

87.2

341

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 3
Частина 1

Івано-Франківськ, 1999

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

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

*Випуск 3
Частина 1*

Івано-Франківськ
1999

НБ ПНУС



755163

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ: СПРОБА
МЕТОДОЛОГІЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету
ім. Василя Стефаника, протокол № 6 від 09 лютого 1999 року

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.
- Івано-Франківськ: Вид-во "Глай" Прикарпатського ун-ту,
1999. - Вип. 3. - Ч. 2. - 314 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: Л. Е. Орбан-Лембрик - доктор психолог. наук, професор (голова редакційної колегії); В. П. Москалець - доктор психолог. наук, професор; М. В. Савчин - доктор психолог. наук, професор; І. Д. Пасічник - доктор психолог. наук, професор; Н. В. Чепелева - доктор психолог. наук, професор; М. В. Миколайський - доктор мед. наук, професор; С. М. Возняк - доктор філософ. наук, професор; В. К. Ларионова - доктор філософ. наук; М. М. Сидоренко - доктор філософ. наук, професор; Р. А. Арцишевський - доктор філософ. наук, професор, чл.-кор. АПН України; М. В. Кашуба - доктор філософ. наук, професор; І. Я. Любінець - кандидат істор. наук, доцент (відповідальний секретар).

Світ людського буття - це насамперед світ цінностей. В системі ціннісних пріоритетів містяться життєві орієнтири, уподобання, ідеали людини, соціуму, народу. В ній, як у дзеркалі, відображаються стан їхнього духовного багатства, ступінь цивілізованості та рівень культури. Тому ціннісний (аксіологічний) підхід є одним із найпродуктивніших принципів пізнання народу, його минулого і теперішнього. Щодо українського суспільства, то даний підхід дозволяє виявити і зробити надбанням нинішнього покоління найцінніше в духовності народу, вичленити з культурних традицій ті компоненти, відродження і освоєння яких може слугувати духовному відродженню нації.

З'ясування ціннісних пріоритетів українського народу можливе лише за умови врахування загальнофілософських засад теорії цінностей (аксіології). Не вдаючись в історію становлення даної теорії, сволюції ціннісних парадигм, відзначимо, що у філософських уявленнях про цінності простежується два основних напрями. *Перший* розглядає цінності через призму життєвих потреб людей, як те, що є для них значущим, має неперехідне значення в життєзабезпеченні, реалізації інтересів та цілей. У такому контексті, зокрема, трактує цінності відомий український етнопсихолог О. Кульчицький: "Все те, що надається для задоволення людських потреб, називаємо вартостями" (1; 124). Правда, автор застерігає, що таке тлумачення цінностей (у нього - "вартостей") не визначає достатньою мірою їхнього змісту, бо не враховує переживання їх суб'єктом.

Другий напрям зводить цінності до ідеального, трансцендентного буття, яке стоїть над життєвими потребами і бажаннями

* Поняття "вартість", на нашу думку, не рівнозначне з поняттям цінності і не повністю відображає специфіку останньої. Цим поняттям можна визначити матеріальні цінності. Щодо цінностей духовних, зокрема тих, що є абсолютними (добро, істина, краса, віра тощо), самоцінностями, як наприклад, людина, то вони не піддаються оцінкам з боку їх вартісного, утилітарного значення.

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
755163

© Прикарпатський університет
ім. Василя Стефаника, 1999

ISBN 966-7365-35-2

людини, до всезагального в окремому, до "норми" буттєвості духу, до певного Абсолюту як найвищого виміру людської духовності**.

Така полярність поглядів відбиває природу цінностей, їх специфіку в системі духовних вимірів відношення людини до навколишнього світу. В своєму найбільш загальному визначенні цінності - це особливі соціальні властивості предметів та явищ, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства. Тому поняття "цінність" близьке до поняття "значущість". Власне йдеться про ту роль, яку предмет чи явище можуть відіграти в житті, діяльності людей з точки зору їхніх потреб, інтересів, цілей. Однак ці потреби, інтереси та цілі є двоякого роду: одні безпосередньо зв'язані з життєзабезпеченням, задоволенням вітальних потреб (їжа, здоров'я, сім'я, комфорт тощо), інші - з духовними запитами, потребами вищого порядку - любов'ю, свободою, красою, справедливістю, творчістю тощо. Відповідно такими є й цінності: "звичайні", покликані задовольняти найперші життєві потреби, і такі, які прийнято називати "вищими", "базовими", "ключовими", "універсальними". Ці, другі, цінності є *надіндивідуальними* і *надсуб'єктивними*.

