суперечностей, які постають в основі конфлікту; вироблення єдиного, прийнятого для обох рішення, встановлення доброзичливих взаємовідносин [1; 2]. Що ж до конкретних способів і методів подолання суперечностей, то їх вибір залежить від об'єктивної ситуації, актуального емоційного стану конфліктуючих сторін, їх індивідуальних психологічних особливостей.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що конфлікт може стати позитивним явищем у сімейному житті, якщо подружжя розглядатиме його як

джерело життєвого досвіду, самовиховання і самонавчання. Детальний аналіз конфліктної ситуації, спільно здійснений обома партнерами, дасть їм багатий матеріал для самопізнання і самовдосконалення, кращого розуміння один одного. Ці знання допоможуть їм більш успішно приймати рішення в майбутньому і уникати непотрібних конфліктів.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
3. Кравець В.П. Психологія сімейного життя. – Тернопіль, 1995. – Ч.2. – С.204-268.
4. Левкович В.П., Зуськова О.Э. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психология конфликта (серия “Хрестоматия по психологии”) / сост. Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2001. – С.415-428.
5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
6. Сысенко В. Супружеские конфликты. – М., 1989. – 174 с.

В статтє аналізуються соціально-психологічні особливості подружнього конфлікту. Розглядаються умови і фактори, котрі забезпечують ефективність профілактики, прогнозування, попередження і розв'язання конфліктів в родині.

ХРИСТОЦЕНТРИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО КАТОЛИЦИЗМУ

Постановка проблеми. Богословсько-обрядова суть українського католицизму засвідчує його невіддільність від вселенської христоцентричності християнства та характерну духовно-національну окремішність в питаннях культу Ісуса Христа. Нерозривний взаємозв'язок цих двох його характерних духовно-обрядових рис підтверджується цілим рядом його фізіономічних характеристик, зокрема ім'ям церкви – Українська Католицька Церква візантійського обряду (УКЦ-ВО), котра є носієм її христоцентричної ідентичності, змісту, літургічно-обрядових засобів спасіння вірних, тісного нерозривного зв'язку зі східними католицькими церквами-сестрами та із історично-культурним генезисом української нації, невіддільним від становлення церкви. Підтвердженням її христоцентричності є також тісна переплетеність, нерозривність історії УКЦ-ВО, як спадкоємиці Київської церкви, та українського народу, духовно-обрядові зв'язки та взаємовпливи, нероздільна культурна спадщина, власна церковна мартирологія.

Загалом проблема христоцентричності українського католицизму є малодослідженою цариною, що зумовлено і відомими історичними причинами – більш ніж піввіковим періодом діяльності Української Католицької Церкви в підпіллі після 1946 року. Разом з тим УКЦ-ВО в діаспорі функціонувала вільно, розвиваючи Христові засади своєї діяльності. Тому цілком даного дослідження якраз і є вияв коренів, закономірностей становлення та сучасного стану христоцентричності українського католицизму.

З огляду на згадані особливості історії УКЦ-ВО проблеми христоцентричності в українському католицизмі не набули ще достатнього висвітлення в сучасній літературі, тому коло джерел дослідження, які побачили світ у другій половині ХХ століття є доволі обмеженим.

Аналіз джерельної бази. Існує значна джерельна база з досліджуваних питань, котра стосується періоду історії УКЦ-ВО до часу кінця другої світової війни. Особливо важливе значення для досліджуваної проблеми мають документи Другого Ватиканського Собору (1962–1965 років) – фундаментальна христологічна “енциклопедія” Вселенської (Католицької) Церкви, котрі однак до сьогодні в українській католицькій теології ще недостатньо досліджені в силу вже згаданих історичних обставин.

Зокрема в соборовому декреті про Східні Католицькі Церкви “Східних церков” (§1) особливо підкреслюється христоцентричність помісних Східних Католицьких Церков, в тому числі і УКЦ-ВО, виражену в їх теології духовності,

літургійних обрядах, церковному переданні та правопорядку християнського життя, котра складає невід'ємну частину божественно об'явленої та неподільної спадщини цілої Церкви [1, 175].

В іншому документі Собору (декрет про єкуменізм “Відновлення єдності” – §14 і §17) наголошується на історичній континуальності христоцентричності помісних церков Сходу, вираженій у їх вселенській (тобто католицькій) ідентичності, що особливо яскраво проявилось на прикладі Київської Церкви [2, с. 188-190].

Особливим виразником католицького (вселенського) характеру христоцентричності УКЦ-ВО, згідно з догматичною соборовою конституцією про Церкву (“Світло народів”, §23), є колегіальний зв'язок її єпископів з Вселенською Церквою через Римського Архидіакона, як наслідника апостола Петра, цього, Ісусом Христом призначеного, постійного і видимого начала й основи єдності церкви, як колегії єпископів, так і громади вірних [3, с. 77].

Крім вселенської складової, христоцентричність УКЦ-ВО характеризується цілим рядом помісних аспектів. Найперше – це визначальний вплив Євангелія Христового та літургії на христоцентричність, зокрема через євангельські корені східної теології та духовності, котрі є джерелом покликання та виховання християн на засадах наслідування Ісуса Христа. Окрім того христоцентричність характеризується есхатологічним покликанням до набуття церквою якості спільноти, об'єднаної надією на спасенну єдність з Христом у вічності. Для цього в УКЦ-ВО є всі необхідні засоби: скарби східної та української християнської традиції, базованої на духовності святих отців та іконографії, сім Святих Тайн, традиційне літургійне життя, духовність українського монашества, а також важливий христологічний засіб – духовна участь християн в терпіннях Ісуса Христа та Його прославі у воскресінні (наприклад в часи комуністичного переслідування та послідуочого воскресіння УКЦ-ВО до вільного розвитку).

Всі ці складові христоцентричності Української Католицької Церкви візантійського обряду були не лише джерелом становлення самої церкви, але і стали рушійною силою в розвитку духовності українського народу та в становленні української національної ідеї. Саме духовна, літургійна і теологічна спадщина Церкви та вся її історія засвідчує визначальну роль християнства в українській історії та культурі.

Протягом всієї історії українського християнства Церква була символом духовного материнства та батьківства нації, була її духовним провідником. Оберегаючи східну християнську традицію, УКЦ-ВО утверджувала нерозривну активну єдність духовності нації та теології: вона допомагала народові шукати не абстрактної правди для розбудови суспільного життя, а правди живої, правдивої дороги, яка є в Христовому вченні [4, с.35-40].

Прийняття Україною Христового Євангелія старослов'янською мовою означало не тільки впровадження нових та цінних елементів в структуру її

культури; “...воно було значно більше ніж засів зерна, котре для нього було призначене і котре, посаджене в землю, прийнялося, і цей засів приносив по мірі свого розвитку цінні плоди” [5, с.12].

Вживання старослов'янської мови, яку принесли в Україну апостоли слов'ян” – святі Кирило і Мефодій, як засобу передачі Христового вчення та спілкування, мало також позитивний вплив на власне поширення і подальший розвиток мови. Цей процес мав тривалий характер і приніс надзвичайно багаті плоди. Завдяки цьому, зокрема, християнство змогло задовільнити людське прагнення правди, через знання та власний автономний духовний розвиток воно зробило доступними для всіх натхнення Христового Євангелія та динаміку Божого об'явлення.

Завдяки спадщині святих Кирила та Мефодія в Україні відбулася зустріч Сходу з Заходом, зустріч успадкованих національних духовних вартостей з новими христоцентричними цінностями, відбулось проникнення елементів християнської спадщини в життя та культуру нашого народу. Вони пробудили богословську, літературну, філософську, та мистецьку творчість, котра витворила власні, типово європейські, культурні форми.

Київська Церква постала в той час, коли між Римом та Константинополем ще панувала повна єдність в одній Вселенській (за грецьким мовним відповідником – Католицькій) церкві і, долучившись до христоцентричної духовної єдності Сходу і Заходу, вона приєдналась до єдиної Христової Церкви та через неї поєдналась Україна із сусідньою Європою. Завдяки цьому князь Володимир залучив Київську Церкву до участі в розбудові Вселенської Церкви і зберіг при цьому східну традицію нашої церкви та її національну христоцентричну та обрядову ідентичність [6, с.5]. При цьому від самих початків християнства в Україні Володимир виявляє особливе – католицьке ставлення до Риму. Князь свідомо ігнорує Візантію та закріплює зв'язок з Римом, чим засвідчив свою католицькість, тобто христоцентричні засади своєї віри та принципи розбудови Київської церкви [7, с.13].

Характерним прикладом органічного поєднання східної та західної обрядових традицій в УКЦ-ВО є культ Христового Серця, який знайшов добрий ґрунт в нашій церкві, давши спонуку до різних набожностей і практик (молень, суплікацій та ін.). В культурі Христового Серця український католицизм витворив гармонійну синтезу біблійної та української філософії серця із західним та українським (східними) богослов'ям на основі культу Божої любові, котра впливає із багатостраждального серця Христа. Слуга Божий митрополит Андрей Шептицький, великий знавець і любитель східного обряду, у своїх пастирських листах часто говорив про Божу любов та доручив своїм декретом під час Львівського Архидіоцесанського Собору в 1940 році широко практикувати в УКЦ-ВО культ Пресвятого Серця Христового, як культ без-

конечної любові Ісуса Христа до людей. В цьому декреті митрополит Андрей наголошує, що Христове Серце є уособленням всієї божественної та людської природи Ісуса, Його науки, мудрості, чеснот та любові, а також є джерелом безмежних скарбів та безцінних дарів для всіх християн [8, с.203; 9, с.25]

Ця безмежна любов Ісуса Христа до людей вже ось майже два тисячоліття виявляє себе в українському народі в найрізноманітніших формах милосердя, добра, благословинь, об'явлень, чуд, з'явлень і одкровень багатьом людям. Тому цілком природним є те, що, як пише Слуга Божий митрополит Андрей Шептицький, “любов Христа-Чоловіка супроти людей мусіла ставатись щораз виразнішим предметом християнського культу. Вдумуючись у любов Христа, християнські душі, Церква, під проводом Св. Духа, що в ній живе й веде людські душі до пізнання і любові Бога, щораз більше усвідомлювала собі, що любов є причиною всього того, що Христос зробив для людей. Любов є товчком цілого його поступування. А що абстрактні, відірвані предмети, коли представлені образом, що підпадає під змисли, стаються для людей доступнішими, конкретнішими, реальнішими, а через те і ліпше зрозумілими, то почитання людської любові до Христа, а з нею і цілого внутрішнього, духовного життя Христа придбало у вселенській Церкві вид почитання Христового Серця, як символу любови” [10, с.198].

Загалом культ Христового Серця в УКЦ-ВО є органічним виявом христоцентричності українського богослов'я та християнської філософії, що знайшло свій вияв не лише в морально-етичній доктрині українського католицизму, але і в подальшому розвитку сучасним українським католицьким богослов'ям соціального вчення Католицької Церкви, парадигми котрого ще необхідно глибше дослідити з огляду на його більш ніж столітній досвід та практичне значення для розв'язання болючих соціальних проблем українського суспільства.

Світоглядною засадою христоцентризму українського католицизму було і є сьогодні переконання в тому, що милосердя Боже є визначальним чинником, без котрого жодне особисте, національне, чи світове спасіння є неможливе.

Виходячи із цього принципу, перший київський митрополит-українець (русин) Іларіон (1051-1054) сформулював основні засади київського (українського) християнства, зокрема його христоцентричності. Як зачинатель ідеології київського, виразно противізантійського християнства, митрополит сформулював засади богословського вчення раннього українського католицизму, котрі були викладені в праці “Слово про закон і благодать” (біля 1040 року) і склали основу київської (української) богословської доктрини, протилежної не лише до візантійської, але і до пізнішої за походженням доктрини московського християнства, як це засвідчив відомий російський історіограф Георгій Федотов [11, с.400].

Найпершим принципом українського християнства, яке на той час було цілком католицьким, був християнсько-соціальний принцип, сформульований

митрополитом Іларіоном, який проголошує відповідальність особи і народів за плідне використання дарованого Богом милосердя та побудову Божого Царства на Землі. Цей принцип є суто східним за своїм походженням, але завдяки високому духовному рівню київського християнства був ним зреалізований на католицьких – вселенських засадах. Митрополит Іларіон виводить із цього принципу в якості першої консеквенції обов'язок кожної людини трудитися для загального добра свого народу. Другою консеквенцією була його засада про христоцентричну самодостатність, самоуправність Київської церкви у своїх відносинах із Константинопольським патріархом. Третій висновок митрополита говорить про однакову відповідальність церкви і держави за поширення християнства в державі та за впровадження євангельських правд в духовне життя її громадян в якості засадничих норм. Ці висновки митрополита є яскравим свідченням христоцентричності раннього українського католицизму та всієї Київської церкви, підтвердження чому ми знаходимо в сучасному соціальному вченні Католицької Церкви [12, с.454].

Другим принципом київського християнства була засада рівності всіх народів перед Богом, котра актуалізувалася в українському контексті через міждержавні стосунки того часу. Згідно цієї засади не має жодного народу з особливою місією, чи без неї, а тому в українському християнському патріотизмі відсутня будь яка упередженість по відношенню до інших народів. Це був дійсно благородний патріотизм, патріотизм Ісуса Христа.

Доктрина київського християнства про рівність народів перед Богом була істинно християнською альтернативою візантійській доктрині про месіанську першість, вибраність Візантії з поміж інших християнських народів (теорія Другого Риму), а також – пізнішій доктрині Московії та російського православ'я (1524р.) про їх месіанське покликання (теорія Третього і останнього Риму, бо “четвертому не бивать!”) [13, с.231; 14, с.230].

Третій принцип київського християнства констатував, що в суспільному і приватному житті люди та народи зобов'язані дотримуватися євангельських правд. І в цьому питанні митрополит Іларіон виключав будь-який компроміс – цій євангельській нормі підлягають як принц, так і жебрак, як приватне, так і суспільно-державне життя. Цей принцип залишався актуальним в ході всієї людської історії, а особливо важливий він в сьогоднішній непростий час. Історія засвідчила, що візантійська, а пізніше – московська християнська доктрина, стояли в глибокій опозиції до цього принципу українського християнства. Якраз XI-XII століття – час найвищого розквіту київського християнства, засвідчили реальними подіями, що цей христологічний принцип був не лише теорією, але щоденною практикою життя українців, котра підтверджувалась витворенням духовних засад Київської церкви і навіть була засвідчена мучеництвом (наприклад – святі мученики XI століття князі Борис і Гліб).

Четвертий принцип київського християнства полягав у активній ролі духовенства та мирян в реалізації соціальної справедливості та християнського милосердя. Першими свідченнями дії цієї Христової засади українського католицизму була діяльність Великих київських князів – Володимира Великого та Ярослава Мудрого, котрі принципи християнської соціальної справедливості поклали в основу своїх законів, зокрема, Ярослав Мудрий закріпив їх, так би мовити, “конституційно”: він на цих засадах уклав першу конституцію Української держави – “Руську правду”.

Соціальна справедливість була також наріжним каменем в діяльності найбільшого тогочасного українського монастиря – Печерської Лаври, яка була справжнім вихователем українського народу в питаннях християнської моралі. Засновники Печерської Лаври – святі Антоній (+1073) та Теодозій (+1074) Печерські вимагали від монастирів та монаших спільнот, щоб вони цікавились суспільним життям, турбувались про народ, впливали на витворення відносин в суспільстві на засадах євангельської справедливості та милосердя і саме ця особливість діяльності українського монашества складала питоменну відмінність від візантійського монашества [15, с. 10].

Наведені принципи – христоцентричні засади київського християнства – раннього українського католицизму, мали надзвичайно великий вплив на духовне виховання українського народу та на становлення української нації і саме вони склали рушійну силу подальшої української історії: християнство приносило в свідомість українського народу живе розуміння Бога і саме церква дбала про їх цілковиту реалізацію в житті як окремих християн, так і всього народу.

Християнство виявило та зреалізувало на українському ґрунті поняття добра, зробивши його загальнозрозумілим та загальноживаним, обов’язковим, що в свою чергу склало засадничу духовну базу в об’єднанні розрізнених племен Київської Русі в один український народ. Цей процес виявив та закріпив також універсальні цінності української культури, котрі, з іншого боку, стали також історичними виразниками становлення духовного життя українського суспільства.

Християнство сприяло досягненню українською культурою європейських висот, що стало яскравим свідченням вдалої інкультурації Христового Євангелія на українському рівні. Тому саме церква стала об’єднуючим, інтегруючим фактором, витворюючим національну спільноту, який визначив становлення української нації.

Окрім широкого впливу на все суспільство, християнство впливало на важливу його частину – на родину. Завдяки християнському світогляду поглибились та зміцнились засади кровної спорідненості родин та змінилась роль жінки в родині та в суспільстві. Особливо до цього спричинився глибокий культ Бого-

матері, котрий склав основу народного культу жінки, матері в українських родинах.

Християнське вчення витворило релігійні основи державної влади, оскільки воно само є джерелом та носієм суспільної сили: “... нема бо влади, що не була б від Бога; і ті, існуючі влади, установлені Богом” (Рим. 13: 1). Саме Ісус Христос своєю наукою дав людству дієве Євангеліє надії як в особистому, так і церковно-державному житті [16, с.38-40]. Тому роль церкви є надзвичайно великою в становленні українського правничого процесу XI-XII століть, оскільки саме християнське вчення допомагало однозначно визначити, що є справедливе, а що – несправдливе, а отже якраз компетентність Київської церкви та церковних судів слугувала прикладом для витворення юридичної системи в тогочасній Україні. Християнство та Київська церква змінили також і міжнародні стосунки Русі-України, надавши їм цілком іншого підґрунтя: стосунки стали більш гуманними та рівноправними. Також змінились і торговельні стосунки, котрі отримали захист з боку Божого та церковного права і стали будуватись на засадах справедливості і закону. В цьому контексті важливим був також вплив місіонерської діяльності церкви.

Висновки. Наведені вище засади та ідеали христоцентричності українського католицизму від самих початків відрізнялись від тенденцій візантійського та пізнішого московського християнства. Наприклад, київське християнство відкинуло від своїх початків, як засадничий принцип в справах політики та християнської віри, візантійський цезаропапізм, а натомість прийняло засаду співпраці церкви та держави з поважанням прав та інтересів церкви з боку держави. В той же час в російському православ’ї принцип цезаропапізму незмінно функціонує від середини ХУ століття до сьогодні як основоположний політично-доктринальний церковний принцип, на чому наголошували видатні російські вчені: історик Г. Федотов та теолог А Шмеман [17, с. 10-11].

Загалом вся історія УКЦ-ВО засвідчила христоцентричний та вселенський – католицький характер українського християнства, котре впливало і впливає на життя всього народу, в усіх його сферах, особливо – на формування та розвиток християнського світогляду українського народу і на прагнення вірних Української Церкви до самостійного церковного життя, але в тісній злуці з Апостольською столицею – центром Вселенської (Католицької) Христової церкви. Це прагнення зберігала, розвивала і реалізовувала пряма спадкоємиця Київської церкви – Українська Католицька Церква візантійського обряду впродовж наступних 600 років своєї історії навіть в її найважчі, колоніальні періоди, дбаючи таким чином про збереження і розвиток своєї церковної та національної ідентичності на основі вчення Ісуса Христа. Оскільки українське християнство в особі УКЦ-ВО завше шукала розв’язання проблем та життєвих ситуацій в християнському дусі разом з народом, тому вона набула великого авторитету

в народу та стала джерелом життєвих сил для нього і для її більш ефективної допомоги суспільству є необхідність в подальших поглиблених спеціальних дослідженнях.

1. Декрет про Східні Католицькі Церкви “Східних Церков – Orientalium Ecclesiarum” // Документи Другого Ватиканського Собору. Конституції, декрети, декларації. – Львів: Свічадо. – 1996. – С.171-186.
2. Декрет про екуменізм “Відновлення єдності – Unitatis redintegratio” // Документи Другого Ватиканського Собору. Конституції, декрети, декларації. – Львів: Свічадо. – 1996. – С.187-210.
3. Догматична Конституція про Церкву “Світло народів – Lumen Gentium” // Документи Другого Ватиканського Собору. Конституції, декрети, декларації. – Львів: Свічадо. – 1996. – С.75-170.
4. Гудзяк Борис. До питання ідентичності Східно-Католицьких Церков: ідентичність – як богословська категорія, її визначення // В пошуках ідентичності. Студійні дні в Ніредьгазі. – Львів: Свічадо. – 1998. – С. 34-45.
5. Papst Johannes Paul II. Apostolisches Schreiben “Euntes in mundum” (25.01.1988) zur Tausendjahrfeier der Taufe der Rus’ von Kiew. Hgb.: Deutsche Bischofskonferenz. – Bonn. – 1988. – 9-10. – 26 S.
6. Papst Johannes Paul II. Botschaft “Magnum baptismi donum” (14.02.1988) an die ukrainischen Katholiken zur Tausendjahrfeier der Taufe der Rus’ von Kiew. Hgb.: Deutsche Bischofskonferenz. – Bonn. – 1988. – 5. 11 S.
7. Архиепископ Мирослав (Марусин). Введення християнства в Київській Русі // Записки Чину святого Василя Великого. – Т.ХІІІ. – Вип. 1-4. – 1988. – С.3-14.
8. Катрій Ю. Я. Пізнай свій обряд! Літургійний рік Української Католицької Церкви. – 1992. – С.203.
9. Молитовник. Спасіння моєї душі. – Львів: Ріки води живої. – 2002. – С.25.
10. Катрій Ю. Я. Пізнай свій обряд! Літургійний рік Української Католицької Церкви. – 1992. – С.198, 203.
11. George Fedotov. The Russian Religious Mind. Kievan Christianity. – Cambridge: Harvard University Press, 1946. – S.400.
12. Іван Павло II. Енцикліка “Centesimus annus“ – “Сотий рік” // Церква і соціальні проблеми. Енцикліка “Сотий рік”. – Львів. – 1993. – С.454.
13. Штепа Павло. Московство: його походження, зміст, форми та історична тяглість. – Дрогобич: Відродження. – 2000. – С. 231.
14. Cuy Bedouelle. Die Geschichte der Kirche. Amateka: Lehrbücher zur katholischen Theologie. – Paderborn : Bonifatius, 2000. – Band XIV.– S.230.
15. Чубатий Микола. Київська Церква // Київська Церква. – №2-3 (13-14). – 2001. – С.10.

16. Papst Johannes Paul II. Nachsynodales Apostolisches Schreiben “Ecclesia in Europa“. – Vaticana: Libreria Editrice. – 2003. – S.38-40. – 151s.
17. Чубатий Микола. Київська Церква // Київська Церква. – №2-3 (13-14). – 2001. – С. 10-11.

In the article are analysed church basis of ukrainian catholicism in exemple of Ukrainian Catholic Church of Byzantical rite. There are investigate historical roots and the process of the restoration of chrystocentral of ukrainian rite theological traditions in the point of its connections with bysantical tradition and with Oecumenical Church.

СВОЄРІДНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчальна діяльність у вищому навчальному закладі пронизана комунікативними процесами, неможлива без спілкування. Спілкування тут постає як невід'ємна інтегральна якість, сутність навчальної діяльності, як простір і час, в якому власне і живе дана діяльність. Спілкування виступає і як смислотворчий процес, що забезпечує пізнання оточуючого світу на різних рівнях – від орієнтування в повсякденних життєвих ситуаціях до оволодіння професійної майстерності в певній галузі суспільного виробництва. Успішність навчальної діяльності залежить від ефективності комунікативних процесів, що пронизують вищий навчальний заклад. Досягнути ефективності у спілкуванні можна лише проявляючи активність. В процесі комунікативної активності відбувається пізнання дійсності, здобуття знань, умінь, навичок. Комунікативна активність відображає міру включення кожного студента у процес спілкування, визначає його спрямованість, рівень потреби у спілкуванні та взаємодії з оточуючим світом.

Вивчення комунікативної активності як чинника ефективності навчальної діяльності студентів має важливе практичне значення для створення сприятливих умов пізнавальної активності та оптимізації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Різноманітні аспекти спілкування у навчальній діяльності студентів – предмет уваги ряду науковців. Теоретичні розвідки питання своєрідності комунікативної активності студента у процесі навчальної діяльності ґрунтуються на дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, в основі розгляду проблеми комунікативної активності – позиції суб'єк-суб'єктного підходу Б.Ф. Ломова, принцип активності (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, К.О.Абульханова-Славська, Л.Е.Орбан-Лембрик). Крім того, до уваги брались питання прояву активності в процесі засвоєння інформації (Л.Е.Орбан-Лембрик), успішності процесу спілкування (В.Н.Куницина, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша, Е.Мелибруда, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.А.Семиченко, Ю.Ф.Чуфаровський), прояву комунікативних якостей (В.А.Кан-Калик, В.А.Семиченко, С.Д.Максименко, Д.Н.Гриджук та інші), стилей спілкування (О.О.Бодальов, К.Левін, В.А.Горяніна, В.А.Кан-Калик, В.Н.Куницина, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша, Л.Е.Орбан-Лембрик, Ю.В.Чуфаровський), зв'язку активності у спілкуванні та комунікативних умінь (І.Ю.Бруслова, Н.М.Косова). Разом з тим, у зазначених дослідженнях практично не розглянута проблема комунікативної активності, зокрема, її своєрідність у процесі навчання студентів.

Мета повідомлення: розкрити зміст комунікативної активності студентів, зокрема, виявити вплив комунікативної активності на процес навчання.

Важливою умовою здійснення процесів спілкування виступає комунікативна активність учасників взаємодії. Розглядаючи спілкування з позиції суб'єкт-суб'єктного підходу, Б.Ф.Ломов трактує його як особливу самостійну форму активності суб'єкта. Опираючись на дослідження К.О.Абульханової-Славської, слід відмітити, що активність визначає комунікативну діяльність індивіда, її мотиви, цілі, спрямованість, рівень потреби здійснювати цю діяльність, тобто, є рушійною силою, джерелом спонукання в людини власних комунікативних особливостей [1, с.77]. Активність, таким чином – це той методологічний принцип, що дає можливість розкрити специфіку становлення мінливої особистості у соціумі, що також змінюється (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, К.О.Абульханова-Славська, Л.Е.Орбан-Лембрик). Такий принцип дозволяє враховувати роль об'єктивних чинників у їхній реальній дії на особистість, а також прояв потенційних характеристик самої особистості в процесі соціально-психологічного відображення та професійного зростання [8]. Важливість даного підходу полягає ще й в тому, що основною характеристикою активності є її приналежність до суб'єкту [10, с.19]. Тобто, будь-який акт спілкування як засіб організації діяльності чи як прояв людського буття суб'єкта неможливий без вияву його активності.

Комунікативна природа навчальної діяльності передбачає наявність активної взаємодії учасників спілкування (як викладачів, так і студентів). Якщо з якої-небудь причини відбувається порушення характерних форм людської взаємодії, то весь комунікативний процес та розкриття особистості у ньому піддаються певним деформаціям [7]. Тому комунікативну активність можна розглядати як типовий для даної особистості узагальнений спосіб відображення та здійснення комунікативних, а через них і життєвих потреб особистості. Загалом, комунікативна активність виступає як багаторівнева категорія, що розкриває індивідуально-особистісний рівень та спосіб здійснення спілкування.

Процеси спілкування студентів в ситуації вищого навчального закладу, окрім міжособистісної комунікації, включають два напрями вияву комунікативної активності: а) як засіб оволодіння знань, б) як відображення цих знань та застосування їх на практиці. Формування та вияв комунікативної активності в процесі навчальної діяльності полягає у прийнятті, засвоєнні та відображенні інформації. В основу аналізу процесу комунікативної активності покладена концепція прийняття та засвоєння особистістю цінностей, розроблена Л.Е.Орбан-Лембрик [7].

Особливості комунікативної активності в процесі засвоєння інформації відображено на рис. 1. Згідно Л.Е.Орбан-Лембрик, процес прийняття, засвоєння

та відображення інформації в практичній діяльності відбувається в тому випадку, якщо зовнішні цінності не суперечать ціннісним орієнтаціям особистості чи повідомлення допомагає суб'єкту задовільними будь-які власні потреби. Разом з тим, комунікативна активність безпосередньо пов'язана із пізнавальною активністю (див. рис. 1). Засвоєння інформації відбувається тільки при проявах комунікативної активності. У випадку пасивності, байдужості подальше опрацювання повідомлення відсутнє, а відтак не здійснюється її прийняття чи заперечення. Тобто, при індиферентному сприйнятті інформації індивід не проявляє пізнавальної активності щодо неї. Під час активної діяльності у спілкуванні людина усвідомлює, переосмислює почуте, і, як наслідок сприймає чи заперечує повідомлення. В обох випадках відбувається засвоєння інформації, різниця полягає у її значимості для особистості та подальшому використанні в практичній діяльності. При прийнятті повідомлення засвоюється як значиме і використовується в подальшій діяльності суб'єкта. Інформація, що заперечується, сприймається суб'єктом як така, що не відповідає системі ціннісних орієнтацій і не використовується на практиці.

Звичайно, процес засвоєння знань може відбуватись некоммуникативними методами (аналіз літератури, засоби масової інформації, Інтернет тощо). Проте, враховуючи комунікативну природу навчальної діяльності у вищому закладі освіти, в нашому дослідженні пізнавальна активність розглядається через призму процесів спілкування.

Важливою умовою ефективного процесу засвоєння інформації та її передачі відіграють комунікативні особливості учасників взаємодії. Слід відмітити, на основі емпіричних досліджень виявлено взаємозв'язок і взаємозалежність між комунікативними особливостями та пізнавальною активністю студента [12]. Комунікативна активність студентів реалізується в системі цільових установок, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, визначаючи її мотиваційно-потребову сферу спілкування, комунікативні установки, вміння та здібності, комунікативні якості та властивості, вибір способів та стилів спілкування [1; 8]. Комунікативні особливості особистості є формою вияву її комунікативної активності. Тобто, комунікативна активність проявляється через:

- потреби у спілкуванні як мотиваційну основу комунікативної активності, як чинник вивчення її рівнів;
- комунікативні здібності, вміння навички, якості та властивості, комунікативні установки, що відображають прояви комунікативних особливостей;
- стиль спілкування як сукупність конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування.

Активність студента вищого навчального закладу проявляється у тому, наскільки глибоко він усвідомлює, виражає, оцінює та реалізує свої життєві

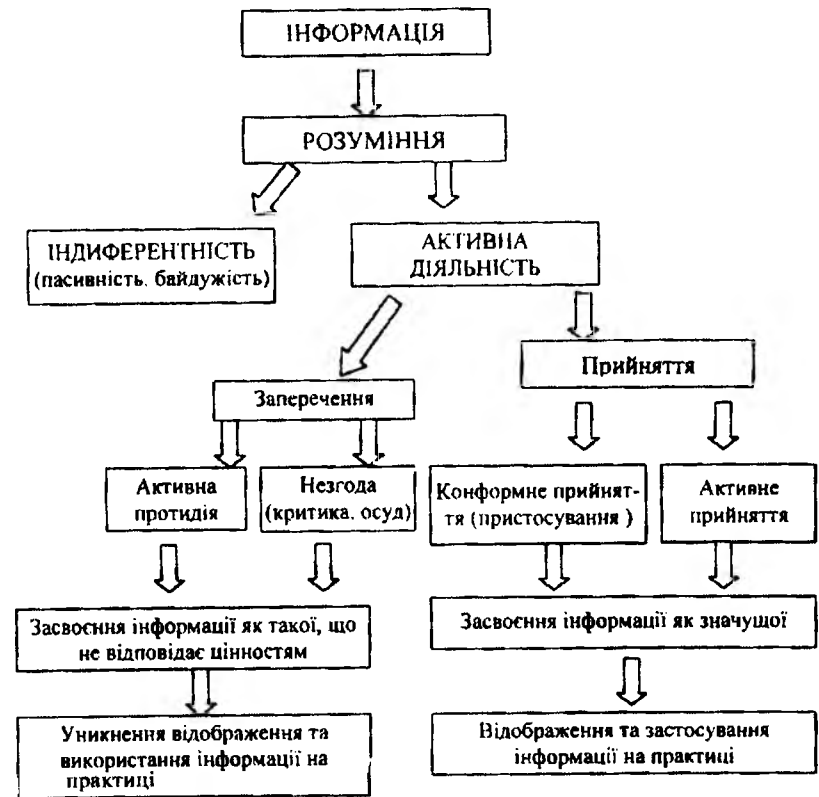


Рис. 1. Процес комунікативної активності

потреби, задовольняє свої прагнення та інтереси в оволодінні знаннями та вміннями майбутньої професії [11]. Тобто, важливим компонентом активності виступає потреба.

Про включеність потреби у структуру активності наголошують науковці [1; 8]. К.О.Абульханова-Славська розглядає потребу як чинник вивчення зростання чи спаду активності. Одержуючи задоволення від характеру діяльності, особистість завдяки активності здобуває нові способи вирішення соціально-психологічних суперечностей, нові способи співвіднесення себе з іншими людьми, переконується в правильності своєї позиції, в її адекватності власному життю. В структурі комунікативної активності таку роль відіграють потреби у спілкуванні, рівень розвитку яких відображає міру включеності кожного студента в комунікативні процеси. Враховуючи реальні результати комунікативної

активності, людина відчуває таке задоволення, яке піднімає активність на новий рівень, розвиває нові комунікативні мотиви, вдосконалює здатність саморегуляції в процесі спілкування [1, с.86].

Задоволеність спілкуванням і відносинами трактується [5] як характеристика суб'єктивної сторони міжособистісних відносин на свідомому і несвідомому рівнях; психологічний стан, наділений ефектом мобілізації у багатьох видах діяльності; включає почуття повноцінності і стабільності міжособистісних відносин при відсутності страхів, підозрілості, напруження, почуття самотності.

В.А.Кан-Калик комунікативну спрямованість особистості пов'язує з виникненням потреби у взаємодії з іншими людьми, з успішністю цієї взаємодії і емоційним задоволенням, які людина одержує у процесі буденного чи професійного спілкування. Тобто, йдеться мова про комунікативну активність, яка знаходить відображення у потребі в спілкуванні та у задоволенні від спілкування [3].

Загалом, розглядаючи потребу у спілкуванні як мотиваційну основу комунікативної активності, можна твердити, що низький її рівень спричиняє низьку комунікативну активність, високий рівень сприяє зростанню комунікативної активності.

При аналізі комунікативної активності студентів слід звернути увагу на ті комунікативні якості, що впливають на ефективність взаємодії в атмосфері вищого навчального закладу, на вирішення студентами індивідуальних та спільних навчальних завдань і забезпечують результативність процесу спілкування. В контексті даної проблеми важливим буде розглянути трактування поняття "успішне спілкування". Услід за В.Н.Куниціною, Н.В.Казариною, В.М.Погольшою, Е.Мелибрудою, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.А.Семиченко, Ю.Ф.Чуфаровським та іншими науковцями під успішним спілкуванням будемо розуміти такий результат комунікативного процесу, при якому ефективними виступають як об'єктивні (досягнення мети, цілей, розв'язання завдань та ін), так і суб'єктивні (задоволеність процесом спілкування, сприйняття партнера, встановлення взаєморозуміння тощо) характеристики спілкування. У такому контексті можна виокремити комунікативні особливості, що сприяють ефективному спілкуванню та такі, що утруднюють чи перешкоджають успішності комунікативного процесу. Оптимальний процес спілкування сприяє розвитку комунікативної активності. Як наголошує К.О.Абуханова-Славська, причини обмеження особистісної активності полягають як у дефіциті спілкування, так і в різних формах порушення чи утруднення (1, с.93).

Більшість дослідників вважають, що для ефективного спілкування партнери повинні володіти комунікативними здібностями та вміннями. Розглянемо детальніше, які саме комунікативні здібності, вміння, особливості загалом проявляються у комунікативній активності та забезпечують успішність спілкування.

Зокрема, Н.М.Косова у своєму дослідженні встановила взаємозв'язок комунікативних умінь з комунікативною активністю особистості, розглядаючи дану активність як специфічний вид діяльності в структурі спілкування, в діяльності по встановленні зв'язків з іншою людиною як об'єктом спілкування. Комунікативні вміння представлені в дослідженні як структурний елемент комунікативної активності (поряд з потребою у спілкуванні, оцінкою і оціночними діями), який виступає критерієм її сформованості на поведінковому рівні. Володіння комунікативними вміннями, на думку автора, переводить процес спілкування із стихійного в керований [4]. І.Ю.Бруслова [2] активність у спілкуванні також розглядає поряд із комунікативними вміннями, що забезпечують ефективність комунікативного процесу.

Важливою характеристикою, яка сприяє ефективності комунікативного процесу і відображає рівень комунікативної активності є товариськість, комунікабельність, контактність (Л.В.Жемчугова, В.А.Кан-Калик, Р.А.Максимова, В.О.Семиченко, В.Н.Куниціна, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша, Я.І.Шкурко), а також перцептивні (Г.М.Андреєва, А.Г.Ковальов, Н.В.Кузьмина, В.Д.Бедерханова, А.С.Золотнякова, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко) та емпатійні здібності (Ш.Бюлер, А.А.Валантінас, Т.В.Василишина, Л.П.Виговська, Т.П.Гаврилова, В.А.Івасишин, С.В.Кондратьєва, С.М.Максимець, М.М.Обозов, К.Обуховський, В.А.Якунін).

Великого значення у формуванні ефективного спілкування науковці надають таким рисам як доброзичливість, життєрадісність, привітність (В.Лі.Дранков, А.Лі.Журавльов, В.Н.Куниціна, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша, Я.І.Шкурко).

Значними для успішного спілкування є відвертість, довірливість (прояв довіри і впевненість у добросовісності, щирості того, з ким спілкуєшся) (Г.С.Васильєв, Т.В.Виноградова, В.Лі.Дранков, Я.І.Шкурко).

Ряд авторів виокремлюють й інші важливі комунікативні особливості: ввічливість, справедливість, взаєморозуміння, дотепність, впевненість в собі, самокритичність, дипломатичність, відсутність дріб'язковості, ненав'язливість, індивідуальний підхід у спілкуванні, відповідальність.

Разом з тим науковці виокремлюють низку комунікативних особливостей, що перешкоджають ефективності спілкування (Е.В.Цуканова, В.Н.Куниціна, О.О.Бодальов, Г.А.Ковальов, В.А.Лабунська, Е.В.Мосейко). До таких комунікативних особливостей дослідники відносять: злість, замкнутість, підозрілість, роздратованість, невтриманість, лицемірство, черствість, сухість, заздрість, зарозумілість, прагнення показати свою перевагу, емоційна глухота, інфантильність, егоцентризм, егоїзм, невпевненість, боязливість, агресивність, схильність говорити неправду, сором'язливість.

Важливою характеристикою комунікативної активності є стиль спілкування. В психолого-педагогічній науці стиль спілкування співвідносять із стилем

діяльності педагога, керівника. До проблеми стилю спілкування зверталась низка дослідників: О.О.Бодальов, К.Левін, В.А.Горяніна, В.А.Кан-Калик, В.Н.Куницина, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша, Л.Е.Орбан-Лембрик, Ю.В.Чуфаровський та ін. При співвіднесенні типу спілкування із стилем діяльності доцільно скористатись традиційною характеристикою стилів спілкування К.Левіна – авторитарний, ліберальний, демократичний. У наш час дослідники використовують інші назви для опису вказаних стилів: директивний (командно-адміністративний, авторитарний), колегіальний (демократичний), потуральний (ліберальний, анархічний.)

Стиль спілкування у значній мірі визначає напрямок та особливості прояву комунікативної активності у процесі взаємодії. Від стилю спілкування залежить ефективність розвитку та формування особистісних відносин в навчальній групі, а також успішність навчання і виховання. Про це переконливо свідчать результати численних досліджень науковців.

Висновки:

1. Комунікативна активність виступає як багаторівнева категорія, що розкриває індивідуально-особистісний рівень та спосіб здійснення спілкування, і проявляється через: потреби у спілкуванні як мотиваційну основу комунікативної активності, як чинник вивчення її рівнів; комунікативні здібності, вміння навички, якості та властивості, комунікативні установки, що відображають прояви комунікативних особливостей; стиль спілкування як сукупність конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування.

2. Комунікативна активність займає вагомe місце при організації процесів спілкування в навчальній діяльності та співвідноситься із пізнавальною активністю. Недостатній рівень розвитку комунікативної активності перешкоджатиме ефективності процесу спілкування, засвоєнню нової інформації та пізнавальної активності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати теоретичного аналізу психологічної літератури висвітлюють коло питань, на які в перспективі доцільно звернути увагу для всестороннього розгляду проблеми комунікативної активності студентів у процесі навчання. Зокрема: постає потреба вивчення реального рівня розвитку складових комунікативної активності та накреслення шляхів оптимізації цих складових з метою підвищення ефективності навчальної діяльності.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Брускова И.Ф. Формирование коммуникативных качеств у студентов // Советская педагогика. – 1982. – №7. – С. 59-63

3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Дис... канд. психол. наук. – М., 1988. – 258 с.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
6. Лабунская В.А. Менджерицкая Ю.А, Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 288 с.
7. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дисс... докт. психол. наук. – М., 1992. – 61 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності та професіоналізму // Матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка (17-18 грудня 2001 р., м.Київ). – Т.1. – К.: Міленіум, 2002. – С. 140-143
9. Семиченко В.А. Психология общения. – К.: Магистр – S., 1997. – 152 с.
10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800с.
11. Федик О.В. Активність студента як умова ефективного формування здібностей до тренерської діяльності в майбутніх вчителів фізичної культури // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: вид-во “Плай” Прикарпатського ун-ту, 2002. – Вип.7. – Ч.2. – С. 250–263
12. Швед О.М. Співвідношення комунікативних особливостей та пізнавальної активності у системі цінностей сучасного студента (на матеріалах емпіричного дослідження) // Активні проблеми психології. – Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.Костюка АПН України, 2002. – Ч. 4. – С. 163-172.

В статтє рассматривается проблема коммуникативной активности студентов в учебном процессе. Особое внимание обращено на соотношение коммуникативной и познавательной активности. Отмечены особенности проявления коммуникативной активности студентов.

ХАРАКТЕРНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВЧИТЕЛЯМИ У ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Постановка проблеми. Важливу роль у розвитку особистості дитини відіграє її спілкування з дорослими, ровесниками, зі значимими для неї людьми, що набуває особливо великого значення стосовно взаємин дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з вчителями та вихователями закладів інтернатного типу.

В Україні кількість вихованців у школах-інтернатах непинно росте. За даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді, на 1 січня 2003 року у нас діяло 52 школи-інтернати, в яких навчалось 12590 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у порівнянні з 1995 роком кількість дітей цього статусу зросла на 32 %) [1; с.23].

Влаштування "долі" дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснюється також за допомогою їх усиновлення (за даними Держкомстату України, протягом 2002 року всиновлено 6925 дітей); виховання в дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях (за станом на 1 січня 2003 р., в нашій країні функціонувало 112 дитячих будинків сімейного типу та 45 прийомних сімей, в яких виховувалось 1132 та 64 дитини відповідно) [1, с.220]. Але найбільше таких дітей залишаються у будинках дитини, дитячих будинках та школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Оскільки в школу-інтернат значна частка дітей потрапляє з дитячого будинку, знання особливостей спілкування між дітьми та вихователями інтернатних закладів в дошкільний період їх розвитку є важливим для розуміння подальших взаємин "дітей без сім'ї" з дорослими.

Аналіз теоретичних джерел. Вивчаючи психічну депривацію дітей-сиріт, чеські дослідники Й.Лангмейєр і З.Матейчик дійшли висновку, що в таких дітей віком до 5 років спостерігається більше порушень, ніж у тих, які потрапили в інтернатний заклад уже в шкільному віці, і у значній мірі ці порушення є наслідком об'єктивно орієнтованої організації взаємин між суб'єктами виховного процесу в дитячих будинках.

Однією з головних причин ранньої депривації вихованців дитячих будинків, що спричиняє істотні порушення мови, емоційно-мотиваційної та соціальної сфер, розвитку самосвідомості, Й.Лангмейєр і З.Матейчик вважають недостатню емоційну стимуляцію. Відсутність тісного емоційного контакту уже в

ранньому віці створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це спричиняє в психіці дитини підвищення агресивності, роздратованості, стурбованості та боязливості [2, с.194].

Вивчаючи особливості спілкування та допитливості у вихованців дитячих інтернатних закладів у ранньому віці, Т.Землянухіна дійшла висновку, що однією з їх характерних особливостей є пасивність, яка викликається дефіцитом спілкування з дорослими. У цієї групи дітей спостерігається схильність до конфліктних переживань, надмірна обережність і неприйняття нового [3, с.66-70].

Н.Авдєєва і Н.Хаймовська, досліджуючи залежність типу прив'язаності дітей до дорослого від особливостей їх взаємодії, визначили, що психічні прояви (показники погляду, емоцій, вокалізацій, дій) у вихованців будинку дитини значно бідніші, ніж у їх ровесників із сімей. Для "сімейних" дітей раннього віку найбільш характерною є налійна прив'язаність до значимого дорослого, яка формується через вміння матері підтримувати ініціативу дитини, встановлювати з нею контакт поглядів, що, безперечно, є причиною зниження страху перед незнайомими дорослими, предметним світом тощо.

Вихованці будинку дитини у більшості випадків виявляють ненадійну прив'язаність до вихователів, яка проявляється в невмінні відповідати на ініціативу, а їх спілкування і взаємодія з дорослими збіднена і не розвинута [4, с.47-48].

Подібні висновки раніше були зроблені і в дослідженнях С.Ю.Мещерякової, яка вивчала особливості афективно-особистісних зв'язків з дорослими у немовлят, позбавлених батьківської опіки. На її думку, такі діти більше звертаються не до "суб'єктивних", а до "об'єктивних" якостей персоналу, що не сприяє оволодінню засобами подолання страху і призводить до атрофії активних засад в особистісному та пізнавальному розвитку [3, с.48-53].

Спілкування дітей із значимими дорослими формує їх спрямованість на оточуючих, що є основою засвоєння дитиною моральних норм, прищеплення її культури переживань, розвитку емпатії. Співчуття, співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, які лежать в основі доброти дитини, її активної гуманності, і водночас, є прагненням поділитися своїми почуттями з іншими людьми.

Дослідження І.Залисіної показало, що потреба у співпереживанні та взаєморозумінні у дошкільнят з дитячого будинку виявилась недостатньо розвиненою. Під час експерименту діти "...не висловлювали оціночних суджень, а також майже не прагнули узгоджувати з дорослими ставлення до того, що відбувається" [5, с.91]. І.Залисіна вважає, що тут спостерігається своєрідний віково-індивідуальний синдром, який характеризується невідповідністю розвитку мотиваційної та операційної сфер. Багато в чому це пов'язане з особливостями регламентування поведінки дітей в дитячих будинках.

Отже, взаємини між дорослими та вихованцями дошкільного віку закладів інтернатного типу, як показали дослідження, носять поверхневий характер і

сприяють формуванню негативних особливостей психічного розвитку “дитини без сім’ї”. Серед них:

- пасивність у спілкуванні з дорослими;
- ненадійна прив’язаність до дорослих;
- недостатній розвиток потреби у співпереживанні та взаєморозумінні;
- невміння володіти засобами подолання страху;
- атрофія в особистісному та пізнавальному розвитку.

Незадоволеність потреби в спілкуванні з дорослими при переході дітей з дитячого будинку у школу-інтернат залишається, а відтак і деформації, які вже відбулися в психічному розвитку дітей-сиріт, зазвичай не зникають, а в молодшому шкільному віці ще й поглиблюються.

Зокрема, як показали дослідження В.Мухіної, учні початкової ланки школи-інтернату не засвоюють навичок продуктивних взаємин з оточуючими. Їх спілкування нерозвинене: контакти поверхневі, нервозні і швидкі – вони водночас домагаються уваги і відштовхують її, переходячи на агресію чи пасивне відчуження. Потребуючи любові та уваги, діти не вміють поводитися таким чином, щоб оточуючі спілкувалися з ними у відповідності з цією потребою [8, с.261]. На думку В.Мухіної, неадекватний досвід спілкування призводить до того, що дитина дуже рано починає приймати негативну позицію по відношенню до інших.

Рівень розвиненості співчуття, співпереживання до педагогів молодших школярів, які виховуються поза сім’єю, вивчала Л.Виговська. Вербальна поведінка дітей визначалась по спеціально розробленій методиці “Вибір”, в якій пропонувалось дати відповідь на десять сюжетів-колізій. Зміст розповідей відображав конфліктну ситуацію або ситуацію допомоги. Реальні взаємини учнів в ситуаціях морального вибору вивчались за допомогою адаптованої до умов закладів інтернатного типу медотики Т.П.Гаврилової та програвання гри “Будівництво нового міста”.

Л.Виговська дійшла висновку, що у вербальній поведінці більша частина вихованців інтернатів (75,7%) виявили вищий рівень емпатійного ставлення до дорослого, а на етапі дослідження реальної поведінки – тільки п’ята частина дітей допомогла дорослому, хоча майже всі учні проявили до нього співчуття. Цей парадокс автор пояснює тим, що “незначна кількість дітей, яка надала допомогу дорослим, обумовлюється небагатим та одностороннім досвідом взаємодії з ними, звичкою до покрокового виконання дій, яке контролюється наставниками, відсутністю досвіду співробітництва з дорослими, обмеженням самостійності” [6, с.61].

Специфічний тип взаємин між дітьми та дорослими в закладах інтернатного типу виявили також А.Прихожан і Н.Толстих. На їх думку, в поєднанні з гіпертрофованою потребою в спілкуванні з дорослими, яка викликана дефіцитом такого

спілкування в школах-інтернатах (мала кількість особистісних звернень дорослих до дітей, однорідність їх змісту), залежність емоційного благополуччя дитини від ставлення до неї дорослого визначає надцінність цього спілкування [7, с.102].

Досліджуючи особливості психічного розвитку молодших школярів закладів інтернатного типу, А.Прихожан і Н.Толстих експериментально довели, що сферу спілкування дорослих з вихованцями інтернатних закладів характеризує особлива напруга потреби в цьому спілкуванні. Проаналізувавши результати виконання учнями тесту “малюнкових асоціацій” Розенцвейга, автори дійшли висновку, що в сфері спілкування з дорослими у вихованців інтернатних закладів домінують реакції екстрапунітивного напрямку (зовнішньо звинувачувальні реакції) з переважанням самозахисного (Е) і фіксації на задоволенні потреби (е), в той час як у загальноосвітніх школах переважаючими виявляються реакції інтрапунітивного напрямку (самозвинувачувальні реакції) [7, с.107]. Така фрустрованість потреби в спілкуванні в поєднанні з невмінням взяти на себе відповідальність за рішення конфлікту демонструє, на думку авторів, “споживацьке” ставлення до дорослих, тенденцію чекати чи вимагати рішення своїх проблем від дорослих [7, с.109].

Незадоволеність потреби в спілкуванні дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу, з дорослими, на думку А.Прихожан і Н.Толстих, позбавляють їх, по-перше, важливого для емоційного благополуччя переживання своєї потрібності і цінності для інших, спокійної впевненості в собі, які лежать в основі формування повноцінної особистості, а по-друге, переживання цінності іншої людини, глибокої прив’язаності до інших людей.

Хоча кожна людина з дитинства потребує спілкування з іншими людьми, важливим для неї є також потреба у відособленні від інших. Лімітований простір предметного світу і відсутність у школах-інтернатах вільного приміщення, в якому дитина могла б побути насамоті, на думку В.Мухіної, створює особливу психологічну проблему, яка полягає у відсутності “...умов для внутрішнього зосередження, для інтимного довірливого спілкування зі значимими дорослими”, що стандартизує певний соціальний тип особистості [8]. “Нереалізована потреба в життєвому просторі для психологічного відособлення призводить до того, що у дітей із закладів інтернатного типу виникають аномальні взаємини одне з одним, з’являються відхилення в розвитку особистості” [8, с.262]. Через це дуже рано розвивається схильність до блукання (на вулиці такі діти відчувають себе вільнішими від вихователів і вчителів).

Отже, розвиток сфери контактів дітей вирішальним чином обумовлений тим, як його організують і здійснюють дорослі, з якими діти спілкуються. Обмін враженнями з близькими дорослими сприяє не тільки адекватності сприйняття оточення, а й формує ставлення дітей до об’єктів та подій навколишнього світу, розвиває почуття. Як показали наукові дослідження, у дітей-сиріт

**Продовження учнями початкової ланки шкіл-інтернатів речення,
початком якого є “Дорослі завжди ...”**

ранг	Твердження учнів	Класи та кількість учнів.			Всього, %
		%			
		2 клас	3 клас	4 клас	
1	Сварять, жорстоко пов одяяться	9,8	6,8	7,8	24
2	Вчать, виховують	7,8	4,9	2,9	16
3	Хороші, добрі	2,9	5,8	4,9	14
4	Доглядають нас	3,9	–	5,8	10
5	Люблять дітей	3,9	3,9	–	8
6	Не розуміють дітей	–	–	2,9	3

шкіл-інтернатів (3%) вказують на нерозуміння їх вчителями та вихователями. Що стосується особистісних якостей оточуючих їх дорослих, то 14% вихованців досліджуваних інтернатних закладів вважають дорослих хорошими та добрими, а 8% учнів – таких, що люблять дітей.

Для кращого розуміння особливостей сприйняття дітьми дорослих ми об'єднали наведені результати у дві категорії, і з'ясували, що вихованці інтернатних закладів найчастіше звертають увагу на особливості своїх взаємин з дорослими (53%), а менше – на їх особистісні якості (22%). Таку різницю, на нашу думку, можна пояснити, з одного боку, обмеженістю та бідністю емоційної сфери вихованців закладів інтернатного типу, а з іншого – однотипністю взаємин дітей з дорослими, які оточують їх.

З подібними висновками ми зустрілись, аналізуючи твердження учнів про те, що найбільше та найменше їм подобається у своїх вчителів (див. таб. 2, 3).

Найбільше учням 2-4 класів шкіл-інтернатів подобається, коли вчителька їх просто вчить (24% опитаних), є хорошою (23%) або про щось розповідає (19%). Але якщо другокласникам більше подобається діяльність вчителя на уроці та його добрий характер, то учні четвертого класу симпатизують педагогам, які розповідають їм щось цікаве.

Щасливими від того, що вчителька на уроках не сварить, не карає та радіє за дітей є 14% і 12% опитаних учнів відповідно. А 8% учням найбільше подобається, коли вчителі їм купляють солодощі, хоча 6% дітей подобається просто їх усмішка.

Твердження дітей, що відображають бажання бачити свою вчительку веселою, щедрою, доброзичливою, такою, яка не сварить та радіє їх успіхам, на нашу думку, є наближенням сприйняття вихованцями інтернатних закладів своїх вчителів як рідних та значимих людей. Такі діти, особливо молодшого шкільного віку, безмежно люблять своїх вчителів та вихователів, і єдине, що може відвернути дітей від значимих для них дорослих, надовго сформувати негативне сприйняття їх, є покарання та жорстоке ставлення до дітей.

та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в закладах інтернатного типу, формується особиста напружена потреба у спілкуванні з дорослими. Найбільше вона проявляється в невмінні дітей конструктивно вирішувати конфліктні ситуації при спілкуванні з дорослими (домінування захисних форм поведінки сприяє небажанню дітьми визнати свою провину, агресивності, намаганням звинуватити інших).

Предметом нашого дослідження стали особливості взаємин молодших школярів з вчителями в умовах школи-інтернату. Його мета – здійснити порівняльний аналіз спілкування учнів з педагогами по класах початкової ланки школи-інтернату.

Для досягнення мети дослідження необхідно було вирішити наступні завдання: 1) виявити особливості спілкування учнів молодших класів шкіл-інтернатів з вчителями, вихователями та дорослими загалом; 2) дослідити, емоційний стан та рід діяльності вихованців інтернатних закладів в позаурочний час; 3) здійснити порівняльний аналіз взаємин молодших школярів та педагогів в школах-інтернатах по класах.

Респондентами були 102 учні II-IV класів трьох обласних шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Дослідження проводилось протягом жовтня – листопада 2003 року.

Особливості спілкування між педагогами та вихованцями школи-інтернату ми вивчали опосередковано, апелюючи до прихованих думок учнів. Діти виявляли своє ставлення до вчителів, уроків та дорослих загалом через продовження незакінчених речень, які пропонувались індивідуально кожному учневі в усній формі. У цій статті наведено аналіз лише тих відповідей учнів школи-інтернату, які стосуються предмету нашого дослідження.

У процесі спілкування позиції педагога і дитини докорінно відрізняються. Справедливою є думка Ю.І.Турчанінової, яка вважає, що в той час, як для вчителя спілкування є частиною професійної діяльності, для учня воно – це частина його життєдіяльності. Дитина живе, спілкуючись з дорослими і ровесниками. “Вчитель, спілкуючись з дітьми, працює, і це означає, що він завжди повинен чітко усвідомлювати, що виникає між ним і його учнями. Беручи участь у спілкуванні, вчитель завжди повинен бути і поза ним: спостерігати, аналізувати, приймати рішення, знаходити оптимальні способи його здійснення” [9, с.6].

Для розуміння особливостей спілкування з наймолодшими учнями шкіл-інтернатів важливим є також знання того, як сприймають дорослих діти, позбавлені сімейного тепла і затишку.

Як видно з таблиці 1, найбільша кількість дітей (24%) вважають, що дорослі завжди сварять та карають; 16% та 10% учнів молодших класів стверджують, що дорослі завжди вчать, виховують та доглядають дітей; а учні четвертого класу

Таблиця 2

Продовження учнями початкової ланки шкіл-інтернатів речення, початком якого є **“Я найбільше люблю, коли вчителька ...”**

ранг	Твердження учнів	Класи та кількість учнів, %			Всього, %
		2 клас	3 клас	4 клас	
1	Нас вчить, задає завдання	11,7	6,8	5,8	24
2	Добра, хороша	10,7	9,8	2,9	23
3	Щось нам розповідає	0,9	7,8	9,8	19
4	Не карає, не кричить	5,8	3,9	3,9	14
5	Мені допомагає, за мене радіє	2,9	4,9	3,9	12
6	Щось нам купляє	2,9	0,9	3,9	8
7	Сміється	0,9	3,9	0,9	6
8	Ставить хороші бали	2,9	0,9	0,9	5

Таблиця 3

Продовження учнями початкової ланки шкіл-інтернатів речення, початком якого є **“Мені дуже не подобається, коли вчителька ...”**

ранг	Твердження учнів	Класи та кількість учнів, %			Всього, %
		2 клас	3 клас	4 клас	
1	Карає, сварить, кричить на нас	19,6	13,7	21,5	55
2	Не знаю	11,7	6,8	3,9	22
3	Сумна	2,9	0,9	–	4
4	Задає д/з	–	–	2,9	3
5	Ставить низькі бали	0,9	–	–	1

Як бачимо з таблиці 3, більше половини учням молодших класів школи-інтернату не подобаються, коли вчителька сварить, карає їх. Ще 22% дітей вагаються з відповідями. Те, що вчителька сумна, задає домашні завдання чи ставить низькі бали є важливим в оцінці негативних характеристик педагога для 4%, 3% та 1% учнів школи-інтернату відповідно.

Подібні результати були одержані також і Українським інститутом соціальних досліджень. Опитування вихованців закладів інтернатного типу свідчить, що 54% дітей відчували на собі несправедливе ставлення з боку дорослих. “Приниження, погрози, нечесність, крадіжки, несправедливість, недовіра – основні причини непорозум'я між дітьми та дорослими” [10, с. 72]. Найбільш поширеними, на думку дітей, позбавлених батьківського піклування, є *неспривдливність, погрози та приниження*.

На думку Т.І. Шульги, головною причиною такого ставлення дорослих до вихованців школи-інтернату є наявність авторитарної системи взаємин, яка не

передбачає прояву ініціативи ні у педагога, ні у дитини. В такій системі відсутня взаємодія, можливість самостійного прийняття рішень, що призводить до пригнічення особистості дитини. Модель “впливу по вертикалі” (одні наказують, вимагають, критикують, карають, інші підкоряються, опираються і т. ін.) вихованці інтернатних закладів спостерігають у взаєминах між адміністрацією, педагогами та учнями, що спричиняє використання ними цієї моделі в спілкуванні з іншими. І як наслідок: дитина змушена бути або пасивною, підкореною, або ж сильною, владною, жорсткою, щоб впливати на інших [11, с. 88].

Сприйняття учнями дорослого як “контролера поведінки” є наслідком того, що учіння, проведення дозвілля вихованців школи-інтернату проходить у спілкуванні з тими самими дорослими, є емоційно малонасиченим, і в більшості випадків, носить регламентований характер.

З іншого боку, система роботи в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, деформує особистість педагога [7; 8; 10; 12]. Дуже часто вихователі мають тільки негативну оцінку всієї своєї діяльності. А оскільки величезні зусилля роботи вчителів та вихователів цих закладів не мають позитивного виходу, це призводить до того, що педагог втрачає віру в себе і в свої сили.

Таке замкнене коло, де, з одного боку, у вчителів та вихователів дуже рано відбувається “емоційне вигорання”, а з другого – велика потреба дітей, позбавлених батьківської опіки, в емоційно насиченому спілкуванні, призводить до підвищення тривожності дітей та зниження їх вміння адекватно реагувати в ситуації конфлікту, деформує сприйняття оточуючих загалом.

Рід діяльності та емоційний стан в позаурочний час вихованців початкової ланки шкіл-інтернатів ми виявляли, апелюючи до тверджень, початком яких було речення-стимул “Коли закінчуються уроки, мені...” (див. табл. 4).

Таблиця 4

Продовження учнями початкової ланки шкіл-інтернатів речення, початком якого є **“Коли закінчуються уроки, мені ...”**

Ранг	Твердження учнів	Класи та кількість учнів, %			Всього, %
		2 клас	3 клас	4 клас	
1	Сумно	14,7	7,8	2,9	25
2	Весело	6,8	4,9	9,8	22
3	Хочеться гуляти, грагись	1,9	4,9	5,8	13
4,5	Хочеться їсти	5	–	1,9	7
4,5	Хочеться дивитись телевізор	1,9	4,9	–	7
7	Хочеться спати, відпочити	–	1,9	1,9	4
7	Хочеться, щоб приїхали до мене	–	3,9	–	4
7	Подобається читати	1,9	–	1,9	4

Аналіз відповідей показав, що 47% вихованців школи-інтернату (із 102 опитаних) вказали на свій емоційний стан, в якому вони зазвичай перебувають після закінчення уроків, причому 22% учням молодших класів стає весело, а 25% учням – сумно. Веселий настрій, як бачимо з таблиці 4, найбільше спостерігається в учнів четвертого класу, як і бажання після уроків гратись, гуляти на вулиці.

На нашу думку, в такому покращенні “позаурочного настрою” по класах можна вбачати кілька причин: зниження до закінчення початкової школи дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Такі автори, як Б.Кобзар, Л.Канішевська, Л.Степаненко, Т.Шатохіна в своїх працях наголошують на важливості формування гуманних відносин вихованців інтернатних закладів в позаурочний час. Оскільки позаурочна виховна діяльність учнів початкових класів часто носить одноманітний, збіднений характер і зводиться переважно до виконання режимних моментів та примітивного нагляду за дітьми [12], розробка програми поетапного формування гуманних відносин учнів шкіл-інтернатів [13] є важливим елементом розвитку їх самосвідомості та необхідним кроком у підготовці цих дітей до самостійного життя.

Висновки. Проведені нами дослідження особливостей спілкування між педагогами та вихованцями інтернатних закладів підтвердили твердження про наявність водночас гіпертрофованості та фрустрованості потреби в спілкуванні дітей, позбавлених батьківського піклування, і про виховання їх в регламентованому, емоційно збідненому середовищі школи.

Були виявлені та проаналізовані по класах характерні особливості сприйняття молодшими школярами, які виховуються поза сім’єю, педагогів шкіл-інтернатів та дорослих загалом.

Покращення організації педагогічної роботи в дитячих будинках та школах-інтернатах, ядром якої повинно бути емоційно збагачене спілкування дорослого з дитиною, розширення рамок її індивідуального позитивного комунікативного досвіду є запорукою нормального емоційного розвитку вихованців цих закладів. Знання дорослими особливостей спілкування із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки, створюватимуть передумови у формуванні оптимальних взаємин між ними, а також сприятимуть професійному росту педагогів закладів інтернатного типу.

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний ін-т проблем сім’ї та молоді, 2003.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
3. Лишённые родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В.С.Мухина. – М., 1991.

4. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребёнка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребёнка) // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С.39-48.
5. Залысина И.А. Потребность в сопереживании у старших дошкольников, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – Сб. науч. тр. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М., 1982.
6. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Психологический журнал. – 1996. – Том 17. – № 4. – С.55-63.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении // Возрастные особенности психического развития детей. – Сб. науч. тр. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М., 1982.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М., 2002.
9. Турчанинова Ю.И. Педагогическая техника и мастерство учителя // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М., 1987. – С.4-14.
10. Соціальне сирітство в Україні: Експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. – кол. Л.С.Волинець, Н.М.Комарова, О.Г.Антонова-Турченко, І.Б.Іванова, І.В.Пеша. – К., 1998.
11. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми “группы риска”. – 2-е изд., доп. – М., 2001.
12. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности. – К., 1999.
13. Канішевська Л.В. Формування гуманних відносин учнів I-IV класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у позаурочній діяльності: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – К, 1995.

В статті автор виділяє характерні психологічні особливості об’єкції молодших школярів з учителями в школі-інтернаті.

ЄДНІСТЬ НАУКОВИХ ТА БІБЛІЙНИХ КРИТЕРІЇВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність і постановка проблеми. Гуманізація суспільного життя вимагає звернення особливої уваги до проблеми сімейного виховання. Від нього в значній мірі залежать фізичне та психічне здоров'я підростаючої особистості, її взаємовідносини з оточуючим світом. Сьогодні знання правильного виховання можна почерпнути у психолого-педагогічній літературі та у книзі мудрості – Біблії, методологічні основи яких збігаються у добродійному, гуманному ставленні до особистості дитини.

До даної проблеми в своїх працях звертались такі видатні вітчизняні та зарубіжні психологи, як Т. Алексєнко, М. Буянов, Р.Кемпбел, Е. Кононко, С. Кулачківська та ін. Вони займалися обґрунтуванням наукових критеріїв сімейного виховання. Вчені досліджували проблему значення батьківської любові в житті дитини. Т.Алексєнко та Р.Кемпбел вивчали роль заохочень та покарань у виховному процесі. Слід зазначити, що Рос Кемпбел у своїй праці “Як насправді любити дітей” здійснив аналіз окремих наукових критеріїв сімейного виховання дітей, підтвердивши їх правильність відповідними цитатами з Біблії.

Проте, спеціального дослідження, присвяченого аналізу єдності наукових та біблійних критеріїв сімейного виховання старших дошкільників в сучасній науковій літературі ще не було проведено.

Мета статті полягає в розкритті деструктивних форм впливу батьків на дошкільників, їх негативних наслідків та конструктивних наукових форм сімейного виховання, які знаходять підтвердження в Біблії.

Ключові слова: Біблія, принципи виховання, методи виховання, старші дошкільники, благополучна сім'я, неблагополучна сім'я, дослідження, наука.

Виклад основного матеріалу. Сучасні сім'ї залежно від ставлення батьків до дітей можна поділити на дві категорії: благополучні та неблагополучні. Благополучна для дитини сім'я – це сім'я, в якій в переважній більшості задовольняються фізичні, психологічні і духовні потреби, виробляється адекватна самооцінка та конструктивна поведінка дитини.

Неблагополучна для дитини сім'я – це сім'я, в якій, внаслідок дефектів виховного впливу батьків, у дітей виникає стан хронічного психічного (душевного) дискомфорту, який призводить до деформації емоційно-вольової сфери.

Ключовим постулатом виховання дошкільників є піклування про їх фізичні, духовні та емоційні потреби. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з неблагополучних сімей вкрай погано піклуються про своїх

нащадків, оскільки в них слабо розвинуті почуття обов'язку та моральної відповідальності за їх виховання.

Такі діти відчувають психологічний дискомфорт. Вони відчуваються захищеними, зайвими, обділеними. На основі власних спостережень та досліджень за методиками: “Тест Люшера”, “Будинок–Дерево–Людина”, “Фантастична тварина” ми виявили, що старші дошкільники, які не мають достатньої батьківської опіки, є занадто збудливими, неспокійними, драгівливими, або ж пасивними, млявими, полохливими, схильними до відчуження. Це пояснюється тим, що у дошкільників з неблагополучних сімей поряд з індивідуально-психологічними особливостями нервової системи, які можуть спричиняти вищевказані відхилення, нашарування дефектів виховання батьків стає потужним генератором цих рис характеру. В даній ситуації діє механізм подвійного впливу. З метою зменшення та подолання вищевказаних поведінкових дефектів з дітьми необхідно проводити ігри, вправи, етюди, спрямовані на створення відчуття та подання зразка батьківської турботи, зменшення агресивності та замкнутості; з батьками необхідно проводити бесіди про турботливе ставлення до нащадків.

Наука говорить, що батьки повинні створювати для дітей необхідний матеріальний добробут, поважати особистість дошкільника, зосереджувати увагу на її бажаннях та зацікавленнях, емоційно-тілесно контактувати з нею, що і роблять батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія з цього приводу вчить, що обов'язком християнських батьків, які бажають заслужити Божу ласку – є піклування про фізичні, духовні та емоційні потреби дітей. Святий апостол І Павло у своєму посланні писав: “Коли ж хто про своїх, особливо ж про домашніх не дбає, той вирікся віри і він гірший від невірного” [1 Тимофія 5:8].

Вершиною турботливого ставлення до дитини є безумовна любов. Наше дослідження показало, що старші дошкільники з неблагополучних сімей не відчувають безумовної любові батьків. В таких сім'ях батьки завжди знаходять щось погане в дошкільнику. Це може пояснюватись небажанням дитини, надмірною жорстокістю чи байдужістю до неї. І як наслідок – відштовхують дитину, застосовують фізичні покарання чи психологічний терор, виявляючи таким чином свою нелюбов. Все це спричиняє у дошкільників негативне ставлення до себе, тривожність, невпевненість, агресивність, впертість. В даному випадку діють механізми відчуття дітьми своєї зайвості, покинутості. Для покращення емоційно- поведінкового стану з дошкільниками слід проводити спеціальні ігри, вправи на створення відчуття батьківської любові, зменшення та подолання тривожності, невпевненості, агресивності, впертості; батькам необхідно дати поради щодо вияву любові до дітей.

Наука говорить, що батьки повинні любити дитину безумовно, безперечно, незважаючи на її зовнішність, здібності, чесноти і недоліки, на те, як вона

поводить себе в той чи інший момент, навіть тоді, коли її поведінка викликає відразу. “Адже для нормального розвитку їй потрібно бути впевненою, що вона потрібна, її люблять за будь-яких обставин такою, як вона є” [2, с. 72]. Коли дитину обіймають, ніжно торкаються, тримають на руках, доброзичливо дивляться в очі, приділяють пильну увагу (повністю зосереджуються протягом кількох хвилин) – це найкращий показник батьківської любові. Так в переважній більшості чинять батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

“Саме така безумовна, не залежна ні від чого любов, є фундаментом, на якому побудовані надійні взаємовідносини зі своїми дітьми” [11]. Вона зможе в повній мірі забезпечити реалізацію потенцій і талантів дошкільника.

“Розумно люблять своїх дітей ті батьки, які ніжність не доводять до розбещеності, піклування до потачок і потурання примхам, а вимогливість поєднують з повагою до особистості дитини” [8, с. 8].

Багато дослідників підкреслюють і нам наше психологічне дослідження підтверджує, що любов, турбота з боку близьких дорослих є для дитини необхідним своєрідним життєво-важливим соціально-психологічним “вітаміном”, який дає їй почуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу, підвищує самооцінку.

Біблія з цього приводу вчить: “Люби свого ближнього, як самого себе!” [Римлян 13:9]. Бог подає нам приклад широкого визнання Свого Сина, відверто схвалюючи і запевняючи в любові: “Ти Син Мій Улюблений, що Я вподобав Тебе?” [Луки 3:22].

Господь заявляючи про свою велику любов до нас, людей, водночас заповідає: “Щоб любили один одного ви, як Я вас полюбив” [Івана 15:12]. І тому батьки, як діти Божі, наслідуючи Його, повинні виявляти любов до своїх дітей словами та вчинками.

Дитина – це дар Божий. В Біблії сказано: “І звів свої очі Ісав, і побачив жінок та дітей і сказав: “Хто то такі?” А той (Яків) відказав: “Діти, якими обдарував Бог твого раба” [1 Мойсеєва 33:5]. Тому необхідно ставитися до дитини, як до дару Господнього – завжди з пошаною та любов’ю.

Завжди потрібно пам’ятати, що “любов ... буде” [1 Коринтян 8:1].

Надзвичайно важливим принципом виховання старших дошкільників є приклад поведінки батьків. Перші уявлення про справедливість, чесність, обов’язок дитина отримує переважно не зі слів батьків, а із спостережень за їх вчинками. Батьки повсякденно особистим прикладом прищеплюють своїм вихованцям власні стереотипи свідомості та поведінки. Наше дослідження показало, що старші дошкільники з неблагополучних сімей спостерігають в переважній більшості негативний приклад поведінки батьків. Їм часто доводиться бачити сварки, бійки, роздратування батьків, відчувати на собі фізичні покарання, психологічний терор, брак любові та піклування. Все це спричинює в старших дошкільників девіантну поведінку. В даному випадку діє механізм

наслідування. Нам неодноразово доводилось спостерігати, як батько чи мати “пояснюють” дітям, що не можна голосно кричати, битися і сваритися за допомогою фізичних покарань та психологічного пресингу крику і сварки, – тим самим культивуючи в дітей відповідні негативні риси характеру. З такими дітьми необхідно проводити комплекс спеціальних психотерапевтичних занять, покликаних подати дітям зразок правильного батьківського ставлення та корегувати їх поведінку. З батьками в цьому випадку слід проводити лекції, бесіди про дієвість батьківського прикладу.

Наука говорить, що батьківський приклад поведінки, первинний досвід соціального життя, як правило, є найбільш цінним і дієвим. Дошкільник повинен спостерігати доброзичливе ставлення батьків до себе та до навколишнього світу; таким чином він відповідно керуватиметься доброзичливістю в своєму житті. Кожен недолік, який батьки бажають виправити в своїх дітях, повинен насамперед бути викорінений в них самих. Батько, котрий вибухає гнівом, не може розраховувати на те, що сини будуть по-справжньому, серцем, сприймати його накази. Мати, яка завжди всім незадоволена не може надіятися, що її діти будуть виробляти в собі спокійний і доброзичливий характер, доки вона сама не виправить своїх хиб. Якщо дорослі вимагають від дитини набагато більше, ніж самі від себе, вона сприйматиме це, як несправедливість і вразливо реагуватиме обуренням, спротивом, відразою, впертістю. Тому, перш ніж виправляти дитячу поведінку, треба відкоригувати поведінку батьків.

Біблія з цього приводу вчить: “Учень не більший за вчителя, але удосконалившись, кожен буде як учитель його” [Луки 6:40].

Важливим принципом виховання є врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з неблагополучних сімей висувають своїм дітям завищені вимоги. Вони діють таким чином на основі наслідування власних батьків чи ув’язку із прагненням, щоб діти втілили в життя їх нереалізовані мрії. Внаслідок цього у дітей виникають невротичні прояви (заїкання, енурези, страхи і т. ін). В даному випадку діє механізм патологічного захисту на фізичне та психічне виснаження. З метою зменшення та подолання вищевказаних дефектів з дітьми необхідно проводити курс психотерапевтичних занять, з батьками – лекції, бесіди про важкі наслідки завищених вимог.

Наука говорить, що батьки завжди повинні бути справедливими і не висувати вимог дітям понад їх сили, не бурчати постійно через їхні хиби і не підходити критично до їхніх зусиль.

Біблія з даного приводу вчить: “Батьки, не дратуйте дітей своїх, щоб на дусі не впали вони!” [Колосян 3:21,].

Окрім вищевказаних принципів застосовують методи виховання. Найкращий метод впливу – це прохання. Наше дослідження показало, що батьки дітей

з неблагополучних сімей в переважній більшості не звертаються до нащадків із проханнями, оскільки вони не вважають його дієвим. Вони здебільшого висувають нащадкам прямі інструкції (команди), які спричиняють небажання їх виконувати. В даному випадку діє механізм опору.

Наука говорить, що до дитини потрібно звертатись з проханням, оскільки це є найбільш розумний, приємний, делікатний спосіб передачі інструкцій. Такий вплив формує у дошкільника впевненість, що батьки його союзники, які хочуть допомогти сформувати характер і виробити лінію поведінки.

Бувають ситуації, що старші дошкільники не реагують на прохання. Тоді батькам слід бути більш наполегливими і висувати дітям прямі інструкції (команди). Якщо зазвичай батьки ввічливо поведуться з дошкільниками, то інколи навіть пряма команда дасть необхідний ефект. Проте, чим частіше батьки застосовують авторитарний тон, наказуючи дитині, тим гіршою буде її реакція.

Біблія в даному випадку вчить: “Будьте ласкаві” [Ефесян 4:32].

Надзвичайно дієвим є метод прощення у випадках, коли дитина вчинила погано, але глибоко переживає і розкаюється. Наше дослідження показало, що батьки дітей з неблагополучних сімей карають нащадків в цьому випадку, вважаючи, що це надійний спосіб запобігання повторенню провини. Караючи дітей за таких обставин, особливо фізично, батьки викликають в них гнів, відчай, образу. В даному випадку діє механізм відчуття власної нікчемності.

Наука говорить, що коли дитина вже щиро розкаялась в своєму вчинкові, її мучить сумління, вона сама себе картає. В цьому випадку їй необхідно потішити, підтримати, заспокоїти і впевнити, що не зважаючи на поганий вчинок, вона хороша. Дошкільник повинен навчитися відчувати, що відбувається з людиною, коли її прощають. В протилежному випадку його замучить почуття провини.

З приводу цього Біблія вчить: “Як жалує батько дітей, так Господь пожалівся над тими, хто боїться Його” [Псалмів 103:13].

Найбільш крайнім методом впливу є покарання. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з неблагополучних сімей застосовують в переважній більшості жорсткіші за провини покарання без любові, які спричиняють тілесні пошкодження, породжують у нащадків почуття образи, самотності, викликають враження, що вони непоправно погані. При цьому діють механізми відчуття неприязні та нелюбові з боку батьків. Тому з дітьми слід проводити корекцію вищевказаних почуттів, з батьками – бесіди про їх попередження та шкідливість надмірного покарання.

Наука говорить, що батьки повинні виправляти дитину, коли вона робить хибний крок, бо таким чином вона матиме змогу навчитися не повторювати власних помилок. Однак покараннями не слід зловживати. Їх використовують лише тоді, коли вищевказані методи впливу виявляються не ефективними.

Виправлення необхідно здійснювати з любов'ю і лагідністю, а не з гнівом і брутальністю. Воно повинно не шкодити дитині, а навчати. Дошкільник повинен розуміти за що його карають. Кожне покарання повинно відповідати провині. Батьки не повинні застосовувати жорстоке або надто суворе покарання у порівнянні з тим, що вчинив дошкільник. Покарання ніколи не повинно породжувати почуття самотності або викликати враження, що дитина невинно погана. Так в переважній більшості чинять батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія з цього приводу вчить батьків не потурати негативним вчинкам дітей: “Хто стримує різку свою, той ненавидить сина свого. Хто ж кохає його, той шукає для нього картання” [Приповістей 13:24]. Вона наголошує, що покарання треба здійснювати так, щоб дитина відчула любов і підтримку. Перш ніж покарати свій народ Бог сказав: “Не лякайся..., бо Я з тобою” [Єремії 46:28].

В Біблії зазначається, що вмілий наставник повинен бути “привітним до всіх... до лиха терплячим, що навчав би противників із лагідністю” [2 Тимофія 2:24,25].

Свята книга пропагує адекватні методи покарання. “Тебе покараю за правом”, – сказав Бог своєму народові [Єремії 46:28].

Найбільш ефективним прийомом покарання починаючи з двохрічного віку і для старших дітей є короткочасна ізоляція в кімнаті. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з неблагополучних сімей в переважній більшості залишають нащадків на відносно довгий час у закритій кімнаті. Часте застосування такого покарання призводить до неврозу страху. В даному випадку діє механізм поступового нашарування хвилювань. Тому з батьками необхідно проводити лекції, бесіди про згубні наслідки вищевказаної поведінки. Ефективними методами корекції страхів у дітей є методика “Намалюй свій страх” та рольова гра, де дитина входить в роль об'єкта страху з метою зменшення негативного ставлення до нього.

Наука говорить, що дитину слід ізолювати в сусідній кімнаті з відкритими дверима, щоб не лякалась замкнутого простору. При цьому її садять на стілець на стільки хвилин, скільки років зі словами: посидь, поміркуй як потрібно себе поводити [12].

З метою покарання – дитині можна заборонити розважатися певний час. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з благополучних сімей дуже часто і довго забороняють їм розважатися після вчиненої провини. Це спричинює появу незадоволення, образи, гніву. При цьому діє механізм обтяження дошкільників. Тому батькам слід пояснити про обережність застосування таких дисциплінарних санкцій.

Найбільш крайньою мірою є фізичне покарання та психологічний терор. Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з благопо-

лучних сімей застосовують фізичний та психологічний пресинг щодо дітей досить часто, заявляючи при цьому, що вони погані і їх не люблять, вважаючи, що правильно виявляють дисциплінарну твердість. Такі батьки засуджують не вчинки дитини, а її особистість. Страх батьківських фізичних покарань перешкоджає розвитку у дітей з неблагополучних сімей почуття сорому, докорів совісті. Часте застосування фізичних покарань та психологічного терору призводить до того, що діти з сильним типом нервової системи під впливом принижуючого їх гідність пресингу настільки озлоблюються, що батьки не в силі вплинути на їх поведінку. Озлоблений дошкільник з тупою наполегливістю відкидає навіть найдоброчливіші поради і вимоги. Такий негативізм з часом закріплюється і переростає в різноманітні риси характеру – впертість, злопам'ятність, мстивість, недовіру до людей. Дошкільників з слабкою нервовою системою, яка легко гальмується, фізичні покарання і психологічний терор роблять покірливими. Такі діти стають лякливими, несміливими і слабкодухими; деякі з них виконують вимоги батьків лише у їх присутності [15, с.31-32]. При цьому діють механізми активного та пасивного опору батькам.

У даному випадку з батьками старших дошкільників з неблагополучних сімей необхідно проводити спеціальні лекції, бесіди, покликані допомогти зрозуміти важливість прояву любові при покаранні та про шкідливість частих покарань; з дітьми – заняття, де б вони отримали зразок правильного ставлення і відчули цю любов.

Наука говорить, що фізичними покараннями та психологічним пресингом ні в якому разі не слід зловживати. Часте їх застосування перешкоджає формуванню у дитини почуття провини. У неї не вироблятиметься власне покарання – докори совісті, оскільки відчуватиме, що вони є самодостатніми. Фізичне покарання та психологічний терор слід застосовувати лише у випадках довготривалого впертого ворожого непослуху. Застосовуючи тілесні покарання, необхідно бути обережними, щоб дитині не спричинити фізичної травми. Після покарання потрібно залишити дошкільника самого, щоб він мав змогу виплакати. Батькам слід бути неподалік, очікуючи, коли він перестане плакати. Заспокоївшись, дитина озиратиметься навкруги, задаючи вічне запитання: “Ви ще мене любите?” Тоді батьки повинні продемонструвати свою любов через контакт очей, фізичний дотик, пильну увагу, щоб знову впевнити дитину, що, незважаючи ні на які обставини, її дійсно щиро люблять, як і раніше [11]. Так в переважній більшості чинять батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія вчить, що в більшості випадків тілесне покарання не є найкращим виховним методом. У Приповістей [17:10] говориться: “На розумного більше впливає одне остереження, як на гупака сто ударів”. Вона застерігає: “Не сварися з людиною дармо, якщо злого вона не вчинила тобі” [Приповістей 3:30] та

“Нехай жодне слово гниле не виходить із уст ваших, але тільки таке, що добре на потрібне збудування, щоб воно подало благодать тим, хто чує” [Ефесян 4:29].

Біблія осуджує насильство. “Насильник огида для праведних” [Приповістей 29:27]. Бог схвалює, підносить добродійних людей: “Блаженні... хто кривди не робить” [Псалмів 119:2,3].

Важливим методом виховання є заохочення. Наше дослідження показало, що заохочення від батьків діти з неблагополучних сімей отримують досить рідко. Це пов'язане з тим, що такі батьки в переважній більшості вважають поведінку вихованців поганою, не вартою заохочення або вважають, що виховання повинно бути строгим. Таке ставлення викликає у старших дошкільників негативні емоції, перешкоджає формуванню почуття власної гідності, доброзичливості, дисциплінованості, відповідальності. При цьому діє механізм відсутності позитивного підкріплення. Така ситуація вимагає проведення з батьками бесід про дієвість заохочень, з дітьми – корекцію вищевказаних девіацій.

Наука говорить, що стимулюючи функцію у вихованні дітей виконує метод заохочення. Правильно використане заохочення значно ефективніше за покарання, оскільки викликає позитивні емоції, сприяє формуванню почуття власної гідності, доброзичливості, дисциплінованості, відповідальності.

Існують різні форми заохочення: словесні (привітна усмішка, схвальний погляд, похвала, подяка, вдячність); нагорода (поїздка або прогулянка з батьками, квитки в цирк на лялькову виставу, атракціон); подарунки (солодощі, іграшки, довгоочікувана річ) [1, с.11]. Кожен дошкільник потребує оцінки своїх дій та вчинків. Якщо дитина своєчасно не отримала схвалення своїх дій, вона розгублюється, втрачає інтерес до роботи. Надзвичайно важливо хвалити зусилля дитини, спрямовані на вирішення поставленого перед нею завдання, намагання довести справу до кінця. Похвала, що не відповідає зусиллям, не стимулює моральний розвиток. Вона сприяє формуванню завищеної самооцінки і створенню конфлікту дитини з оточуючими, які не оцінюватимуть її високо. Слід зауважити, що весь час заохочувати дошкільника подарунками не потрібно. Натомість необхідно повсякчас давати позитивну оцінку, відзначати ретельність, організованість, тобто звернути увагу на дію та її результат. Сказавши приємне слово, батьки в такий спосіб можуть виховати в дитині вдячність за власні вчинки. Кожне заохочення повинно відповідати вчинкові дитини, її віку, інтересам, здібностям, та мати виховну мету. Таким чином в переважній більшості діють батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія з цього приводу вчить застосовувати заохочення. Господь обіцяє слухняним, які виконують Його заповіді, нагороду. “Він учинить добро тобі... Будеш ти мати надмір у кожному чині своєї руки, ... і в плоді худоби своєї, і в плоді своєї землі” [5 Мойсеєва 30:5,9].

Інколи трапляється, що батьки бувають незадоволені одні одними. І щоб безпечно розрядити свою агресивність, спрямовану одне на одного, використовують дитину: сварять, б'ють.

Наше дослідження показало, що батьки старших дошкільників з неблагополучних сімей в переважній більшості використовують дитину в ролі “цапа-відбувайла”. Це призводить до ось таких негативних психологічних наслідків: низької самооцінки, замкнутості, агресивності. В цьому випадку діють механізми пасивного та активного опору дошкільників. Тому з дітьми необхідно проводити заняття, спрямовані на підвищення самооцінки, послаблення і усунення замкнутості та агресивності; з їх батьками – лекції, бесіди з метою застереження від вищеописаної поведінки.

Наука говорить, що дитину не можна використовувати в ролі “цапа-відбувайла”, оскільки вона набуватиме вищевказаних деструктивних рис характеру.

Біблія з цього приводу вчить батьків не використовувати дитину в ролі “цапа-відбувайла”. Свята Книга пропагує добротність стосовно дітей. Господь нагородить батьків за таке ставлення. “Отож, коли ви, будши злі, потрапите добрі дари своїм дітям давати, – скільки ж більше Небесний Отець подасть Духа Святого всім тим, хто проситиме в Нього?” [Луки 11:13].

Особливо негативно впливає на дитячу психіку алкоголізм батьків. Наше дослідження показало, що батьки дітей з неблагополучних сімей демонструють нащадкам зразки психотравмуючої поведінки: мати загрожує вистрибнути з вікна під час сварки, п'яний батько бігає з ножем по квартирі тощо; не приділяють дітям постійної уваги; не висувають розумних вимог. Це призводить до того, що старші дошкільники, батьки яких зловживають алкоголем, живуть у постійному страхі, тривозі, пригніченості, кривді; у них низька самооцінка, вони вважають себе причиною алкоголізму батьків; перебувають в ролях “цапа-відбувайла”, клоуна, відповідальної дитини; бувають замкнуті, агресивні; вони не знають, що нормально, а що ні. В даному випадку діє механізм відчуття жахливості ситуації. З метою запобігання негативним наслідкам необхідні великі зусилля громадськості, щоб донести до свідомості батьків інформацію про жахливий вплив алкоголю на їх поведінку, особливо стосовно власних дітей.

Наука говорить, що алкоголізм батьків є джерелом шкоди та загрози для дошкільників, а не захисту і безпеки. Досвід, засвоєний в сім'ї, де обоє чи один з батьків зловживає алкоголем – приголомшуючий і має руйнівний вплив на особистість. Науковці закликають батьків не зловживати алкоголем, оскільки він спричиняє негативні наслідки, що і роблять батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія з цього приводу вчить: “Поступаймо добродібно, не в гульні та п'янстві” [Римлян 13:13].

Згубний вплив на дитячу психіку має розлучення батьків. Особливо негативним є втягування дітей у конфлікти, які передують розлученням.

Наше дослідження показало, що батьки дітей з неблагополучних сімей втягують вихованців в сімейні конфлікти. Внаслідок такої поведінки батьків у старших дошкільників виникають такі поведінкові прояви (агресивність, замкнутість, невпевненість) та невротичні (страхи, енурези, тіки, хворобливі стани), які вимагають проведення спеціальної корекції. В даному випадку діють механізми напруження, втрати відчуття безпеки, почуття вини за незгоди батьків.

Відсутність одного з батьків після розлучення спричинює у дітей з благополучних сімей нестачу батьківської чи материнської любові, що викликає підвищену збудливість, розгальмованість, нестійкість настрою, прагнення виділитись будь-яким чином, безпричинну впертість і пасивність [9, с.50]. Тому батькам слід пояснити, що дітям необхідно хоча б час від часу емоційно спілкуватися з батьком чи матір'ю, які з ними не проживають, або із відповідними близькими дорослими.

Наука говорить, що батькам не слід розлучатися, оскільки це може призвести до вищеописаних негативних наслідків, що і роблять в переважній більшості батьки старших дошкільників з благополучних сімей.

Біблія з цього приводу вчить: “Нехай не розлучається дружина з своїм чоловіком” [1 Коринтян 7:10].

Слід зазначити, що у вихованні дітей дуже часто діє принцип наслідування. Наше дослідження показало, що діти з благополучних сімей, не маючи можливості в дитинстві сформулювати правильні погляди на життя та виховання нащадків, застосовують щодо них деструктивні батьківські методи та прийоми. При цьому діє механізм свідомого та підсвідомого впливів батьківських форм поведінки. Намагання деяких із них знайти стратегію правильного виховання, переважно, не увінчуються успіхом, оскільки психіці, деформованій сімейним неблагополуччям в дитинстві, важко подолати незрілість. Це вимагає ґрунтовної психолого-педагогічної роботи з такими батьками.

Наука говорить, що наставники повинні гуманно виховувати нащадків з метою закріплення в них гуманності стосовно власних дітей, що і роблять батьки старших дошкільників з благополучних сімей, виховуючи своїх дітей згідно Заповідей Божих та норм суспільної моралі. І тому діти виростають гармонійними особистостями.

Біблія з даного приводу вчить: “Нема доброго дерева, що родило б злий плід, ані дерева злого, що родило б плід добрий. Кожне ж дерево з плоду свого пізнається” [Луки 6:43,44].

Висновки. Отже, наукові та біблійні погляди на сімейне виховання полягають у гуманному ставленні до особистості дитини-дошкільника, які сприяють її ефективній інтеграції в суспільне життя. Для досягнення оптимальних резуль-

татів у виховній роботі батьки повинні поводитися і ставитися до дітей згідно з біблійними та науковими критеріями. Необхідними постулатами повсякденного виховання дітей повинні бути батьківська любов та твердість. Кожен батько та мати повинні бути добрим прикладом та міцною опорою в житті своїх дітей. Лише за таких умов можна виховати психічно здорових нащадків з правильними поглядами на життя.

Перспективами подальших розвідок є розробка комплексу лекцій для батьків, діти яких потерпають від сімейного неблагополуччя, з використанням для прикладу біблійних цитат.

1. Алексєєнко Т., Назаренко А. Вплинути на дитину: як? // Дошкільне виховання. – 1998. – № 10. – С.10-11.
2. Алексєєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: Концепція реалізації. // Рідна школа. – 1997. – № 10. – С.69-72.
3. Біблія. – М.: Видання Московського Патріархату, 1990. – 296 с.
4. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Блощинська В.А. Практикум з етики: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: ІМЕ, 2001. – 256 с.
6. Васильєва-Гангнус Л. Виховання прикладом // Дитячий садок. – 2001. – № 9. – С.8.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: Союз, 1998. – 336 с.
8. Івасенко Є. З кривого дерева крива й тїнь // Дитячий садок. – 1998. – №10. – С.29-30.
9. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Радянська школа, 1991. – 221с.
10. Кулачківська С. Психічне здоров'я малюка потребує захисту // Дошкільне виховання. – 1998. – №3. – С.4-5.
11. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любит детей. Максимов М. Не только любовь. – М.: Знание. – 1992. – 192 с.
12. Лапшина К. Дисциплїна – не покарання // Дошкільне виховання. -- 1998. – №10. – С.29-30.
13. Пича В.М. Радость семейного общения. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
14. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
15. Шакуров Р.Х. Человек формируется с детства. – М.: Педагогіка. – 1972. – 112 с.

The article is devoted to a problem of unity scientific that religious sights on family education of the senior preschool children. The author used works of great domestic and foreign psychologists and teachers, citations from the Bible, materials of own researches. Generalizations about correct criteria of family education are made, recommendations concerning diagnostics and corrections of behavioral deviations at children and parents are given.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ НЕФОРМАЛЬНИХ ГРУП МОЛОДІ

Постановка проблеми. Підлітковий вік визначається вченими, як найбільш складний, суперечливий і критичний період особистісного становлення. Протягом цього періоду має місце зміна соціального статусу підлітка, значне збільшення його контактів, відносно звільнення від опіки батьків, перегляд встановлених раніше переконань та уявлень, формування нового світогляду тощо. Саме підлітки та юнаки є групами ризику щодо алкоголізації, наркотизації та формування делінквентної поведінки.

Результати численних досліджень свідчать, що в цей час проходить багаторівнева перебудова організму, завершується формування особистості, відбуваються зміни в мотиваційній сфері особистості: замість навчальної мотивації на передній план починає виступати потреба у спілкуванні з однолітками, засвоєння цінностей та норм підліткового середовища. У ставленні до батьків проявляються ознаки реакції емансипації в діапазоні від відстоювання своєї точки зору з тих чи інших питань до втеч з дому. В цей період водночас з інтенсивним формуванням особистості загострюються особливості характеру, проявляються його акцентуації. В цьому віці домінуючим стає інтерес до моральної проблематики, визначаючи в основному коло інтересів та спрямованість поведінки особистості.

Психологічним критерієм початку даного періоду виступає поява якісно нового рівня самосвідомості, який проявляється в утвердженні нової позиції у відношенні до себе та до оточуючого світу. Так, якщо раніше уявлення дитини про себе співпадали з уявленнями про неї дорослих, то для підлітка такий тип відносин стає неприйнятним, оскільки вже не відповідає його самосприйняттю і саморозумінню.

З іншого боку, підлітковий та ранній юнацький вік характеризується як такий, в якому особистість сягає вершин внутрішніх та зовнішніх суперечностей. Серед головних умов, що провокують дані суперечності, виділяють наступні:

- Недоступність для сучасних молодих людей тих умов освіти, виховання, професіоналізації, розвитку, які необхідні для нормальної соціально-культурної адаптації в даному суспільстві.
- Бідність прямих та опосередкованих зв'язків і стосунків юнаків з іншими людьми.
- Невідповідність спрощених способів поведінки та діяльності, які на-в'язуються оточенням, з піднесеним екзистенціальним прагненням цього віку.

- Звуження меж вільного пересування в просторі, суворий регламент часу для творчого самовираження, захоплень.
- Не володіння підлітком способами фіксації “я в житті”, відчуженість від самопізнання, рефлексії.
- Неприйняття, відчуження значущим оточенням підлітка результатів його самореалізації.

Підліткові суперечності настільки багатоманітні, що іноді буває важко встановити, яка з них вихідна, а яка другорядна. Але якими б не були ці суперечності, результат їхньої дії на особистість, що формується, може або стимулювати її розвиток, або фіксувати його, або, в гіршому випадку, руйнувати попередній розвиток і головні досягнення життєвого становлення.

Особливе місце в процесі соціалізації в цей період займають референтні групи, тобто групи людей, з якими індивід співвідносить себе як з еталоном, і на норми яких орієнтується у своїй поведінці та при самооцінці. Саме референтна група ровесників з її нормами та цінностями відіграє вирішальну роль в засвоєнні певного соціального досвіду, в становленні особистості в цілому. Зміст діяльності даної групи, її ціннісно-нормативні уявлення в значній мірі визначають моральне обличчя молодої особи.

Тривалий час в психологічній науці велася дискусія з приводу того, що саме визначає референтну значущість того чи іншого колективу в очах підлітка, і що зумовлює її зниження.

Очевидно, якщо центральним моментом соціалізації в цьому віці є формування самосвідомості, то референтність певної групи буде обумовлена наявністю умов для її найбільш повного розвитку, для пізнання себе, своїх сил та можливостей, а отже, і для особистісного самоствердження.

Потреба у самоствердженні може бути реалізована при наявності: 1) певної сфери діяльності, яка дозволяє людині реалізувати себе, 2) загального визнання результатів даної діяльності представниками референтної групи. Відсутність будь-якої з названих умов обумовлює неможливість самореалізації підлітка, що викликає психологічний дискомфорт, відчуження від такого середовища і активні пошуки іншого середовища, іншої референтної групи. І, якщо зміст діяльності цього іншого середовища є далеким від суспільно-корисного, а навпаки, полягає у марному проведенні часу чи в заняттях ризикованими справами, то прагнення підлітка самоствердитись, завоювати авторитет, стає каталізатором асоціальної поведінки.

Для психології історично традиційним вважається розподіл малих груп на формальні та неформальні. В сучасному тлумаченні неформальна група – це реальна соціальна спільнота, яка не має юридично фіксованого статусу, і яка добровільно об'єднана на основі інтересів, дружби і симпатій або на основі прагматичної вигоди. На даний час відомо декілька класифікацій неформаль-

них об'єднань, в основі яких лежить та чи інша їх особливість. За спрямованістю інтересів і, відповідно, за видами діяльності, вони поділяються на:

1. Групи культурно-дозвільної орієнтації: а) сучасної молодіжної музики; б) спортивної орієнтації; в) технічної спрямованості.
2. Групи альтернативного способу життя: а) містично-релігійні; б) всі напрямки руху хіпі.
3. Групи соціальної ініціативи: а) екологічні; б) охорони і захисту пам'яток історії та культури; в) фонди соціальної ініціативи широкого спектру дій; г) творчі союзи.
4. Соціально-політичні групи

Найбільш узагальненою є класифікація неформальних груп, утворена на основі критерію соціальної спрямованості. Вона включає в себе просоціальні, або соціально позитивні групи; асоціальні, які стоять в стороні від головних соціальних проблем і які замкнені в системі вузькогрупових цінностей; і антисоціальні, або соціально негативні групи.

Ми зосереджуємо свою увагу на групи альтернативного способу життя (напрямки руху хіпі та інші аналогічні рухи), які більшість дослідників відносять до асоціальних груп. Порівняльний аналіз результатів минулих і сучасних досліджень проблеми неформальних угруповань свідчить, що сучасні неформальні об'єднання підлітків, в основі яких не закладена суспільно значуща діяльність, характеризуються тенденцією до утворення стійкої, вкрай відокремленої субкультури.

Молодіжна субкультура – мало досліджене явище. Ми припускаємо, що зануреність підлітка в подібне середовище може відігравати неоднозначну роль в його подальшому розвитку. З одного боку, задекларована в цих неформальних групах нестандартність мислення та поведінки може стати поштовхом для розвитку творчих здібностей підлітка. З іншого, неформальні молодіжні об'єднання є групами ризику щодо алкоголізації, наркотизації та формування делінквентної поведінки.

Одним з можливих факторів, що визначають варіанти розвитку подій, можна вважати стратегії поведінки, вироблені у більш ранній період на базі родинних стосунків. Ці стратегії, вперше описані в алкогольних родинах, правомірно поширювати на будь-які дисфункційні або стресогенні сім'ї. Дослідники виділяють 4 основні стратегії.

Перша стратегія – сімейний “герой”. Ця дитина не за віком відповідальна, з поведінкою дорослої людини. Вона забавляє молодших, доглядає за п'яними батьками (чи одним із них), робить покупки, замінює братам чи сестрам батьків. У школі навчається надміру старанно. Вона дуже сумлінна, працелюбна і не вміє відпочивати. Ця дитина уникає алкоголю як вогню, намагається контролювати всіх і вся.

Друга стратегія – “загублена дитина” або “ангел”. Ця непомітна дитина рідко завдає турботи. Налякана і сумна, вона перебуває в ізоляції, наодинці із своїми фантазіями і мріями. Вона відчуває себе самотньою, перебуває на периферії сім'ї, а потім і на периферії життєвих подій, губиться у натовпі. Її життєвий девіз: “Я ж нічого не можу, від мене нічого не залежить”.

Третя стратегія – “цап-відбувайло” (“вигнанець” або “прокляття родини”). Така дитина своєю поведінкою привертає до себе увагу оточуючих. Вона начебто говорить: “Тату, мамо, як довго ви будете дозволяти мені робити погані вчинки? !” Якщо “цап-відбувайло” та його родина не отримають своєчасної психотерапевтичної допомоги, то він може завжди жити в конфлікті з моральними та суспільними нормами. Може стати залежним від хімічних речовин.

Четверта стратегія – “талісман”. Найчастіше це молодша дитина. Вона жартом, сміхом усуває напруження в сім'ї, їй багато вибачається. Однак, під зовнішньою безтурботністю та веселістю приховані страх і неспокій. Дитина занепокоєна тим, що її ніхто серйозно не сприймає. Вона намагається всім подобатися, прагне, щоб її хвалили, хоча в глибині душі не вірить, що цього варта. Почуття власної гідності черпає не із самоповаги, а із ставлення до неї інших людей.

У чистому вигляді ці дитячі сімейні ролі майже не трапляються. Дитина може мати риси одразу двох стратегій виживання. У випадку зміни життєвих обставин вони можуть змінюватися.

Стосунки з батьками взагалі є одним з найважливіших факторів розвитку особистості. Дослідники виділяють 4 параметри зміни батьківської поведінки, які впливають на гармонійність розвитку особистості дитини. 1. *Батьківський контроль*: при високому балі по цьому параметру батьки віддають перевагу великому впливу на дітей, здатні настояти на виконанні своїх вимог, послідовні у них. Контролюючи дії спрямовані на модифікацію проявів залежності у дітей, агресивності, розвитку ігрової поведінки, а також на більш успішне засвоєння батьківських стандартів і норм. 2. *Батьківські вимоги*, що спонукають до розвитку у дітей зрілості, батьки намагаються, щоб діти розвивали свої здібності в інтелектуальній, емоційній сферах, спілкуванні з особами, наполягають на необхідності і праві дітей на незалежність та самостійність. 3. *Способи спілкування* з дітьми в процесі виховних впливів: батьки з високим балом по цьому показнику прагнуть використовувати переконання з тим, щоби домогтися слухняності, обґрунтовують свою точку зору і одночасно готові обговорювати її з дітьми, вислуховують їх аргументацію. Батьки з низьким балом не виражають чітко та однозначно свої вимоги і невдоволення або роздратування, але частіше звертаються до посередніх способів – скарги, крику, лайки. 4. *Емоційна підтримка*: батьки здатні виказувати співчуття, любов і тепле відношення, їх дії та емоційне відношення спрямовані на сприяння фізичному та духовному росту дітей, вони відчувають задоволення і гордість від успіхів дітей.

Виявилось, що комплекс рис компетентних, гармонійних дітей відповідає наявності в батьківському ставленні усіх 4-х вимірів – контролю, вимогливості до соціальної зрілості, спілкування та емоційної підтримки, тобто оптимальними умовами виховання є співвідношення високої вимогливості та контролю з демократичністю і прийняттям. Батьки дітей незрілих і таких, що уникають, мають більш низький рівень усіх параметрів, ніж батьки компетентних дітей.

Певний вплив на лінію поведінки в неформальній молодіжній групі можуть також мати акцентуації характеру, тип темпераменту, ціннісні та смисложиттєві орієнтації.

Метою проведеного дослідження було визначити, які саме психологічні особливості підлітка є ключовими для формування негативного сценарію розвитку.

У дослідженні взяли участь дві групи молоді (14–20 р.). Представники першої були занурені у неформальне середовище, а представники другої – контрольної – не були. Дослідження проводилось за допомогою методів анкетування, спостереження, а також кількох тестів: “Ціннісні орієнтації”, опитувальник СЖО Леонтєва, МПДО (модифікація Подмазіна), проєктивні малюнки, опитувальник “Ставлення до алкоголю”, методика “Особистісний диференціал” для визначення самооцінки. Також була використана модифікація методики Дембо-Рубінштейн, на шкалах якої необхідно було оцінити стосунки з батьками, та авторська методика “Стратегії поведінки”.

Опрацювання результатів проводилось за допомогою програми Excel.

Порівняння середніх значень по кожному фактору показує, що у представників неформальних груп (НФ) **нижчий рівень осмисленості життя**, ніж в контрольній групі (К) (відповідно 90 та 94,33 балів) і **показники по всім субшкалам тесту СЖО. Середній показник алкоголізації** в НФ складає 28,17, а в К – 19,7. Водночас для представників НФ характерний вищий **рівень креативності** (33,42 порівняно з 25,5). Найбільш притаманні **стратегії поведінки** в групі НФ – “цап-відбувайло” і “загублена дитина”, а в контрольній групі – “талісман”. Показники стосунків з батьками за чотирма вищезазначеними вимірами вищі в групі К. Процент акцентуантів у групі НФ вищий, ніж у групі К. Що стосується типів темпераменту, то в групі НФ найбільший процент становлять меланхоліки, а в групі К – холерики. Самооцінка представників НФ за параметрами Оцінки, Сили і Активності нижча, ніж в групі К.

Кореляційний аналіз результатів сукупної групи дав змогу виявити наступні зв'язки: перебування в НФ групі – з емоційною підтримкою з боку матері (- 0,628), вживання т.зв. “легких” наркотиків – зі значимістю цінності “незалежність” (- 0,519), досвід вживання алкоголю (суб'єктивна оцінка досліджуваного) – з алкоголізацією (0,672) та креативністю (0,514). В групі НФ цей зв'язок теж наявний (коєф. кореляції 0,794 та 0,560). Крім того, в групі НФ виявлені

кореляційні зв'язки досвіду вживання “легких” наркотиків зі стратегією “загубленої дитини” (0,599), самотності в компанії з алкоголізацією (0,551), алкоголізації з креативністю (0,588) і зі значимістю цінності “друзі” (0,622).

Висновки. Таким чином, підлітки та юнаки, що входять в субкультурні спільноти, є менш адаптовані, ніж їх однолітки, які не входять до неформальних груп. Вони вважають себе недостатньо привабливими, сильними і активними, сумніваються в осмисленості та керованості свого життя. В своїй попередній роботі ми довели, що рівень осмисленості життя, самооцінки та самотності суттєво впливає на ризик узалежнення від психоактивних речовин. У представників неформальних груп цей ризик вищий. Особливо це стосується тих осіб, які в попередні роки набули стратегію “Загубленої дитини”.

Однією з причин “втечі” в неформальні групи можна вважати неадекватні сімейні стосунки, в першу чергу, емоційну холодність, відчуження з боку матері.

Але, разом з тим, боротися з молодіжною субкультурою як явищем – не є спосіб покращення наркологічної ситуації, адже разом з рівнем алкоголізації та наркотизації це знизить і рівень креативності молоді. Очевидно, що представники неформальних груп потребують підвищеної уваги з боку педагогів, психологів та соціальних працівників, але водночас має проводитись корекція внутрішньо сімейної ситуації, в якій перебувають такі підлітки та юнаки.

1. Алексеева М.І., Осьмак М.П. Влияние семьи на самоидентификацию подростка. – К.: Рад. Школа, 1990.
2. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. – Ереван: Луйс, 1980.
3. Булах І.С. та ін. Особистісно-сміслові характеристики у підлітків з психогенною шкільною дезадаптацією // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матеріали третіх Костюківських читань (20 – 22 грудня 1994 р.) – В 2-х т. – К., 1994. – Т.1. – С.143-144.
4. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными подростками. Методические рекомендации. – К., 1997.
5. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика употребления подростками алкоголя та наркотиков. – К., 1997.

Стаття посвящена проблемам подростковых неформальных групп. В ней проводится анализ факторов, влияющих на уровень креативности представителей молодежных субкультур, а также на формирование делинквентного поведения и склонности к алкоголизации и наркотизации. Рассмотрены такие факторы, как стратегии поведения, особенности родительского отношения, тип темперамента, акцентуации характера, а также ценностные и смысловые ориентации.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Сьогодні набуває актуальності проблема національного відродження, відновлення ідеї національної самобутності, неповторності, підвищення рівня етнічної самоідентифікації, переборення почуття національної меншовартості, усвідомлення сенсу власного існування та гармонізації ціннісно-смыслові сфери особистості [1; 2; 5; 7].

Стрижневими в підвищенні рівня психологічного здоров'я бачаться проблеми врахування етнічних особливостей процесу соціалізації юнацтва, впливу етнопсихологічних чинників на рівень самоактуалізації особистості, формування її життєвих орієнтацій [6; 8; 9]. Результати етнопсихологічних досліджень свідчать, що етнічне довкілля певною мірою впливає на механізми регуляції поведінки особистості, а етнопсихологічні чинники є вагомим фактором структурування ціннісно-смыслові сфери.

У своїй роботі ми припустили, що ступінь прийняття особистістю цінностей свого етносу, розвиток етнічної самоідентифікації на когнітивному та афективному рівнях, архетипні формули етносу впливатимуть на рівень розвитку самоактуалізації особистості в юнацькому віці. Виділено чинники підвищення самоактуалізації молоді, які сприятимуть більш глибокому розумінню власної ролі у світобудові: розвиток відповідальності за власне життя та за майбутнє країни; гармонізація ставлення до часу життя; об'єктивізація ставлення до себе. Окреслені чинники впливають із сукупності домінуючих рис українського етносу, зокрема: вияви відповідальності зумовлюються індивідуалізмом, інтровертованістю; викривлене сприймання часу життя впливає із емоційно-естетичної доміючої українського етносу та його екзективності; неадекватне ставлення до себе перебуває у взаємозв'язку з почуттям меншовартості, "комплексом кривди".

Для перевірки гіпотез дослідження ми з'ясували зміст етнопсихологічних життєвих орієнтацій у юнацькому віці; здійснили порівняльний аналіз виявів етнічного у студентської молоді різних регіонів України: Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська обл.) – надалі ІДГУ, Кременецького гуманітарно-педагогічного інституту (Тернопільська обл.) – надалі КГПІ, Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту (Закарпатська обл.) – надалі МГПІ. Названі навчальні заклади обрано нами не випадково, адже ми старались дослідити ті глибинні складові етнічних особливостей молоді різних регіонів України, які проявляються незалежно від впливу інших етносів та певних географічних, історичних, культурних, соціально-економічних чинників.

З цією метою нами розроблено та експериментально апробовано модель підвищення самоактуалізації студентської молоді шляхом розвитку відповідальності за власне життя та за майбутнє Вітчизни, гармонізації ставлення до часу життя, формування адекватного ставлення до себе.

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи дослідження, як психологічне тестування (окремі шкали опитувальника САМОАЛ, адаптованого А.Лазукіним, опитувальник "Локус контролю", модифікований О.Ксенофонтовою, шкалу "Моя самооцінка" В.Семиченко); методику вивчення часу життя Т.Коттла, анкетування, етнопсихологічне інтерв'ю, вільний самоопис з наступним контент-аналізом, проєктивні психомалюнки "Символи українського етносу", "Дорога мого життя", метод вивчення окремих випадків ("case study").

Ключові слова: етнопсихологічні життєві орієнтації, етнічна самоідентифікація, самоактуалізація, відповідальність за майбутнє, ставлення до часу життя, ставлення до себе.

З метою виявлення можливих функціональних взаємозв'язків між окремими структурними компонентами життєвих орієнтацій молоді та рівнем самоактуалізації здійснено кореляційний аналіз (рис. 1).

Зауважимо, що головним нашим припущенням було окреслення взаємозв'язку між етнопсихологічними життєвими орієнтаціями та рівнем самоактуалізації молоді. Головними чинниками підвищення самоактуалізації названо такі, як відповідальність за майбутнє, ставлення до часу життя та ставлення до себе. Допоміжним показником обрано рівень успішності студентів. Крім того, додатково вивчались кореляційні зв'язки між рівнем етнічної самоідентифікації та самооцінкою приналежності до етносу; між відповідальністю за власне майбутнє та за майбутнє країни; між відповідальністю за власне майбутнє та прогнозом зв'язку свого майбутнього з Україною. Отже, нам необхідно було з'ясувати дев'ять пар кореляційних взаємозв'язків. Міру взаємозв'язку між окремими компонентами ілюструє таблиця 1.

Аналіз одержаних кореляційних зв'язків здійснено через призму розробленої нами моделі підвищення самоактуалізації студентської молоді. За отриманими результатами, ступінь вираження кореляційних зв'язків названих чинників та рівня самоактуалізації є досить значущим і приблизно однаковим (середні дані показників кореляції між розвитком етнічної самоідентифікації та рівнем самоактуалізації становлять 0,63; між рівнем самооцінки приналежності до свого етносу та рівнем самоактуалізації – 0,61). Диференціація виявлених кореляційних зв'язків у регіонах у першому випадку є несуттєвою. Цей показник у різних навчальних закладах становить: КГПІ – 0,69, МГПІ – 0,62, ІДГУ – 0,57. Одержані результати дослідження дають підставу стверджувати, що вияви етнічної самоідентифікації молоді в різних регіонах України мають стабільний,

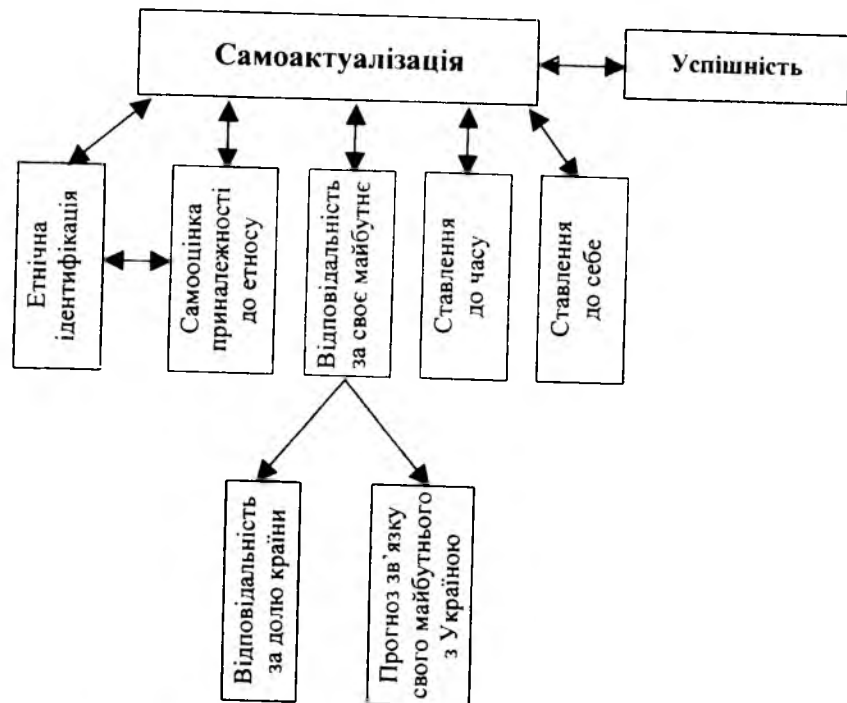


Рис. 1. Кореляційні зв'язки між компонентами життєвими орієнтацій

чітко окреслений характер, який яскраво виявляється незалежно від впливу інших чинників, зокрема, історико-географічного та соціально-економічного. Разом з тим підтверджується припущення, що усвідомлення причетності до свого етносу суттєво впливає на особистісне зростання молоді.

Деяко інший аспект в розрізі регіонів мають результати кореляційного аналізу між самооцінкою приналежності до свого етносу та самоактуалізацією. Якщо у двох навчальних закладах вони відрізняються мало (МГПІ – 0,58, КГПІ – 0,54), то у студентів ІДГУ міра взаємозв'язку значно вища (0,72). Ці дані можна було б пояснити тим, що територія, де розміщується ІДГУ, у порівнянні з двома іншими регіонами, найбільшою мірою зазнала впливів різних етносів. Прагнення зберегти особливості титульного етносу, загроза руйнування, нівелювання певних етнічних характеристик підвищили певним чином самооцінку причетності до етносу у студентів цього вузу. За результатами кореляційного зв'язку, міра впливу зазначеного чинника на підвищення рівня самоактуалізації має високий ступінь вираження.

Встановлено також кореляційний зв'язок між двома описаними вище чинниками етнопсихологічних життєвих орієнтацій. Це здійснено з метою з'ясування

Таблиця 1

Показники взаємозв'язку між компонентами життєвих орієнтацій студентської молоді

Навчальний заклад	Зв'язок між компонентами життєвих орієнтацій								
	самоактуалізацією і етнічною ідентифікацією	самоактуалізацією і самооцінкою приналежності до етносу	етнічною ідентифікацією і самооцінкою приналежності до етносу	самоактуалізацією і відповідальністю за своє майбутнє	самоактуалізацією і ставленням до часу життя	самоактуалізацією і ставленням до себе	відповідальністю за своє майбутнє і відповідальністю за долю країни	відповідальністю за своє майбутнє і прогнозом зв'язку свого майбутнього з Україною	самоактуалізацією і успішністю
ІДГУ	0,57	0,72	0,46	0,88	0,38	0,86	0,82	0,80	0,44
КГПІ	0,69	0,54	0,82	0,66	0,44	0,68	0,74	0,48	0,62
МГПІ	0,62	0,58	0,48	0,72	0,42	0,80	0,70	0,62	0,50
Середні дані	0,63	0,61	0,59	0,75	0,41	0,78	0,75	0,63	0,52

взаємоузгодженості між окремими складовими етнопсихологічної сфери особистості. Середньостатистичний показник кореляційного зв'язку між рівнем етнічної самоідентифікації та самооцінкою приналежності до свого етносу склав 0,59.

Отже, коефіцієнт кореляції між окремими етнопсихологічними компонентами життєвих орієнтацій та самоактуалізацією молоді у всіх трьох навчальних закладах виражений досить високим числовим значенням, що підтверджує стійкість і чітку окресленість життєвих орієнтацій українців, незважаючи на регіональний вплив.

Нами прогнозувалось, що вагомими чинниками підвищення самоактуалізації студентської молоді будуть такі, як відповідальність за майбутнє, ставлення до часу життя та ставлення до себе. Аналізуючи одержані показники у зазначеному аспекті, зауважимо, що ступінь виявлених кореляційних зв'язків між названими компонентами різний. Найвищий рівень кореляції виявлено між самоактуалізацією та ставленням до себе (0,78). Підкреслимо, що цей показник займає найвищий ранг серед усіх виявлених даних. Майже таке ж вираження мають результати, які ілюструють кореляцію між самоактуалізацією та відповідальністю за своє майбутнє (0,75). Досить яскраво вираженою є міра взаємозв'язку між самоактуалізацією і ставленням до часу (0,41). Враховуючи диференціацію наведених даних, зауважимо, що всі одержані результати свідчать про високий рівень кореляційних зв'язків між описаними чинниками.

У різних регіонах коефіцієнт кореляції між самоактуалізацією та ставленням до себе характеризується такими даними: в ІДГУ він становить 0,86, у МГПІ

0,80, у КГПІ – 0,68. Одержані показники дають змогу переконатись у тому, що самоактуалізована особистість – це насамперед людина з адекватним ставленням до себе. Звідси постає завдання організації роботи з молоддю в напрямку об'єктивації самооцінки, позбуття комплексу меншовартості, конформізму.

Коефіцієнт кореляції між відповідальністю за власне майбутнє та самоактуалізацією репрезентовано у різних навчальних закладах таким чином: найвищий ступінь кореляції виявлено в ІДГУ (0,88), досить вагомий – в МГПІ (0,72), суттєвий – у КГПІ (0,66). Проблема відповідальності студентів за власне майбутнє вивчалась нами у контексті з'ясування міри відповідальності за майбутнє країни та у ракурсі прогнозу зв'язку власного майбутнього з Україною. Попарно виявлено коефіцієнт кореляції між цими показниками, який відповідно склав 0,75 (взаємозв'язок між відповідальністю студентів за власне майбутнє та відповідальністю за майбутнє країни) та 0,63 (взаємозв'язок між відповідальністю студентів за власне майбутнє та прогнозом зв'язку власного майбутнього з Україною). Ми вдалися до виявлення згаданих кореляційних зв'язків з тієї причини, що нас цікавила міра вираження відповідальності студентів не лише в контексті власної світобудови, але й у зв'язку з прогнозуванням відповідальності за майбутнє тієї етнічної групи, до якої молода людина себе відносить. Вдалось з'ясувати, що феномен відповідальності за своє майбутнє життя є переважно невіддільним від відповідальності за долю країни. Розвиток інтернального локусу контролю в оптимальних межах якраз і сприяє формуванню відповідальності особистості у всіх її виявах. У різних регіонах одержані результати свідчать про високий ступінь кореляції (ІДГУ – 0,82, КГПІ – 0,74, МГПІ – 0,70). Менш яскравим, але водночас досить вагомим, є взаємозв'язок між відповідальністю за власне майбутнє та перспективою реалізації в своїй країні. Вважаємо, що розвинена відповідальність спонукатиме молодь до самореалізації в етнічному середовищі.

Самоактуалізація і ставлення до часу перебувають у доволі помірному кореляційному зв'язку (0,41). Рівень кореляції між названими чинниками є найнижчим серед усіх виявлених показників. Ця ситуація чітко простежується у всіх трьох регіонах, де проводилось дослідження (КГПІ – 0,44, МГПІ – 0,42, ІДГУ – 0,38). Можливо, у людей більш зрілого віку були б виявлені вищі коефіцієнти кореляції. Одержані результати можна було б пояснити тим, що молодими людьми час сприймається переважно в аспекті структурування майбутнього, побудови життєвих планів, окреслення життєвої програми, сценарію. Недооцінка теперішнього часу, недостатня ретроспектива власної історії життя дещо применшують в юнацькому віці фактор часу в процесі самоздійснення. Проте отримані результати свідчать про позитивну кореляцію й узгоджуються з гіпотезою про значення гармонійного ставлення до часу для підвищення самоактуалізації юнацтва.

Аналізуючи одержані дані в аспекті розробленої моделі підвищення самоактуалізації молоді, ми взяли до уваги можливий взаємовплив рівня успішності й особистісного зростання студентства. Названий чинник обрано нами як допоміжний. Коефіцієнти кореляції показують міру зв'язку виділеного показника із рівнем самоактуалізації і свідчать про помітний взаємовплив. Загальний показник кореляції становить 0,52, зокрема, в КГПІ – 0,62, МГПІ – 0,50, ІДГУ – 0,44. Можна стверджувати, що шляхом самореалізації у процесі оволодіння майбутнім фахом студенти намагаються заявити про свій статус, закріпити власну соціальну роль, виправдати очікування оточуючих, а в майбутньому досягти окресленого ними ж рівня домагань. У процесі багаторічних спостережень нам удалось відстежити зв'язок між рівнем успішності та процесом самоактуалізації. Ті студенти, які успішно навчались у силу наполегливості та обдарованості, творчості, нестандартності, у майбутньому житті були більш реалізованими і самодостатніми. Наведені дані трактуємо як типові, а не загальні й обов'язкові. Крім того, зауважимо, що рівень самоактуалізації особистості ми не пов'язуємо з задоволенням лише базових потреб, які стосуються насамперед матеріального благополуччя. В нашій практиці зустрічалось чимало прикладів, коли молоді люди самовіддано працювали і добивались вагомих результатів у педагогічній діяльності, задовольняючись скромним матеріальним становищем. При цьому вони зберігали риси аутентичності, спонтанності, аутосимпатії, вважаючи себе вельми самоактуалізованими особистостями. Можемо стверджувати, що розвиток пізнавальних інтересів студентства, підвищення якості успішності, намагання відшукати істину є важливими регуляторами підвищення самоактуалізації молоді.

Таким чином, виявлені нами кореляційні зв'язки свідчать про вагомий вплив обраних чинників на підвищення рівня самоактуалізації молоді. Ступінь кореляції характеризується як яскраво виражений або високий. Регіональні відмінності є помірними, що підтверджує стабільність структури та змісту найважливіших життєвих орієнтацій, у тому числі й етнічних.

На основі узагальнення результатів, отриманих у процесі дослідження, нами зроблено відповідні **висновки**.

1. Вивчення структури, змісту, ієрархії етнопсихологічних життєвих орієнтацій молоді засвідчує факт, що рівень самоактуалізації в юнацькому віці може суттєво гальмуватись окремими чинниками, які недостатньо актуалізовані в етнічній самосвідомості, зокрема: рівнем відповідальності за власне майбутнє та за майбутнє країни, асиметричним ставленням до минулого, теперішнього та майбутнього, неадекватним ставленням до себе, що створює перешкоди на шляху до життєвого успіху, задоволення власною самореалізацією.

2. Етнопсихологічні життєві орієнтації є структурним компонентом ціннісно-сміслової сфери особистості. Етнодиференційні відмінності життєвих

орієнтацій юнацтва різних регіонів України виявляються на когнітивному та афективному рівнях. Вони стосуються розуміння змісту понять “моя Батьківщина”, де домінантним вважається “країна проживання”, а не “країна дитинства” чи “етнічна Батьківщина” та “територія Батьківщини”, де виокремлюється поняття “національна Батьківщина” і малозначущими вважаються “інтербатьківщина” та “мегабатьківщина”. Асоціація території Батьківщини з поняттям національного засвідчує вагому роль етнопсихологічних життєвих орієнтацій у ціннісно-смысловій сфері. Найхарактернішими рисами українців студенти називають хазяйновитість і працелюбність, сердечність і емоційність, волелюбність і нескореність, найменш популярними вважають індивідуалізм і одноосібність, невоївничість та миролюбство. В сучасних умовах спостерігаються зміни в оцінці молоддю типових рис представників українського етносу. Емоційний компонент етнічного пов’язується з виявом таких почуттів, як гордість і самоповага, соціальна незахищеність, душевна рівновага. Значущими є результати, які підтверджують небажання респондентів змінювати етнічну приналежність. Нехарактерним для них є почуття зверхності над іншими націями, що свідчить про позитивне спрямування афективного компоненту етнічного. Вияви неусвідомлюваних архетипних образів етнічного підтвердили домінантну роль матері в українській сім’ї, перевагу символу “щедрої родючої Землі” над іншими символічними формулами етносу, що засвідчує екзекутивність природи українського психотипу.

3. Етнічна самоідентифікація становить необхідну передумову розвитку життєвих орієнтацій. Етнічна група є однією з найоптимальніших спільнот, приналежності до якої створює можливості для успішного саморозвитку та самоздійснення людини. Процес етнічної самоідентифікації здійснюється на таких рівнях: об’єктному; об’єктно-суб’єктному та суб’єктному; в основі підвищення рівня етнічної самоідентифікації лежить зміна мотивації: від зовнішньої, пов’язаної зі звичаєво-традиційними стимулами, через зовнішньо-внутрішню (або внутрішньо-зовнішню), де посилюється роль особистості в прагненні ідентифікувати себе зі своїм етносом, до внутрішньої, яка характеризується зростанням активної ролі суб’єкта як представника етносу. На кожному етапі етнічної самоідентифікації спостерігається все більше усвідомлення, структурування, розгортання та конкретизація життєвих орієнтацій. Це знаходить відображення у цілях життя особистості, пов’язаних зі структуруванням майбутнього, насиченістю життя, що виявляється у теперішньому, задоволеністю самореалізацією, пов’язаною з минулим.

4. Рівень самоактуалізації студентської молоді різних регіонів України є досить низьким і вимагає істотного підвищення та якісних змін. Встановлено, що серед структурних компонентів самоактуалізованої особистості високі ранги займають загальнолюдські цінності, прагнення до творчості та пізнання; тоді як

спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, гнучкість у спілкуванні невисокі. Недостатній рівень аутосимпатії засвідчує занижену самооцінку, а низький рівень саморозуміння веде до розвитку почуття меншовартості. В усіх трьох віддалених регіонах результати дослідження самоактуалізації фактично однакові, що підтверджує несуттєвий вплив сусідніх етносів, історико-географічних та соціально-економічних чинників і свідчить про стійкість етнічних життєвих орієнтацій титульного етносу.

5. Важливими напрямками підвищення самоактуалізації юнацтва є розвиток відповідальності за своє майбутнє та за майбутнє країни (розвиток інтернального локусу контролю до оптимальних меж); гармонізація ставлення до часу життя (виважене ставлення до ретроспективи життя, екзистенційна насолода сьогоденням, оптимальне структурування майбутнього); розвиток адекватного ставлення до себе (досягнення гармонії між рівнем домагань та рівнем досягнень особистості). Окреслені чинники підвищення самоактуалізації студентської молоді пов’язані з найважливішими ознаками українського етносу: недостатньо розвинена відповідальність перебуває у взаємозалежності з такими рисами, як індивідуалізм, інтровертованість; в основі викривленого сприймання часів життя лежить емоційно-естетична домінанта українського народу; занижена самооцінка особистості пов’язується з почуттям меншовартості, “комплексом кривди”.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем підвищення самоактуалізації студентської молоді, розвитку національної свідомості та самосвідомості, оптимізації етнічної самоідентифікації, врахування впливу найважливіших ознак етнопсихологічних життєвих орієнтацій на процес особистісного зростання молоді. Подальшу перспективу досліджень вбачаємо у вивченні гендерних особливостей етнопсихологічних життєвих орієнтацій, з’ясуванні ролі етнічного в самоактуалізації особистості на різних вікових етапах, у різних професійних спільнотах, у виявленні етнопсихологічного компоненту в представників міського і сільського населення, різних релігійних громад.

1. Березін А.М. Психологічні чинники формування національної самосвідомості //Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С.54-56.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К.: АПН України, 2000. – 63 с.
3. Воловик П.М. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці. – К.: Радянська школа, 1969. – 222 с.
4. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. М.: Педагогика. 1977. – 136 с.

5. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика: Монографія. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
6. Злобіна О.Г. Життєві цінності та пріоритети молодшої людини //Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 1. – С.147-168.
7. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького; Редкол.: Ю.І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

The factors of the increasing self-actualization: the responsibility for one's future and the future of Motherland, the attitude to the time, one's life and oneself are investigated; the interrelationships of the above mentioned with the dominant features of the Ukrainian psychotype are proved in the thesis.

Key words: ethnopsychological vital orientations, ethnic self-identification, self-actualization, responsibility for one's future, attitude to the time and one's life, attitude to oneself.

ПЕРЕДУМОВИ І ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми: проблема сутності емоцій і почуттів, їх функцій, з'ясування певних аспектів емоційного розвитку дітей шкільного віку була предметом вивчення багатьох психологів, зокрема Л.С.Виготського, В.К.Вільяма, Б.І.Додонова, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка, Я.Рейковського, К.Ізарда, С.Л.Рубінштейна, Л.А.Венгера, Г.О.Люблінської, Л.І.Божович та інших науковців.

Однак загальні тенденції розвитку емоційної сфери в дитячому віці, що розпорошені в масиві різномірних досліджень, ще вимагають уточнення.

Мета статті: проаналізувати сучасні психологічні дослідження емоційної сфери дітей і формулювання висновків про структурно-динамічні особливості цієї сфери на етапі раннього онтогенезу, дошкільного дитинства і, особливо молодшого шкільного віку, адже зрозуміло, що емоційно-ціннісні трансформації, які визначають функціонування особистості молодшого школяра, підготовляються попередніми стадіями їх дозрівання і соціального становлення.

Ключові слова: емоції, емоційна сфера, емоційний розвиток, молодший шкільний вік, емоційно-ціннісні трансформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери визначається їх роллю в процесі формування особистості. Б.І.Додонов зауважував, що емоція необхідна для існування людини і тварини, для орієнтування у світі, для організації поведінки. Емоції (зокрема, емоція сорому) відіграють важливу роль в становленні самосвідомості, у формуванні і підтримці почуття самоідентичності. Згідно з теорією диференціальних емоцій, афекти і насамперед емоції утворюють базові структури свідомості. Завдяки їх взаємодії з перцептивно-когнітивними функціями і процесами свідомості появляється велика кількість афективно-когнітивних структур і орієнтацій, що впливають на сприймання, мислення і дію індивіда [5, с.98-101]. Так, Л.С.Виготський вважав, що емоції розвиваються і певним чином функціонують в структурі мислительної діяльності, і сформулював положення про зв'язок між інтелектом і афектом. Ідея єдності пізнавальних і емоційних процесів сформульована також С.Л.Рубінштейном. Поряд із цим, емоції розглядають як найбільш фундаментальний спосіб організації відчуттів, що мають мотиваційне значення для індивіда. Вони відіграють помітну роль на усіх етапах мотиваційного процесу: при оцінці значущості зовнішнього подразника, під час сигналу про потребу, що виникла, і оцінку її значущості, при прогнозуванні можливостей задоволення потреб, а також при виборі цілі.

Окрім того, якість окремо взятого емоційного переживання залишається незмінною протягом усього людського життя, але причини, що його викликають, і його наслідок залежать від вікових особливостей індивіда [6]. Е.І.Янкін зазначає, що порушення в емоційному розвитку дитини дошкільного віку веде до того, що дитина не зможе використати інші здібності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційним порушенням домінують такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, відроза. У них спостерігається високий рівень тривожності, а позитивні емоції майже не проявляються [6, с.390].

Прослідковуючи розвиток емоційної сфери дитини, Г.Мюнстерберг на початку ХХ ст. писав: “Спершу почуття викликаються тільки станом власного тіла дитини. Голод, стомленість і фізичні подразнення неприємні, легке збудження і прийняття їжі – приємні; пізніше предмети зовнішнього світу і люди завдають задоволення чи незадоволення, а потім настає та стадія, коли речі замінюються словами, і об’єкти думок стають джерелом задоволення чи незадоволення” [6, с.390]. Подібна динаміка розвитку емоційної сфери дитини описується і С.Л.Рубінштейном: “Емоційний розвиток людини проходить ... шлях, аналогічний шляху її інтелектуального розвитку: почуття, як і думки дитини, поглинаються безпосередніми даними; лише на певному рівні розвитку вони звільняються від безпосереднього оточення рідних, близьких, і починають свідомо скеровуватись за межі цього вузького оточення. Поряд із переміщенням емоцій від одиничних до часткових об’єктів, у область загального і абстрактного, відбуваються інші важливі зміни – почуття стають більш вибірковими” [6, с.390-391].

Змінюються *способи довільного реагування на ті чи інші емоції*. Наприклад, якщо маленька дитина переживає страх, вона біжить до людей, які їй близькі (мати, батько, сестра, брат). Але уже у дошкільному віці базові (вроджені) емоції набувають соціального забарвлення.

Як зазначає К.Ізард, із віком змінюються не тільки емоційні реакції, але і значення активаторів конкретних емоцій. Так, у трижневному віці звук жіночого голосу викликає у дитини посмішку, але з часом, коли дитина стає старшою, цей же голос у неї може викликати дратівливість.

К.Ізард, Ю.А.Макаренко та інші психологи з’ясували, що в онтогенезі розвиток базальних емоцій, а також знання про них формуються із випередженням порівняно з вторинними емоціями. Навіть діти двох-трьох років не тільки розуміють стан страху і радості, але можуть довільно відтворювати їх на обличчі.

К.Бюлер показав, як із віком розвиваються позитивні емоції. Момент переживання задоволення у дитячих іграх змінюється із розвитком дитини: у малюків задоволення виникає, коли ті отримують бажаний результат. На другому етапі розвитку задоволення отримують не тільки від результату, але і від

процесу гри. На третьому етапі, коли діти старші, з’являються відчуття задоволення ще до початку ігрової діяльності.

У процесі онтогенезу *розвивається здатність використовувати емоційну експресію як засіб спілкування та розпізнавати емоції за виразом обличчя*. Це довели угорські вчені Ф.Леонард і Е. Форарі-Банлакі, які вивчали це вміння у учнів 7–17 років. Правда, у віці 11–13 років спостерігається тимчасовий регрес у розпізнаванні ряду емоцій [6, с.391-392].

Так, у дошкільному віці поступово розвивається вміння визначати емоційний стан інших людей. Це питання вивчалось А.М. Щетиніною на дітях 4–5 і 6–7 років. Нею були виявлені типи сприймання емоцій за експресією, які можуть розглядатись і як рівні розвитку цього вміння.

Довербальний тип. Емоція не позначається словами, її впізнання виявляється через встановлення дітьми відповідності виразу обличчя конкретній ситуації.

Дифузно-аморфний тип. Діти називають емоцію, але сприймають її поверхово, нечітко (“веселий”, “подивився і дізнався, що він сумує”). Складові елементи еталону емоцій ще не диференційовані.

Дифузно-локальний тип. Сприймаючи вираження емоцій глобально і поверхово, діти починають виділяти окремі, часто одиничний елемент експресії (в більшості випадків – очі).

Аналітичний тип. Емоція впізнається завдяки виділенню елементів експресії. В більшості випадків діти орієнтуються на міміку обличчя, а не на позу.

Синтетичний тип. Це уже не глобальне і поверхове сприймання емоцій, а цілісне, узагальнене.

Аналітико-синтетичний тип. Діти виділяють елементи експресії і узагальнюють їх [6, с.398-399].

Представленість цих типів сприймання емоцій в групах дітей різного віку не однакова.

Проаналізовані результати психологічних досліджень (Л.І.Божович, Л.А.Венгер, О.В.Запорожець, О.Л.Кононко, В.С.Мухіна, Д.Б.Ельконін та ін.) свідчать про те, що дошкільнятам притаманні різноманітні емоційні переживання, які лежать, передусім, у сфері стосунків з близькими людьми. О.В. Запорожець виділяє важливу закономірність розвитку дитячих почуттів: “Основним, а на ранніх вікових ступенях єдиним видом діяльності, що зумовлює розвиток дитячих почуттів, є практична, чуттєво-предметна діяльність, що виконується дитиною спільно і в процесі спілкування з іншими людьми. Пізніше, на основі зовнішньої, практичної діяльності у дитини складається і особлива внутрішня діяльність – діяльність афективно-образного уявлення, що є “другим вираженням” (Л.С.Виготський) людських емоцій, у процесі якого вони не тільки проявляються, але й трансформуються, розвиваються” [9, с.163-164]. У цей

період дитина набуває деякого емоційного досвіду, що є важливою умовою готовності до шкільного навчання. Встановлено, що у дошкільному віці розвиток емоційної сфери відбувається у тісному зв'язку зі становленням довільної регуляції.

Із вступом до школи пов'язані і зміни в емоційній сфері дитини. Початок шкільного життя розширює сприймання оточуючого світу, збільшує досвід, набутий дитиною за межами дому, розширює коло спілкування. Все це впливає на розвиток емоційної сфери молодшого школяра.

Відомий психолог Е.Берн висловив думку про те, що приблизно до 10 років у дитини формується емоція, яка буде домінуючою у її житті. При цьому дитина ніби експериментує, по черзі відчуваючи почуття провини, образи, дратівливості, страху чи радості. На щось вона не звертає уваги, щось із обуренням відкидає, але щось із усього цього працює і дає свої результати. Та результати емоційного вибору, зроблені школярем, будуть у більшості випадків залежати від діяльності дорослих – батьків, учителів [1, с.281].

Важливим новоутворенням молодшого шкільного віку є “формування нового рівня афективно-потребової сфери дитини, яка дозволяє їй діяти не безпосередньо, а керуючись свідомо поставленими цілями, моральними вимогами та почуттями” [3, с.201]. У період 6–7 років, на думку Л. С. Виготського, узагальнення дитиною власних переживань досягає високого рівня розвитку. У цьому контексті І.Д.Бех наголошує, що зв'язки між компонентами емоційної та інтелектуальної системи нестабільні. Спочатку емоційний компонент є домінуючим. “Вирішальні зміни у цій системі, які пізніше призведуть до її перебудови, відбуваються тоді, коли мислення починає супроводжувати емоційний процес, а потім зміщуватись до його початкового етапу, випереджуючи емоції. З цього моменту мислення починає окреслювати характер переживання, визначаючи вчинкову схему. Таке зміщення означає не тільки тимчасове зрушення мислення стосовно емоцій, а й зміну функціонального центру всієї системи. Отже, на основі синтезу глибокої інтелектуально-логічної діяльності з переробки зовнішніх впливів, забарвлених емоційним настроєм, поступово виробляються переконання та ставлення особистості, які, узагальнюючись, виступають основою становлення та розвитку моральної поведінки...” [2, с.5].

Досліджуючи емоційний розвиток учнів молодшого шкільного віку, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, П.М.Якобсон та інші психологи розкрили такі особливості емоційної сфери: втрату дитячої безпосередності; підвищену чутливість, здатність глибоко й болісно переживати; емоційна нестійкість; розвиток вміння володіти своїми почуттями; появу рефлексії. Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – наївність, легковажність, погляд на дорослого

“знизу вгору”, змінюються інтереси, цінності дитини, увесь устрій її життя. Вони емоційно вразливі. У них відбувається подальша диференціація сором'язливості, яка виявляється у тому, як діти реагують на людину, оцінка якої має певне значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на будь-яке приниження їх особистості й позитивному емоційному переживанні, коли визнають ті чи ті особистісні властивості [7; 10].

З віком почуття і переживання стають складнішими, більш диференційованими. “У молодшому шкільному віці, – зазначає Л.І.Божович, – не тільки виникають нові емоції, але і ті емоції, які мали місце в дошкільному дитинстві, змінюють свій характер і зміст” [8, с.16]. Л.С.Виготський у своїй праці “Криза 7 років” зауважував такі важливі особливості переживань дітей даного віку, як їх осмисленість, тобто розуміння того, що таке “я радію”, “я сердитий”, “мені сумно”. Переживання дітей молодшого шкільного віку набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів. Без таких змін, як вважає вчений, новий етап розвитку, перехід до шкільного віку, був би неможливим [4, с.12].

Ті подразники, які викликали емоційні реакції у дошкільників, для молодшого школяра стають не дієвими. Хоча молодший школяр бурхливо реагує на неприємні для нього події, але у нього з'являється здатність пригнічувати вольовими зусиллями небажані емоційні реакції [6, с.401].

Найбільш значущими для дітей молодшого шкільного віку є емоції страху, інтересу і радості.

Якщо у дошкільному віці домінували інстинктивні страхи, то у молодшому шкільному – це своєрідне перехрестя, на якому перетинаються інстинктивні і соціальні страхи. Як, відомо, інстинктивні страхи – це переважно емоційні форми страху, у той час як соціальні страхи – це результат інтелектуальної переробки, свого роду раціоналізація страхів. Провідний страх цього віку – страх “бути не тим”, “страх не відповідати загальноприйнятим нормам поведінки, вимогам оточуючих, чи то школи, чи однолітків, чи сім'ї”. Конкретними формами цього страху є страх зробити щось не те, не так, як слід. Страх невідповідності виростає із несформованого у дитини вміння оцінити свої вчинки з боку моральності, що лежить в основі формування почуття відповідальності. Молодший шкільний вік – це найбільш сприятливий (сенситивний) період для його формування.

Іншим і найчастішим видом страху невідповідності у цьому віці є страх запізнитись у школу. Він сильно виражений у дівчат, оскільки у них найшвидше виникає і сильніше проявляється, ніж у хлопчиків, почуття провини. Страх запізнення у школу – це один із симптомів синдрому “шкільної фобії”, тобто страху перед відвідуванням школи...

Поряд із “шкільними страхами” для цього віку характерний страх стихії: грози, землетрусу. Усі ці страхи, на думку О.І.Захарова, продукти так званого “магічного мислення” школяра, його схильності вірити у різні передбачення. І,

як підкреслює В.А.Аверін, страхова симптоматика дітей в цьому віці є наслідком збігу соціальних та інстинктивних страхів і, насамперед, страхів невідповідності загальноприйнятим нормам на фоні почуття відповідальності, що формується, “магічного мислення” і вираженої у цьому віці навіюваності.

Емоції інтересу і радості тісно пов’язані з пізнавальною діяльністю дитини. Інтелектуальний успіх неможливий, якщо дитина не переживає ці емоції.

Інтерес розглядається К.Ізардом як фундаментальна, вроджена емоція і вважається домінуючою серед інших. Саме він спонукає дитину до дослідження оточуючого світу. З інтересом тісно пов’язана емоція радості. Їх взаємодія – це своєрідна емоційна основа для творчої діяльності дитини. Радість дозволяє дитині відчувати більш тісний і багатогранний зв’язок із оточуючим світом [1, с.281-289].

Таким чином, емоційна сфера молодшого школяра характеризується:

- легким відгуком на події, що відбуваються, афективною забарвленістю сприймання, уяви;
- безпосередністю та відкритістю вираження своїх переживань – радості, суму, страху, задоволення чи незадоволення;
- готовністю до афекту страху; у процесі учбової діяльності страх дитина переживає як передчуття невдач, неприємностей, невпевненості у своїх силах, неможливість справитись із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім’ї;
- великою емоційною нестійкістю, частою зміною настрою (на загальному фоні життєрадісності, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасних і бурхливих афектів;
- емоційними чинниками для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, але й успіхи у навчанні і оцінка цих успіхів вчителем і ровесниками;
- свої і чужі емоції і почуття погано усвідомлюють, розуміють; міміка інших сприймається часто невірно, так як і тлумачення виразу почуттів оточуючих, що призводить до неадекватних реакцій молодшого школяра; виняток становлять базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей цього віку уже є чіткі уявлення, вони можуть виразити їх невербально, називаючи п’ять синонімічних слів, що позначають ці емоції [6, с.401].

Висновки. Підводячи підсумок, можна констатувати наступне.

1. Емоційність є однією із центральних та фундаментальних характеристик особистості взагалі та в молодшому шкільному віці зокрема.
2. Домінування позитивних, стеничних емоцій у житті дитини забезпечує нормальний розвиток її психіки, моральне ставлення дитини до оточуючого світу, настанову на прийняття і конструктивне перетворення, формування позитивної Я-концепції, базованої на загальнолюдських цінностях.

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Бех І.Д. Психологічні особливості розвитку моральних якостей особистості // Радянська школа. – 1987. – № 12.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2002. – 176 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развития ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.
8. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Под ред. А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 180 с.
9. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожец, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
10. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

The article shows such tendencies in the development of the emotional sphere in childhood as increase of its comprehension, common differentiation, arbitrary and expression.

ОБУМОВЛЕНІСТЬ ПЕВНОГО СТАНДАРТУ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИМИ УМОВАМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність проблеми. Якщо говорити про сам термін “поведінка” – то ми бачимо, що це активність людини, яка спостерігається ззовні. Сама діяльність має природні передумови, але вона орієнтується на норми та стандарти суспільства, коригується системою соціальних та культурних ролей, протікає в умовах взаємодії з факторами фізичного і соціального середовища.

Людина, будучи в такому середовищі, ніколи не буває самотньою. Навіть якщо вона цілком живе своїми думками і почуттями, так що навіть не бачить нікого і нічого навколо – всеодно приходить час, коли вона прагне поділитись результатами своєї творчості і думками. Навіть якщо людина знаходиться на безлюдному острові – вона черпає силу зі спогадів життя дорогих та близьких їй людей, їй допомагають вижити дані із прочитаних раніше книжок, в пам’яті залишаються вірші, казки.

В дійсності майже все, що роблять люди, є актом спілкування, та актом взаємодії з іншими людьми. Будь-який витвір мистецтва, подарунок на день народження, наукова дискусія і так далі – все це акти спілкування, які визначають життя суспільства.

З самого народження (на думку багатьох спеціалістів навіть з утробі матері) людина включається в безперервний процес спілкування з іншими людьми. Спочатку – це тільки емоційне спілкування – погляд, посмішка, дотики. Потім людина оволодіває мовою і основою стає мовне спілкування. Таким чином, будучи в будь-якому віці людина потребує спілкування з іншими людьми. Закладена ця потреба в нас є життєво необхідною. Ми потребуємо, щоб нас помічали, бачили, відчували і навіть визнавали. Насміхання, осуд – це форми соціального покарання. Вони є болючі і важко переносимі.

Таким чином особистість включається у спілкування кожної хвилини свого буття. Інші люди входять у наше життя здебільшого через спілкування в парі (діадичне спілкування), взаємодію у великих та малих групах, а також через світ культури й внутрішній діалог. Іншими словами, люди можуть бути присутні в нашому житті як опосередковано так і безпосередньо.

Спілкуючись з різними людьми, особа одночасно вступає у певні конкретні зв’язки та відносини з ними, з різними соціальними групами й суспільством загалом. У такому випадку люди формуються через спілкування у групі, в яких виникають ті чи інші ситуації, що призводять до певних поведінкових стандартів.

Метою даної статті є виявлення особливостей, обумовлених соціокультурними умовами життєдіяльності.

На думку Л.Е.Орбан-Лембрик, поведінка особистості в соціумі зумовлюється та мотивується способами розв’язання суперечностей середовища та особистості, механізмами реалізації соціального життя, соціальними та індивідуальними умовами життєвої ситуації, особливостями соціальної інфраструктури, засвоєними традиціями, звичаями та життєвими цінностями, етнопсихологічними особливостями учасників взаємодії, індивідуальними властивостями особистості [1].

Існують поняття “нормативної поведінки” та “девіантної поведінки”.

“Нормою” (“norms” в перекладі з англ. – мірило, правило, закон) позначають стандартизовані правила поведінки, які приймаються членами групи однієї системи. Ці правила можуть забороняти або приписувати якусь поведінку, діяльність, будь-яку дію. Групові норми регулюють діяльність групи як організованої одиниці в її рухові до певної мети. Нормативність поведінки індивіда є ознакою соціально-психологічних явищ. Саме в нормах фіксується заданість, усталеність умов діяльності індивіда та форм його поведінки у певних ситуаціях. Отже, соціальні норми виконують функції орієнтації поведінки, її оцінки та контролю за нею. Вони не тільки забезпечують певну уніфікацію поведінки членів групи, а й одночасно регулюють відмінності в середині групи. Цілі, якими керується індивід, багато в чому визначаються саме груповими нормами. Індивід, не може вважатися повноцінним членом групи, доки він психологічно не включений до неї, тобто доки він не прийняв групові норми за стандарти своєї власної поведінки [2].

Кожна особа за своїм характером є неповторною, тому чи людина чи група людей є специфічними у своєму спілкуванні, яке складається і формується протягом усього її життя. Сюди відносять суспільно-історичний, соціально-психологічний, політико-економічний, міжнародний та інші впливи. Щодо культури спілкування у групі, то людина обмежується морально-психологічним кліматом чи цінностями, які є основою взаємодії, вона формується протягом певного проміжку часу і піддається простому маніпулюванню.

На певні стандарти поведінки спілкування в групі впливають такі чинники: рівень загальнокультурного розвитку країни, її матеріальний та духовний стан у конкретний період становлення, який визначає комунікативну культуру конкретної групи та її суб’єктів; індивідуальний розвиток конкретної особистості, зв’язки її з соціумом, її комунікативний потенціал; наявність зовнішніх партнерів по взаємодії; ступінь інтенсивності зв’язків, їх об’єктивний та суб’єктивний характер; комунікативно-правовий і організаційно-культурний порядок у групі, в установі чи в навчальному закладі.

Як елемент культури стандартної поведінки є цінності самої особистості, вони формують її індивідуальність, її світогляд. Ці цінності є соціальним меха-

нізмом, що відтворює, зберігає, захищає, розвиває все те корисне, що створилось у суспільстві. Це стійкі уявлення про добро і зло, гарне та погане. У спілкуванні цінності розуміють як здатність індивіда вдовольняти людську потребу в соціальних контактах, як усвідомлення свого місця в системі соціальних та міжособистісних зв'язків.

Таким чином для людей різних культур, різних націй характерні ті, чи інші цінності. Наприклад, індивідуалізм притаманний тим суспільствам, які характеризуються вільними зв'язками між індивідуумами, тобто пріоритет надається особистим цілям у порівнянні з групою. Вважається, що для західного суспільства характерними є цінності індивідуалізму. Натомість, колективістам, які потрапляють до країни з індивідуалістською культурою, варто вільніше критикувати, переходити прямо до справи, ніж зазвичай, демонструвати свої вміння та досягнення, надавати більшого значення особистим якостям співрозмовника, аніж його соціальному стану чи належності до певної групи та ін. Тому ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, вони стають здобутком усього життя індивіда, перетворюються в його переконання, мотиви поведінки.

Зміни, які відбуваються в суспільстві певним чином відображаються у свідомості молоді, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій. Як правило, сформувавши свою ціннісну картину світу, людина зберігає її незмінною впродовж усього життя. Система цінностей людини змінюється лише в кризові періоди. Це стосується здебільшого структури цінностей і відображає зміни пріоритетів, внаслідок чого одні цінності стають більш значущими, інші – поступаються їм місцем. У суспільствах, які трансформуються, ця система не спрацьовує, оскільки суттєві зрушення у суспільній системі цінностей породжують для більшості людей нагальну потребу сприйняти нові орієнтири, перебудувати особистісну систему цінностей [3].

Нестабільності в розвитку суспільства та індивідуальні особливості розвитку людей утворюють різноманітні лінії соціальної поведінки. І хоча для більшості індивідів соціальні вимоги є стимулом для вдосконалення, досягнення гармонії з оточенням, немало людей негативно реагує на вимоги суспільства, що спричинює відхилення у поведінці. Проявом асоціалізації є девіантна поведінка.

Девіантна (лат. *deviatio* – відхилення) поведінка – система вчинків, що відрізняються від загальноприйнятих у суспільстві норм права, культури, моралі.

Одним із відхилень від суспільних норм, права, культури є агресивна поведінка. Для більш точного наукового осмислення феномену агресивної поведінки, чинників її виникнення і розвитку, передусім необхідно уточнити сенс і значення цього терміну.

Термін “агресивна” поведінка на сьогоднішній день вживається в самому широкому контексті, і тому потребує очищення від цілого ряду нашарувань і побутових значень.

Складність і багатоманітність форм прояву агресії (що особливо стосується людської поведінки) призводить до того, що на сьогоднішній день в науці відсутнє однозначне тлумачення і визначення цього явища. Все це дозволяє різним авторам, в залежності від мети і завдань досліджень, вкладати в поняття агресії різний зміст. Як вважає дослідниця проблеми агресії Т.Румянцева, частково це можна пояснити і наявністю широкого кола наукових дисциплін, що вивчають цей феномен. В рамках природничих наук він вивчається біологією, біохімією, нейрофізіологією, генетикою і т.ін. і, зрозуміло, що тут акцент робиться на вивчення внутрішніх глибинних детермінант агресивної поведінки. Соціальні науки вивчають агресивність в контексті суспільства і культури. Роль своєрідного інтегруючого центру в цих дослідженнях традиційно займає психологічна наука. Однак, в силу наявності в ній різних шкіл і напрямків, тут також відсутнє єдине універсальне визначення агресії.

Перед тим, як перейти до аналізу конкретних визначень, торкнемося деяких тенденцій в даному питанні.

У 60-80-ті рр. ХХ ст. всі спроби тлумачити агресію йшли в руслі визначення наслідків, до яких вона призводить, або умов що їй передують, зокрема, наміру нанести збитки. В 80-ті рр. минулого століття на перший план виходить так званий нормативний підхід, згідно якого вирішальне місце в визначенні агресії повинно належати поняттю норми. Якщо поведінка відповідає соціальним нормам, вона не буде розглядатися як агресивна, незалежно від ступеня її наслідків. І навпаки, якщо норми порушені, поведінку вважають агресивною.

Тому даний підхід висвітлює два відносно різних поняття – агресію і жорстокість. З одного боку, вони тісно пов'язані один з одним – жорстокість це завжди прояв агресії. Однак не будь-яка агресія є жорстокістю. Тут можна виділити дві достатньо важливих відмінності.

По-перше, агресія – більш широке поняття, і нейтральне в морально-етичному плані, її оцінка нерідко залежить від обставин її застосування. В деяких випадках вона може виконувати і позитивні функції (наприклад, при відсічі хулігану), а інколи – бути просто необхідною (для людей військових і спортивних професій).

Виходячи з цього, вважається, що кожна особистість повинна мати певний рівень агресивності. Її відсутність може призвести до пасивності, конформності людини.

Друга важлива різниця між агресією та жорстокістю полягає в тому, що якщо перший феномен притаманний всьому живому світу, то другий є винятково соціальним явищем, притаманним лише людині.

Однак варто зазначити, що при всіх перелічених відмінностях, розрізнити обидва ці феномени буває надто непросто. Адже розглядаючи жорстокість як неадекватну і надмірну агресію, потрібно пам'ятати, що визначення цієї

“адекватності” залежить від суб’єктивних чинників – культури особистості і суспільства. Існує багато прикладів того, коли той або інший звичай, традиція одного суспільства вважалася жорстокістю та варварством в іншому (особливо це помітно на прикладі сприймання на Заході норм і звичаїв Сходу).

На даний момент дослідниками виявлено індивідуально – психологічні характеристики, які обумовлюють наявність та ступінь прояву агресивної поведінки. Особи у підлітковому та юнацькому віці є більш схильними до агресивних дій. Однією із причин є те, що в цей період у них відбуваються гормональні зміни організму. Наступна причина говорить про те, що молодь в цей період свого життя не має достатнього життєвого досвіду, тому легко піддається асоціальному впливу. Крім цих причин, встановлено, чоловіки більш схильні до проявів агресивних дій, ніж жінки. Причиною є те що у суспільній свідомості прерогативою чоловіків є фізична сила, жінки ж керуються емоціями і іноді, щоб побороти підсвідомий комплекс неповноцінності жінки йдуть на значно жорсткіші злочини.

Якщо підвести підсумок щодо агресивної поведінки молоді, то можна сказати, що вона має наступні характерні риси: агресивні дії, які викликаються потребою в самозахисті; вони мають взаємний характер; супроводжуються емоціями ворожості; не містять особливо жорстоких прийомів.

Процес розвитку та становлення індивіда поєнує в собі не тільки процеси соціалізації, але й ресоціалізації та десоціалізації; рівень елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори і рівень саморегуляції, самоактуалізації, саморозвитку, незалежності від зовнішньої детермінації; свободу і необхідність; творення і апатію; індивідуалізацію і деперсоналізацію; поступально-прогресивне і регресивне в конкретних проявах; активність і застій; кризові і стабільні періоди життя індивіда як узгодження “індивідуального” і “соціального” у процесі соціалізації; почуття власної гідності як основи благополуччя соціального життя особистості в соціальній групі і втрату відчуття індивідом соціальної реальності, сенсу буття тощо. При цьому йдеться про розвиток і становлення не абстрактної особистості, яка знаходиться поза простором і часом, а людини, що діє і розвивається в певному соціокультурному середовищі та на конкретному етапі розвитку суспільства. Отож виявити, проаналізувати та зрозуміти ті соціально-психологічні основи, на яких ґрунтується знання про засвоєння (незасвоєння) людиною норм і цінностей суспільства, про їх формування, розвиток, занепад, знецінення та ін. неможливо без вивчення конкретних соціокультурних, етнопсихологічних впливів на індивіда. Зміни, які відбуваються в суспільстві не тільки мають вплив на саму особистість, а й на те, як особистість проявляє свою активність по відношенню до себе так і по відношенню до групи, соціального оточення. Тому ці впливи можуть бути як конструктивними, так і деструктивними, тобто соціально-психологічний, політичний,

економічний процес може як сприяти прогресивному розвитку людини, так і гальмувати його, спричиняючи цим самим неадекватну поведінку особистості аж до суїцидальних дій.

Що стосується суїцидальної поведінки індивіда, то йдеться про врахування як зовнішніх соціально-психологічних чинників суїцидального ризику (вірогідність суїцидальних дій), так і внутрішніх, індивідуальних особливостей. Якщо говорити про сам суїцид, то ми бачимо що це акт самогубства – це, перш за все, вольовий акт, який характеризується здатністю суб’єкта до вибору кінцевої цілі діяльності (самознищення) і внутрішнім зусиллям, необхідним для її здійснення.

Досліджуючи феномен самогубств, вчені довели, що не існує специфічних причин, загальних для усіх випадків суїциду; єдине, що можна відзначити – корені всіх суїцидів носять соціальний характер. З точки зору соціальної психології, основу суїциду складають: оцінка екстремальної ситуації як регулятор поведінки; взаємодія як середовище, де зароджується оціночне відношення до об’єкта, що викликає занепокоєння, стурбованість, переживання, страждання та ін.

Чинники, які впливають на здійснення суїцидів (по відношенню до дорослих) [4]:

1. Люди, у яких було виявлено хронічну прогресуючу хворобу, вважаються більш схильними до здійснення суїциду.
2. Доведено, що люди в суспільстві з високим рівнем безробіття більше схильні до стресу, ніж з низьким його рівнем. Економічні негаразди, з якими зштовхується людина породжують не просто матеріальні проблеми (їжа, житло, одяг), а ставлять під загрозу компетентність і статус людини. Будь-яка робота передбачає регулярну активність людини, фінансову опору, коло спілкування. Безробітний позбавлений цього всього, і це викликає у нього стрес. Таким чином людина може відчути себе невдахою у цьому житті, і тоді самогубство розглядається нею як єдиний спосіб вирішення даної проблеми.
3. Втрата близької людини і руйнація звичного стереотипу життя. Після похорону у людини може виникати почуття провини перед мертвим, апатія і втрата інтересу до життя і самогубство уявляється як єдиний засіб з’єднатися з людиною, що пішла назавжди.
4. Розлучення або сімейні конфлікти. У ряді ситуацій, ці події можуть сприйматися як явища ще більш важкі, чим смерть близької людини. При розлученні або конфліктах такі пояснення часто не спрацьовують, а тому найчастіше переживаються більш болісно.
5. Ситуація самотності. Людина, що потрапила в складну, кризову ситуацію, знає, що у неї немає нікого, до кого б можна було звернутися по допомогу, і що її проблеми і її саму ніхто близько не сприйме. На думку ряду психологів,

са́ме самотність є в більшості випадків загальним фоном, на якому базується суїцидальна поведінка.

6. Нервово-психічні розлади та різного плану емоційні порушення: депресія, підвищена тривога, психоз або шизофренія. Так, за деякими даними, 25% самогубців страждали маніакально-депресивним психозом або шизофренією. У депресивному стані спілкування характеризується негативізмом, загальною пасивністю поведінки, тобто людина відчуває тяжкі емоційні стани – переживання, відчай, пригнічення.

7. Коли світогляд людини формує атеїстична свідомість. Практика показує, що, наприклад, у країнах Сходу, де релігійні традиції (іслам) достатньо сильні, рівень самогубств значно нижчий, чим у Європі або Америці. Цікаві відомості з цього приводу наводить Е. Дюркгейм. За його даними, серед католиків вбивць більше, ніж самогубців, а серед протестантів – навпаки, найнижчий рівень самогубств – в іудеїв.

Отже, суїцидну поведінку може викликати низка чинників та причин, котрі діють в нерозривній єдності. Їхній вплив пов'язаний зі змінами, які відбуваються в суспільстві і особливостями особистості, в налагодженій між ними взаємодії. Тому чіткої класифікації соціально-психологічних причин самогубств нема і не може бути, оскільки в кожному окремому випадку вони виступають як індивідуальні і неповторні. Загалом, аналізуючи теоретичні дані, посилаючись на дослідження відомих учених, ми відзначили найбільш поширені соціально-психологічні детермінанти самогубств.

Висновки. В даній статті з'ясовуються ті основні особливості поведінки, які обумовлені певними соціокультурними умовами життя особистості. Йдеться про норми та відхилення у поведінці. Подається характеристика факторів, які призводять до порушення соціалізації індивіда, до відхилень у свідомості та поведінці молоді.

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. – К., 2003. – 448 с.
2. Корнев М.Н. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
3. Орбан Л.Е., Гридчук Д.М. Психологія професійної діяльності і спілкування. – К., 1997. – 192 с.
4. Психологія суїциду / За ред. В.П.Москальця. – К., 2004. – 288 с.

В статтє анализируются стандартное и девиантное поведение индивидов, обусловленное социокультурными условиями жизнедеятельности.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблеми. Вважається, що однією з умов, яка може забезпечити успішність виконання функцій серед професій типу “людина-людина”, є високорозвинуті комунікативні та організаторські здібності. Це особливо актуально, коли мова йде про педагогічну діяльність. Однак, не важко помітити, що характеризуючи людину тільки в контексті розвитку її комунікативних здібностей, ми тим самим вбачаємо в ній тільки комунікатора, тобто того, хто ділиться інформацією, поширює її. Така характеристика суб'єкта як виразника педагогічної професії є недостатня і поверхнева, оскільки її зміст тоді позбавлений процесу взаємодії, який робить комунікацію двосторонньою, паритетною, колоритнішою і творчо різнобічнішою.

Такий стан справ призвів до того, що в психології останнім часом все більш інтенсивніше розробляються поняття, які за своїм змістом охоплюють комунікативні аспекти, що не завжди чітко представлені категорією комунікативних здібностей. Ми маємо на увазі такі поняття, як комунікативна компетентність (Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська) та діалогічність (Б.Ф.Ломов, О.М.Матюшкін, Т.С.Яценко, С.Л.Братченко, Н.В.Чепелева та ін.). Незважаючи на те, що представники різних наукових шкіл концептуально по-різному підходять до вивчення тих психологічних явищ, на які поширюється зміст даних понять, все ж вони єдині у розумінні їх важливості при дослідженні особливостей фахової підготовки представників професій комунікативного спрямування.

Мета повідомлення. В зв'язку з тим, що наші наукові зацікавлення пов'язані з фаховою підготовкою майбутніх психологів, ми хотіли б більш ґрунтовно розглянути існуючі наукові підходи до аналізу цих двох ключових понять, а також виявити деякі специфічні особливості їх можливого поширення на процес підготовки психологів. У зв'язку з тим, що поняття комунікативна компетентність є ширше за своїм змістом і включає в себе поняття діалогічності, то ми, власне, і розпочнемо з його аналізу.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність суб'єкта орієнтуватися в ситуаціях спілкування, тобто його вміння розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, психічні стани як свої власні так і партнерів по спілкуванню, а також високий рівень володіння технологією та психотехнікою спілкування (Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська).

У своєму аналізі структури комунікативної компетентності ми виходили зі змісту, форм та функцій спілкування. Адже реальне педагогічне спілкування – це завжди складне і внутрішньо суперечливе переплетіння перцептивних,

комунікативних, інтерактивних компонентів, які можуть бути представлені як на суб'єкт-об'єктному, так і суб'єкт-суб'єктному рівні та може мати репродуктивну чи продуктивну форму змісту. У ньому органічно об'єднано два взаємопов'язаних, але суттєво відмінних рівні: зовнішній (операційний, поведінковий) та внутрішній (глибинний), який пов'язаний з особистісно-смысловими утвореннями і є визначальним щодо першого. Таким чином, комунікативна компетентність може формуватись як на суб'єкт-об'єктному, так і на суб'єкт-суб'єктному рівні, а тому вона завжди пов'язана з:

- а) розв'язанням репродуктивних та продуктивних задач;
- б) зовнішнім й особистісним рівнем спілкування.

Визначальну сторону комунікативної компетентності утворює компетентність на рівні суб'єкт-суб'єктного спілкування, оскільки вона забезпечує успішність розв'язання продуктивних задач, а також сприяє оволодінню глибинним та особистісним рівнем спілкування.

У дослідженнях Л.А.Петровської доведено, що компетентність у спілкуванні, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, виявляється в орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми, в той час як компетентність спілкування за суб'єкт-суб'єктною схемою активізує діалогічні стратегії взаємодії з іншими суб'єктами і це сприяє продуктивному розв'язанню задач. Більш того, така стратегія поглиблює та утворює особистісно-смыслові утворення суб'єкта взаємодії. Таким чином, розвиток комунікативної компетентності вимагає не стільки формування суб'єкт-об'єктної складової як її суб'єкт-суб'єктної компоненти. Зважаючи на те, що вузівський навчальний процес має цілий ряд специфічних особливостей і, зокрема, те, що він, на думку Ю.М.Кулюткіна і Г.С.Сухобської, повинен забезпечити концептуальний розвиток студента, то основний його зміст повинен бути пов'язаний не просто з процесом засвоєння знань, а з розвитком їх особистої життєвої концепції, яка б допомагала засвоєнню нових технологій та їх практичної реалізації впродовж подальшої професійної самореалізації.

Розвиток комунікативної компетентності завжди пов'язаний з суб'єктною рефлексією системи власних критеріїв сприйняття, оцінювання та розуміння іншої людини, їх переосмислення чи корекцією; розширенням особистісної сфери та сфери їх професійної самосвідомості; поглибленням процесу самоаналізу та самоусвідомлення "професійного Я", а також активізацією процесу самовдосконалення.

Формування комунікативної компетентності повинно здійснюватись з допомогою і відповідним чином підібраних психотехнічних вправ, які спрямовані на розвиток професійно важливих якостей чи властивостей. Також слід використовувати різноманітні засоби діагностики та корекції, які виявлятимуть та виправлятимуть найрізноманітніші особистісні характеристики. На нашу думку

найбільш інформативним показником компетентності майбутнього психолога є володіння методами діагностики та пізнання особистості клієнта, а також розуміння його найбільш сутнісних характеристик. Причому, формування уявлень у майбутніх психологів про людину, яку вони прагнуть пізнати, в значній мірі, залежатиме від притаманної кожній людині "імпліцитної концепції особистості", яка виявляється на рівні їх свідомості як певна система критеріїв завдяки яким здійснюється відбір, аналіз та оцінка інформації про об'єкт пізнання.

Серед методів, які ефективно використовуються в процесі професійної підготовки психолога і сприяють зростанню його комунікативної компетентності є вміння описати психологічний портрет суб'єкта взаємодії в залежності від змісту завдань.

Підкреслюючи важливу роль діалогу у професійному становленні психолога, ми, в першу чергу, враховуємо результати існуючих психологічних досліджень. Так, вважається доведеним факт впливу діалогічності на підвищення інтелектуального потенціалу учня [1]. Більш того, вченими ХДПУ вже впродовж кількох років вивчається вплив діалогічності на інтелектуальний розвиток студентів. Методологічною і теоретичною базою цього напрямку є психологічні положення про діалогічність внутрішньої структури свідомості (Л.С.Виготський, О.Р.Лурия, Б.Ф.Ломов та ін). Цікавим також є дослідження впливу діалогічної взаємодії на психічний розвиток в цілому та окремі психічні якості (Б.Ф.Ломов, О.М.Матюшкін, О.К.Дусавицький та ін).

У зв'язку з тим, що діалогічність як особистісна якість особливо інтенсивно розвивається в юнацькому віці, є сенс більш уважно віднести до систематичного і послідовного її формування в студентів, і зокрема в контексті їх професійної підготовки.

На думку деяких авторів діалогічність – це така системна психологічна якість, яка має безпосередній зв'язок з найрізноманітнішими підсистемами психіки і передбачає здатність суб'єкта враховувати та створювати різні варіанти точок зору як реальних так і потенційних суб'єктів в процесі розв'язання ними проблемних ситуацій [2, с. 13]. У своєму дослідженні О.М.Крутії доводить, що одним з оптимальних способів формування діалогічності є зміна послідовності домінування екстеріоризованих та інтеріоризованих сторін цієї якості. Тобто, якщо сформована якість є недостатньою її екстеріоризують або по-іншому переводять у зовнішній план і надають їй форму контрольованих та свідоморегульованих дій. Таким чином, з допомогою серії вправ щодо формування навичок діалогічності спілкування, які подаються у формі задач чи проблемних завдань, вдається на зовнішньому рівні сформувати всі необхідні атрибути діалогічного спілкування.

Доведено, що у вчителів, які зорієнтовані на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, оцінювання особистості задається критеріями, які виражають

керованість суб'єкта, тобто його репродуктивну активність, виконавськість. Такі продуктивні форми як критичність мислення, самостійність, суперництво, наявність власних переконань педагога цього типу співвідносять з негативним полюсом оціночних шкал. Тому про таких вчителів говорять, що для них характерне поверхнєве пізнання особистості учнів, а їх власний життєвий досвід завжди є критерієм оцінки та ігнорування цінностей суб'єкта взаємодії. Їм також властиво ігнорувати відомі положення психолого-педагогічної теорії, у них слабо диференційована шкала оціночних категорій, низький рівень педагогічної рефлексії. Якщо для вчителів, в яких яскраво виражена діалогічна взаємодія властивим є прагнення до співробітництва та встановлення ділових, дружніх взаємин, спрямованих на спільні кроки до досягнення конструктивних результатів, то у вчителів з монологічними стратегіями домінує агресивно-конкурентна спрямованість їх особистості, яка заважає спільній діяльності і руйнує паритетні взаємини.

Успішність діяльності психолога як, мабуть жодної іншої, в значній мірі залежить від його комунікативної компетентності. А тому вміння вислухати, заспокоїти, надати пораду, стати співучасником певної стратегії поведінки, особистісного чи професійного росту, консультантом, третейським суддею і т.п. – це не просто повинно бути професійним обов'язком психолога, а його покликанням. Зрозуміло, що добитись ефективного виконання своїх обов'язків можна лише при умові значного комунікативного поступу і, перш за все, завдяки засвоєнню позицій партнерства, співробітництва та багатьох інших поведінкових стратегій.

Висновки. В комунікативній компетентності як інтегральному утворенні можна виділити різноманітні рівні: рівень цінностей особистості, рівень її мотивів, установок, вмінь. На наш погляд цінності людини здійснюють визначальний вплив на особливості її спілкування і є стратегічними орієнтирами в процесі міжособистісної взаємодії. Важливим показником цього поняття є рівень культури саморегуляції, зокрема емоційної. Відомо, що більшість міжособистісних конфліктів завжди супроводжується певною емоційною насиченістю, підвищеною емоційною включеністю учасників в процес взаємодії. Індикаторами цих проявів є різкий тон, підвищений голос, образливі висловлювання, негативні особистісні оцінки та ін. Деструктивний потенціал емоційних проявів спричиняє порушення всіх можливих форм взаємодії – точності соціальної перцепції, адекватності протікання і дій. Усвідомлення майбутніми психологами усіх цих аспектів комунікативного процесу є важливою передумовою не тільки успішного розв'язання ними особистих життєвих проблем, а й професійних. Іноді вже тільки усвідомлення, відслідковування власних психічних станів, стає достатньою умовою для зміни не тільки власного стану, а й відповідно всього процесу особистісної взаємодії. В сучасній практичній психології існує цілий

спектр підходів до рішення задачі щодо вдосконалення комунікативної компетентності: програми, орієнтовані на розвиток найрізноманітніших сторін міжособистісного спілкування; культивування рефлексії у всіх її проявах; підвищення культури саморегуляції у взаємодії; розвиток комунікативних вмінь, потенціалу сензитивності, творчості і т.п. Саме це коло питань викликає в нас найбільший науковий інтерес, який ми спробуємо реалізувати в подальших своїх дослідженнях.

1. Крутій О.М. Формування здатності до діалогу у майбутніх педагогів / Зб. наук. праць. Науковий вісник. – Вип. 1. – Харків, 1998. – С.155-161.
2. Крутій О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. – Автореф. ... канд. психол. наук, 19.00.07. – пед. і вікова психол. – Харків, 1998. – 16 с.
3. Макаренко С.С. Комунікативна компетентність вчителів та її психологічні характеристики // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.1. – Ч.3. – К.: Вид-во “Любіть Україну”, 2000. – С.60-63.
4. Мельничук І.Я. Професійне цілеутворення практичного психолога // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Глай” Прикарпатського університету, 2001. Вип. 6. – Ч.1. – С.73-80.
5. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности. – ВМГУ, 1997. – № 4. – С.41-45.
6. Тепляков М.М. Психосемантичний аналіз ефективності засобів комунікативного впливу. – Автореф. ... канд. психол. наук. 19.00.01 – загальна психол., історія психол. – К., 2002. – 19 с.

В статтє рассматриваются психологические подходы к анализу понятия “коммуникативная подготовка”.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ РЕЛІГІЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДІ

Будь-яка система, щоб продовжувати своє існування повинна мати в наявності певний механізм відтворення її основних як структурних так і функціональних компонентів. Релігія є однією із найдосконаліших механізмів цього відтворення. Як свідчать результати досліджень (О.В.Бучма, В.І.Докаш, М.І.Закович, А.М.Колодний) це не просто відтворення віровчення певного спрямування і ціннісних орієнтирів членів спрямування конфесійного співтовариства. Це відтворення різноманітних культур як регіонального так і загальноцивілізованого рівнів. **Актуальність проблеми** зумовлена тим, що механізм відтворення працює на двох рівнях. По-перше, певна релігійна система через свій основний функціональний компонент – віру повинна постійно відтворювати релігійність, тобто ставить перед собою завдання формувати як соціальні засади у членів співтовариства, так і певний рівень (моральний, світоглядний, освітній). Для цього кожна релігійна система створює певний механізм відтворення, який включає формування світоглядних орієнтирів, виконання культових дій. Тому **метою статті** є дослідження специфіки психологічного впливу релігійнознавчої освіти на формування духовності молоді. Відповідно до мети нами сформульовані наступні завдання:

- охарактеризувати основні філософсько-психологічні підходи до визначення духовності;
- розглянути роль релігійнознавчої освіти і виховання у формуванні духовності молоді;
- показати важливість застосування засобів психологічного впливу у процесі формування духовних цінностей молоді;
- проаналізувати взаємозв'язок духовності молоді з проблемами психолого-релігійнознавчого процесу в системі освіти.

Як свідчить аналіз етико-філософської літератури, духовність є ціннісною характеристикою моральної зрілості людини [2, с.100]. Але духовність явище складне і багатогранне. І до з'ясування сутності духовності не можна підходити однобічно. При розгляді цієї проблеми визначились в основному два підходи: богословський і суто філософський (світський).

У філософській думці утвердилось розуміння духовності як якісної характеристики свідомості, вчинків і дій людини, її здатність творити добро на благо суспільства, свого народу, держави [3, с.49]. Відповідно до визначення будь-яка людина, незалежно від її світоглядної орієнтації, є духовною. В християнській традиції духовність пов'язана з вірою в Бога і дотриманням хрис-

тианських чеснот [1, с.24]. Тому розуміння духовності виключно в релігійному дусі є дещо вузьким. Традиційно вважається, зокрема, в аксеологічному відношенні, що складовими духовності є істина, добро і краса. В практичному житті людина тяжіє до певного раціоналізму, естетизму і дотримання загальнолюдських моральних принципів, що дозволяє актуалізувати її суб'єктивні якості.

На думку Т.К.Чмут, духовність завжди пов'язана з моральною мотивацією вчинків [5, с.128]. Ми погоджуємось із цією думкою, адже навіть у політичній діяльності ця мотивація, як правило, переплітається з тверезим розрахунком, з класовим чи національним інтересом. Навіть в релігії любов до Бога не безкорисна, вона завжди пов'язана з надією на прощення гріхів, винагороду в потойбічному світі, на безсмертя. Тому мабуть, було б доцільним знайти спільну основу розуміння духовності. На думку А.М.Колодного, якщо обмежити духовність лише християнськими цінностями, зокрема, наявність віри в Бога, то доведеться відмовити в духовності добрій половині населення України. Адже за даними соціологічних досліджень релігійність населення в Україні становить близько 46-48% [2, с.99].

Необхідно рахуватися з тим, що сучасна людина живе в технократичному і надто секуляризованому суспільстві та інтенсивному інформаційному полі, їй доводиться вирішувати проблеми, з якими вона раніше не зустрічалась. До них перш за все відносяться глобальні проблеми: збереження навколишнього середовища, наявність зброї масового винищення, боротьба з наркоманією, пияцтвом, злочинністю. Успішне вирішення цих проблем вимагає об'єднаних зусиль релігій і церков, віруючих і невіруючих. Усе це потребує уточнення християнської концепції духовності. Це в інтересах як релігії так і науки, оскільки їх завдання можуть співпадати в багатьох аспектах, зокрема, в питанні морального вдосконалення людини. Релігійна мораль під тиском боротьби з релігійною нетерпимістю зробила важливий крок на шляху звільнення людини від зовнішніх форм регулювання її поведінки. Було висунуто принцип, що людина повинна дотримуватись не лише вимог релігії, але й слідувати голосу власної совісті. Це є важливим завоюванням у розвитку духовності.

Як свідчать результати досліджень М.І.Заковича, в сучасну епоху релігія не єдина форма задоволення духовних потреб людини. В духовності важлива роль належить літературі, психології, педагогіці, політиці і т.д. Питання лише в тому, яка форма задоволення духовних потреб буде панувати в суспільстві: релігійна чи світська. У певному співвідношенні на духовність можуть впливати як релігійна так і світська культура, оскільки творцем будь-якої форми культури є людина.

Важливе місце у формуванні духовності належить релігійнознавчій освіті і вихованню. Україна – одна з найбагатших країн світу, яка має високий рівень насиченості різними освітніми закладами. Склалася система релігійнознавчої

освіти. Прикладом цього може слугувати наявність того факту, що у духовних навчальних закладах і недільних школах при релігійних громадах читається конфесійно спрямоване релігієзнавство.

Релігійна освіта, як і державна, в цілому, переживає великі труднощі. Це обумовлено багатьма причинами, перш за все кризовою ситуацією в суспільстві.

Академічний і конфесійно орієнтований характер релігієзнавчої освіти вимагає уточнення її змісту. Основне завдання академічного релігієзнавства визначається державою, воно покликане підвищувати загальноосвітній і культурний рівень особистості. Конфесійно орієнтоване релігієзнавство спрямоване на підвищення релігійної освіти, його основні завдання і мета визначаються церквою або релігійною організацією. В основному воно спрямоване на підживлення віри і відтворення релігійності. Такий підхід забезпечує виховання молоді в душі толерантності щодо різних віросповідань, відповідає вимогам Конституції України про відокремлення церкви від держави і школи від церкви, сприяє соціальній згоді у суспільстві.

Демократизація нашого суспільства відкрила нові обрії розвитку релігієзнавчої освіти. Налагодити релігійну освіту і місіонерську діяльність в нашій країні намагаються різні зарубіжні релігійні місії. Священнослужителі і проповідники працюють в недільних релігійних школах. Позитивним у цьому є гуманістична спрямованість релігійного виховання, формування толерантності і терпимості до інших релігій, поваги до людини і загальнолюдських культурних цінностей. Таке виховання заслуговує на увагу і певне вивчення.

Разом з тим, релігійне виховання нерідко здійснюється із порушенням чинного законодавства і Конституції України. Міністерством освіти і науки України встановлено, що в ряді державних шкіл мають місце факти самочинного запровадження вивчення Закону Божого або Катехізису, чим порушується Конституція, зокрема, принцип світського характеру державної освіти. Крім того, серед церковного керівництва поширена думка, що в школах повинно викладатися віровчення тієї церкви, яка є панівною в регіоні або якій “належить канонічна територія” [3, с.65]. Такий підхід в кінцевому підсумку призводить до дискримінації в галузі релігійної освіти, її політизації, обов’язковому насадженню однієї релігії і порушенню прав людини. Релігієзнавча освіта повинна відповідати не лише державному чинному законодавству, а й міжнародним правовим документам в галузі релігії.

Важливим є вивчення релігії на науковій основі, оскільки знання релігії сприяє підвищенню освіченості молоді і більш глибокому знанню національної культури. Науковий рівень релігієзнавчої освіти можуть забезпечити кваліфіковані кадри, які мають вищу освіту, належну психолого-педагогічну підготовку, володіють енциклопедичними знаннями. Таких кадрів катастрофічно не вистачає як в державних освітніх закладах, так і в духовних недільних школах. Їх ніхто

не готує. До викладання релігії іноді залучаються випадкові люди, які не мають належної освітньої підготовки. Вони, як правило, керуються принципом одноконфесійності, інтерпретують християнські моральні цінності з позицій своєї конфесії, примножують значення інших віросповідань. Спостерігається суттєвий тиск на особистість віруючого, спроби психологічного кодування, впливу на свідомість і підсвідомість дітей і молоді, яке чинять нетрадиційні конфесії. Підготовку висококваліфікованих кадрів в системі релігієзнавчої освіти, на нашу думку, можливо забезпечити лише за допомогою спільних зусиль церков і гуманітарних вищих навчальних закладів на контрактній основі. На жаль, церкви не проявляють належної уваги до цієї проблеми.

Особливе занепокоєння викликає діяльність закордонних функціонерів з різних місійних нетрадиційних об’єднань, релігійних центрів і корпорацій, які активно пропагують не характерні для України релігійні вірування, формують недовір’я до традиційних духовних цінностей українського народу, чинять психологічне і моральне насильство над особистістю, принижують гідність дитини, намагаються сформувати її як покійного виконавця чужої волі. У цьому контексті варто підкреслити важливість використання психологічних стратегій з метою впливу на стан, думки, почуття, дії людей. Соціальна психологія зосереджується на таких стратегіях впливу: імперативна (відповідає “об’єктній” парадигмі в психології, згідно з якою психіка і людина загалом розглядаються як пасивний об’єкт впливу зовнішніх умов, їх продукт); маніпулятивна (відповідає “суб’єктній” парадигмі, заснованій на твердженні про активність й індивідуальну вибірковість психічного відображення зовнішніх впливів, де суб’єкт здійснює перетворювальний вплив на людину чи зовнішню інформацію); розвивальна (заснована на “суб’єкт-суб’єктній”, “діалогічній” парадигмі, згідно з якою психіка розглядається як відкрита, наділена зовнішніми і внутрішніми контурами регулювання, система) [4, с.242]. Із зазначених стратегій дві перші найчастіше знаходять своє відбиття у виховній практиці релігійних центрів. Стосовно третьої – суб’єкт-суб’єктної стратегії, то вона також інтенсивно застосовується релігійними організаціями з метою навчання власних духовних цінностей.

Вивчення досвіду роботи різних місіонерських організацій, молодіжних релігійних товариств, експериментальних класів, які пропонуються як зразки шкіл майбутнього зарубіжними релігійними корпораціями, дозволило виявити певні недоліки і з’ясувати труднощі у цій справі. Перш за все, привертає увагу діяльність так званих паралельних класів, як зразків “шкіл майбутнього”, що були відкриті у 90-х роках в деяких середніх школах м.Києва американською корпорацією “Інтенсивна християнська освіта”. З’ясувалось, що рівень освіти у паралельних експериментальних класах не відповідає вимогам стандарту освіти в Україні. В ряді випадків державний компонент навчального плану значно скорочувався. Наприклад, до навчального плану середньої школи замість мате-

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

матики та історії включались такі дисципліни як історія релігії в легендах, основи біблійних знань, теологія тощо. Викладання цих дисциплін здебільшого не мало відповідного методичного забезпечення, було відірване від культурних і національних традицій українського народу. Все це суттєво позначилось на знаннях учнів. Щодо видів психологічного впливу, то популярними є навіювання, наслідування, зараження, рідше – переконання. Це суттєва інформація для роздумів і конкретної роботи щодо ліквідації прогалин.

Безумовно, релігієзнавча освіта і виховання розглядаються як дієвий засіб формування духовності народу. Але вона не може впроваджуватись екстремістськими методами і спрямовуватись на нівелювання національних цінностей українського народу, нехтування індивідуально-психологічними особливостями особистості. Деформована релігієзнавча освіта мало приносить користі у формуванні духовності. Вона формує у молоді недовір'я до традиційних духовних цінностей українського суспільства, нетерпимість до інших релігійних вірувань. Тому деформовані методи релігієзнавчої освіти, насильницькі форми пропаганди будь-яких релігійних вірувань повинні підлягати обмеженню, а в деяких випадках і забороні. Підсумовуючи вищезазначене ми можемо зробити наступні висновки:

- Україна має багаті традиції релігієзнавчої освіти. Християнські церкви і релігійні організації мають власні навчальні заклади і недільні школи при релігійних громадах, тому наша держава не може розглядатися як полігон місіонерської діяльності та психологічного впливу різних зарубіжних релігійних центрів;
- релігієзнавча освіта і виховання мають здійснюватися на принципах гуманізму, толерантності і дотримання принципу свободи совісті. Вони повинні спрямовуватися в русло нормалізації міжконфесійних відносин і забезпечення стабільності суспільства, що є гарантом культури спілкування громадян.

1. Адамович Н. Соціально значуща діяльність церкви й питання правової підтримки // ЛіС. – 2002. – №9.
2. Докаш В., Вівчарук Д., Злотницька О. Сучасна релігійна ситуація в Україні // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 130. Філософія. – Чернівці, 2002. – С.99-102.
3. Історія релігій в Україні: Навчальний посібник / За ред А.Колодного, П.Яроцького. – К., 1999. – 485 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – Київ: Академ-видав, 2003. – 448 с.
5. Чмут Т.К. Культура спілкування. – Хмельницький, 1999. – 319 с.

The main reproaches to the definition of spirituality have been characterized in the article. The youth's spirituality and psychologic-religion studies' process in the system of education has been analyzed.

Постановка проблеми. Впродовж усього історичного процесу проблема індивідуальності людини досліджувалась і займала центральне місце в наукових працях філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців. У статті автором проаналізовано становлення поняття індивідуальності, його сутність, структуру, прояви. Розкрито зміст даної дефініції з позиції сучасних філософських і психологічних підходів.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Індивідуальність (походить від латинського слова *individuum*, що означає “окремий, особа”) – людина, що характеризується з позиції соціально значимих відмінностей від інших людей; своєрідність психіки і особистості індивіда, її неповторність [12; 15].

“У змісті феномену індивідуальності фіксується насамперед факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним” [4, с.59].

Дослідник Л.А. Лепіхова визначає такі прояви індивідуальності, як когнітивні, емоційно-вольові характеристики, інтелект, здібності, творчість, зверхнормативна активність, вчинок [11].

За С.Ю.Головіним, індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, якості перцептивних процесів та інтелекту, потреб і здібностей індивіда [15].

На думку І.Резвицького, індивідуальність проявляється у внутрішніх властивостях (як характеристика внутрішнього світу людини, його змісту, спрямування) і зовнішньому відображенні: “Окрема людина завжди чимось неповторна, відрізняється від інших людей. Але якщо вона при цьому не є самостійним суб'єктом, якщо вона стандартизується, розчиняється в оточуючому, то втрачає свою індивідуальну неповторність. Останнє стосується не стільки зовнішніх ознак людини, скільки її внутрішнього світу” [13, с.14].

Отже, індивідуальність людини виражається в особливостях сприйняття, ставлення до оточуючого світу, творчих можливостях, власній активності, у взаємодії з іншими та суспільному регулюванні.

До загальних ознак індивідуальності, які в тій чи іншій мірі властиві всім її формам (предметній, біологічній і людській), відносять відокремленість, неповторність, самобутність, цілісність, активність. Людська індивідуальність відрізняється від інших форм індивідуальності “...тим самим рівнем активності – творчості, за допомогою якої реалізуються сутнісні сили людини, проявляються її здібності та обдарованість” [12, с.37].

Ще з часів античності індивідуальність людини набула великого значення. В античний період філософи (Левкіпп, Демокріт, Епікур, Лукрецій, Платон, Аристотель та ін.) розглядали ідею індивідуальності у зв'язку із роздумами про першооснови буття та осмислення проблеми індивідуалізації, провідного принципу його існування.

Виникнення самої ідеї індивідуальності і, відповідно, перші теоретичні роздуми про ідею індивідуалізації як принципу, що пояснює філософські поняття про неповторність людини, пов'язують з анатомічним вченням Левкіппа (бл. 500-440 рр. до н.е.) і Демокріта (бл. 460-370 рр. до н.е.). За їх поглядами, основу буття складала велика кількість певних своєрідних елементів-атомів, які мали власне існування, тобто виступали як індивідуальності. Послідовники цього вчення – Епікур (бл. 342-270 рр. до н.е.) і Лукрецій (99-55 рр. до н.е.) – наділяють атоми здатністю самостійно рухатися, тобто принцип індивідуалізації виступає у зведенні індивідуального до абстрактно-одиночного існування. З розвитком атомістами ідеї індивідуалізації набувало змісту конкретне емпіричне існування, але проблема індивідуалізації осмислювалася філософами по відношенню до предметного світу і людина розглядалася філософами як його складова частина.

Платон (424-347 рр. до н.е.) пояснював природу індивідуального буття людини виходячи із загального, що передує одиночному існуванню. За Платоном, індивідуальність виступала як конкретний прояв форм загального буття.

Аристотель (384-322 рр. до н.е.) основу буття розглядав як множину індивідуальних субстанцій, які мають зміст свого існування лише у зв'язку із загальним. Індивідуальне (за Аристотелем) виступає як частина загального (виду, роду).

Якщо на початку доби античності індивідуальність існувала як ідея і була абстрактним поняттям, то в епоху пізньоантичної філософії відбувається її наповнення внутрішнім змістом. Людина під впливом історичних змін починає усвідомлювати своє окреме існування від зовнішнього світу. Отже, проблема індивідуалізації в кінці античного періоду переходить в суб'єктивні площини: людський індивід починає розглядатися не як складова частина зовнішнього світу, а як самодостатнє, відокремлене від загального.

За давньоримським філософом Сенекою (4 до н.е. – 65 р.), окрема істота як індивідуальність може існувати лише у випадку її цілісності, і в науці починає вживатися термін “індивідуальність”.

Різні філософські школи цього періоду пов'язують індивідуальність з ідеєю самоцінності і автономності індивіда по відношенню до зовнішнього світу.

У філософії Середньовіччя ідея індивідуальності отримує найширше відображення в поглядах Фоми Аквінського (бл. 1226 – 1274). Він вважав, що індивідуальність – це те, що в самому собі є неподільним, але окремим від інших, і великого значення надавав формі як способу існування індивідуального буття.

В період схоластики індивідуальність розуміється як людська особистість. Починаючи з кінця середніх віків поняття індивідуальності наповнюється значенням людської індивідуальності і схоласти починають ставити питання про індивідуальну свободу людини.

В епоху Відродження змінюється ставлення до окремої людини як противаги існуючим суспільним зв'язкам. Її вважають цінною, самобутньою і неповторною, що має індивідуальний внутрішній світ та індивідуальне життя.

Питання індивідуальності в Новий час розглядається в працях філософів Б.Спінози (1632 – 1677), Г.Лейбніца (1646 – 1716), І.Канта (1724 – 1804), Ф.Шеллінга (1775 – 1854), Г.Гегеля (1770 – 1831), Л.Фейєрбаха (1804 – 1872). Саме в Новий час поняття індивідуальності відділяється від поняття особистості і набуває самостійного наукового значення [12; 13].

Пізніше у концепціях З.Фрейда (1856 – 1939), К.Юнга (1875 – 1961), Г.Олпорта (1897 – 1967), В.Штерна (1871 – 1938), Е.Шпрангера (1882 – 1963) категорія особистості, як системи психічних властивостей набуває центрального значення. Про необхідність всебічного вивчення особистості, дослідження індивідуальності також висловлювалися М.Ланге (1858 – 1929), І.Сікорський (1842 – 1919), В.Бехтерев (1857 – 1927) та інші дослідники.

В сучасній науці проблема індивідуальності широко досліджувалася у філософії (як прояв загального і часткового), психології (психологічна структура і психологічні механізми людської індивідуальності). По відношенню до педагогіки важливим є розкриття індивідуальних особливостей особистості, що передбачає знання її індивідуальних особливостей та індивідуальний підхід у процесі розвитку, виховання і навчання.

Проблему індивідуальності розглядали К.Абішев, Б.Ананьєв, А.Асмолов, І.Бех, В.Білоус, А.Брушлінський, Є.Льїн, Є.Климов, Г.Костюк, В.Мерлін, В.Небиліцин, К.Платонов, В.Русалов, Б.Теплов та інші науковці.

Як важлива проблема в системі людинознавства вивчалися індивідуальні риси психіки людини. В основі індивідуальних психічних рис лежать вроджені задатки, набуті психічні утворення, що формуються в процесі життя під впливом соціальних умов.

С.Рубінштейн ввів у психологію питання необхідності розрізняти індивідуальні і особистісні властивості особистості. За словами Б.Ананьєва: “В цьому розділенні індивідуальних і особистісних властивостей С.Рубінштейн зробив лише початкову спробу розділити поняття “індивід”, “особистість”, “індивідуальність”, що відповідають головним характеристикам людини. Але це розділення носить лінійний характер, воно ще не відображає складних зворотних зв'язків від однієї із характеристик до будь-якої іншої.” [2, с. 173].

У дослідженнях Б.Ананьєва індивідуальний розвиток людини був одним із найголовніших напрямків. Опираючись на дослідження фізіологів, зокрема, В.Бехтерева, він розглянув індивідуальність не тільки як відкриту систему, але і

“закриту”, яка включає в себе взаємопов’язані властивості особистості, індивіда, суб’єкта [2]. Він досліджував розвиток людини як цілісний процес, в ході якого взаємодія біологічного і соціального веде до формування індивідуальності.

В індивідуальність він включає взаємозв’язок властивостей людини як особистості, суб’єкта діяльності і природні властивості людини як індивіда, що функціонують в їх структурі; “... індивідуальність людини можна зрозуміти тільки за умови повного комплексу характеристик людини.” [2, с. 178].

І.Резвицький, опираючись на підхід Б.Ананьєва у філософії, побудував одну із перших концепцій цілісної індивідуальності людини. Він характеризує сутність і зміст поняття індивідуальності; її зв’язок і відмінність від інших близьких понять: індивід, особистість, суб’єкт; структуру, закономірності її функціонування та історичного розвитку, форми індивідуальності. Щодо визначення сутності індивідуальності у своїх дослідженнях автор використовує цілісний підхід, спрямований проти зведення поняття індивідуальності до одиничності і неповторності. Він полягає у відображенні “самобутності конкретного індивіда”: “Індивідуальність – це інтегральне поняття, яке відображає особливу форму буття індивідів, в межах якої вони мають внутрішню цілісність і відносну самостійність, що дає їм можливість активно, творчо і своєрідним способом проявляти себе в оточуючому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей у відповідності до суспільних потреб” [12, с.38].

К.Абішев розглядав індивідуальність людини як суб’єкта діяльності, неповторний прояв її активно-перетворюючого ставлення до світу; “в своїй діяльності всяка індивідуальність (чи неповторність) лише тоді є як така, коли вона збагачує розвиток і різноманітність творчого відношення до світу” [1, с.78].

В наукових колах 70-х років проблема індивідуальності набуває більш широкого дослідження, з’являється все більше робіт, в яких поряд з іншими поняттями, що характеризують людину (індивід, особистість), стає поряд і поняття індивідуальності [13].

Сучасні підходи до індивідуальності характеризуються багатообразністю і багатоплановістю, спільним в них є те, що вони розглядають індивідуальність в системі людинознавства; індивідуальність – багаторівнева структура. Поняття “індивідуальність” розглядається також в якості категорії, що має методологічне значення для наук, які вивчають людину і суспільство [5].

У психології існуючі підходи до дослідження проблеми індивідуальності відображають певні і важливі аспекти об’єктивної дійсності. В.Мерлін, спираючись на теорії Л.Берталанфі, П.Анохіна і результати комплексного дослідження людини, висунув і обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності. Інтегральна індивідуальність (за Мерліним) є синтезом властивостей організму, властивостей індивіда і особливостей психічних процесів, властивостей особистості і метаіндивідуальності (узагальнена інтегральна характеристика властивостей людини як суб’єкта життєдіяльності) [10].

С.Рубінштейн, Б.Ананьєв, В.Небиліцин, Б.Теплов, Є.Льїн, В.Мерлін, Н.Лейтес, В.Русалов та інші психологи акцентують на вивченні внутрішньої структури індивідуальності, де індивідуальність виступає інтегральним утворенням і складається з індивідуальних властивостей різного рівня. Зокрема, В.Русалов, досліджуючи інтегральну індивідуальність людини, серед різноманітних характеристик психологічної індивідуальності виділив дві категорії властивостей: формально-динамічні та змістовні і встановив, що властивості нейродинамічного рівня чи властивості нервової системи є біологічними факторами, які детермінують формування індивідуально-психологічних відмінностей; виявлені біологічні (нейродинамічні) властивості постають як базові компоненти системи індивідуально-психологічних властивостей людини [14].

Концепція В.Боярінцева, В.Білоуса та ін. полягає у визначенні цілісної індивідуальності як форми самореалізації індивіда в діяльності.

Представники популяційно-генетичної концепції розглядають індивідуальність як таку, що обумовлена сукупністю суспільних відносин, котрі характеризують дану популяцію: звичаї, традиції, національну культуру.

В центрі дослідження А.Асмолова розглядається проблема індивідуальності особистості і закономірності її розвитку в історії становлення системи суспільних відносин. Індивідуалізація особистості відбувається завдяки сумісній діяльності, яка є основою і рушійною силою її розвитку [3].

Індивідуальність як багаторівневе утворення (за Мерліним) включає в себе:

- соціально-психологічний рівень (соціальний статус в колективі, міжособистісні відносини);
- особистісний (мотиви, відносини особистості, ціннісна орієнтація);
- психологічний (темперамент);
- фізіологічний (властивості нервової системи).

Системоутворюючою функцією в поєднанні різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності (за Мерліним) виступає індивідуальний стиль діяльності. Індивідуальний стиль діяльності характеризується можливістю виконувати одні і ті ж вимоги за допомогою різноманітних прийомів і способів, кожний суб’єкт обирає такі прийоми і способи, які оптимально відповідають його індивідуальним особливостям [10].

Індивідуальний стиль в трудовій, спортивній діяльності розглядався В.Мерліним, Є.Климовим; в навчальній діяльності – А.Байметовим (в залежності від сили процесу збудження як найбільш загальної властивості типу нервової системи), Ю.Самаріним, Н.Лейтесом та іншими дослідниками.

До найбільш загальних ознак індивідуального стилю відносять стійку систему прийомів і способів діяльності, яка обумовлюється певними особистісними якостями і є засобом ефективного пристосування до об’єктивних вимог. Формування індивідуального стилю, що залежить від типологічних влас-

тивостей нервової системи, розглядав Є.Климов: "...індивідуальний стиль є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, які свідомо чи стихійно використовує людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності" [7, с.75]. Формування індивідуального стилю сприяє переходу особистості на більш високий рівень здійснення діяльності і максимальній реалізації своїх здібностей.

Всебічний розвиток індивідуальності розглядав Г.Костюк, наголошуючи на віковий і диференційний аспект онтогенетичного розвитку людської психіки. "В розвитку кожної особистості і на кожному етапі спостерігаються індивідуальні особливості. Особистість розглядається завжди як індивідуальність. Її індивідуальна своєрідність неповторна." [8, с.131].

В 70-80-ті роки група науковців під керівництвом Л.Занкова досліджувала індивідуальний розвиток дітей з метою розкриття об'єктивного зв'язку між побудовою навчання і процесом загального розвитку дитини. Досліджувався вияв якісних особливостей індивідуальних відмінностей молодших школярів у процесі їх розвитку і оволодіння знаннями. Вивчалися спостережливість, мислення, практичні дії. Ефективність методики перевірялась на невстигаючих учнях. За допомогою різнопланових занять активізувались різні види розумової діяльності: сприйняття, мислення, мова, пам'ять, уява. Дослідники наголошували на використанні індивідуального підходу спрямованого не лише на засвоєння знань і умінь, а, насамперед, на розвиток дитини. Створювались умови, в яких кожен учень міг залишатися самим собою, його не підтягували до рівня інших і це сприяло вирішенню завдання загального розвитку учнів: розвитку внутрішнього, своєрідно вираженого у кожного пробудження до вчення, до спілкування, до участі у колективному процесі здобування знань. У роботі з дітьми використовувались проблемні запитання і завдання, які сприяли переборенню альтернативності дитячого мислення і формуванню багатоаспектного підходу до речей [6].

Н.Лейтес, відзначаючи важливу роль виховання та навчання, зазначає: "Виховні впливи не можуть ні знову створити, ні повністю зруйнувати індивідуальність. У цьому і немає ніякої необхідності. Необхідність є в іншому – в індивідуальному підході." [9, с.79].

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що протягом всього розвитку і змін в суспільстві, змінювалося і ставлення до людини, розуміння її індивідуальності. Актуальною ця проблема залишається в даний час і потребує подальших досліджень.

1. Абишев К.А. Человек. Индивид. Личность. – Алма-Ата: Казахстан, 1978. – 166 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. 232 с.

3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: Учебно-метод. пособие.– М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. І: Особистісно орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Верцинская Н.Г. Формирование индивидуальности школьника в целостном учебно-воспитательном процессе: Автореф... дисс. докт. пед. наук: 13.00.01 / Московский пед. гос. ун-т им. В.И.Ленина. – М., 1991. – 31 с.
6. Индивидуальные варианты развития младших школьников. Под ред. Л.В.Занкова и Л.В.Зверевой. – М., 1973. – 176 с.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам науч. организации труда учения спорта. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
8. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
9. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 79 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; №4).
10. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
11. Психология личности: Словник-довідник. За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
12. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуальности и её социально-философский смысл. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с.
13. Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 175 с.
14. Русалов В.М. Дифференциально-психофизиологический подход к изучению интегральной индивидуальности человека. Проблема интегрального исследования индивидуальности и её педагогические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. – Пермь: ПГПИ, 1984. – С.3-12.
15. Словарь психолога практика. Сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.

It has been looked at the problem of human individuality since Antiqua times till the present. It has been analyzed the conception of the individuality, it's essence, the structure and the development. It is exposed the conception of the individuality from modern positions of philosophical and psychological approaches.

Зміст

Орбан-Лембрик Л. Е. Соціально-психологічна специфіка великих соціальних груп	3
Борисюк А. С. Психологічний аспект діяльності лікаря	11
Двіжона О. В. Психологічна характеристика зовнішніх чинників, що здійснюють вплив на поведінку підлітків	17
Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема	23
Тодорів Л. Д. Гендерні особливості життєвого самовизначення в ранній юності	33
Федоришин Г. М. Вплив гендерних стереотипів на вступ особистості у повторний шлюб	42
Голян І. М. До питання про ідентифікацію як механізм регуляції нормативної поведінки	48
Пілецький В. С. Тенденції реалізації комунікативного потенціалу студентської групи в реальній практиці професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів	54
Лембрик С. П. Жінка на прийомі у лікаря: соціально-психологічні особливості взаємодії	65
Гасюк М.Б. Стильові особливості поведінки сучасної жінки: порівняльне експериментально-діагностичне дослідження	73
Юрченко З. В. Літературні здібності школярів: особистісний вимір	85
Тоба М. В. Соціально-психологічні особливості політичного самовизначення старшокласників	91

Коцинець О. Ю. Активізація комунікативного потенціалу керівника закладу освіти	103
Вітюк Н. Р. Соціально-психологічний аналіз подружніх конфліктів	109
Кияк С. Р. Христоцентричність українського католицизму	117
Швед О. М. Своєрідність комунікативної активності студентів у процесі навчання	126
Кулеша М. Характерні психологічні особливості спілкування молодших школярів з вчителями у школі-інтернаті для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	134
Фіглевська М. Єдність наукових та біблійних критеріїв сімейного виховання дошкільників	144
Ясакова Д. О. Психологічні особливості представників неформальних груп молоді	156
Боднар М. Б. Взаємозв'язок етнопсихологічних життєвих орієнтацій та самоактуалізації в юнацькому віці	162
Кормило О. М. Передумови і загальні тенденції розвитку емоційної сфери молодших школярів	171
Андрусів Л. С. Обумовленість певного стандарту поведінки особистості соціокультурними умовами життєдіяльності	178
Жердецька Л. Л. Деякі аспекти комунікативної підготовки майбутніх психологів	185
Гуменюк О. Г. Психологічний вплив релігійно-освітньої освіти на формування духовності молоді	190
Олефір В. П. Проблема індивідуальності в історичному контексті	195

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

ISBN 966-640-136.3

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. –
Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. 9. – Ч. II. – 204 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія ІФ № 398

Наукове видання

Коректор – Сплавник М.І.

Підписано до друку 17.05.2004 р. Формат 60x84/₁₆.
Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 11,75. Вид. арк. 12,0.
Тираж 300 (попередній тираж 100). Зам. 604.