Природа вищих цінностей дещо інша, ніж цінностей звичайних. Звичайні цінності мають предметний, уталітарний характер. Вищі ж цінності "володіють принципово неінструментальним і неуталітарним характером: вони є цінностями не тому, що служать для чогось іншого, ніж вони самі, навпаки, все інше набуває смислу і значення лише у світлі вищих цінностей" (3; 13). *Вищі цінності* - це сукупність емоційно-образних узагальнень, провідних соціокультурних орієнтирів, які відображають різні за якістю, але однаково важливі для людини сфери життя. У людській свідомості вони виступають як символи, взірці, норми, ідеали.

** "...Цінність - це проста, неемпірична властивість предмета... а тому вона не може бути зведена до інших властивостей, в тому числі й емпіричних, і сприймається лише у безпосередньому акті інтеїції", - писав англійський філософ, представник неореалізму Дж. Мур, - Судження про цінність є систематичним судженням a priori" (2,8). Подібну точку зору поділяв німецький аксіолог М. Шелер: "Всі можливі цінності 'коріняться', звичайно ж, в цінності безмежного особистісного духа і 'світі цінностей', що постає перед ним" (Там само, 58).

Ціннісно-вище - це абстракції, яким в реальному житті не відповідають якісь конкретні предмети. Дійсність не знає абсолютної досконалості чи недосконалості. Однак це не означає, що цінності самі по собі не мають буття (а так, до речі, вважають окремі автори). Цінності - явища ідеальні, духовні, їх носієм є ціннісні образи. Як зазначає Є.В. Золотухіна-Аболіна, "ціннісний образ - завжди певний синтез, результат специфічного узагальнення, цілісність культурних смислів" (Там само). Але від цього він не перестає бути реальним. Старогрецький філософ Платон відзначав, що поряд з красивими речами існує краса як така, поряд з мужнім вчинком - мужність як така і т.п. Вони існують у формі ейдосів (ідей). То, отже, цінності володіють буттям, але буттям ідеальним. У своїх витоках і первинних проявах вони є відображенням реального буття, однак в процесі своєї буттєвості набувають відносної самостійності, втрачають свій безпосередній зв'язок з предметною дійсністю й існують не просто як ідеальний (мислений) образ дійсного, а як образ належного, бажаного, вимріяного, вистражданого, як ідеал, до якого треба прагнути, як мета, до котрої треба прямувати. Такими, зокрема, цінностями для українського народу є воля, самостійність, незалежність, які знайшли своє інтегральне втілення в національній ідеї. Непереборний і нестримний, органічний і масовий потяг до Волі, що спалахував раз у раз на тернистому історичному шляху України, - іманентні українському духові. Сьогодні вже не так просто віднаходити першопричини тих явищ і процесів, які відобразились у цих цінностях, додивлятися до витоків української ідеї. Більш чітко виступають форми боротьби за втілення їх в життя, зафіксовані, в історії визвольних змагань. Однак незалежно від своїх конкретних виявів воля, самостійність, незалежність на всіх етапах цих змагань виступали як ідеальна реальність, що спонукала до боротьби, як мета, до якої йшли її учасники. Тобто, дані цінності в очах українського народу набули сакрального, трансцендентного характеру, вищого смислу.

Ні предмет, ні явище, взяті самі по собі, поза відношеннями з людиною, не є цінністю. Цінністю вони стають лише за однієї умови - включення їх у сферу практичної діяльності людини, в практичне освоєння, в рамках якого виявляє себе цінність, тобто значення

предмета або його властивостей для людини. Передумовою ж такого відношення є пізнавальний процес, тобто теоретичне освоєння світу. У ньому відображаються не лише самі явища, але й їх значення для суб'єкта, що відображає, для його життя і діяльності. Тобто, істинне пізнання і встановлення значень - єдиний процес. А звідси, як вірно зазначає С.Ф. Анісімов, "свідомо і по-справжньому може бути оцінене і використане лише те, що правильно і глибоко пізнане" (4: 26).

Залежність оціночного відношення від пізнавальної діяльності несе в собі глибокий методологічний смисл. Якщо осмислення значущості певного об'єкта та його властивостей зумовлене рівнем їх пізнання, то сам пізнавальний процес набуває ціннісного характеру. "Знання - це сила, а сила - це знання", - так визначив свого часу цінність знання англійський філософ Ф. Бекон. Знання ніколи не бувають безвідносними до людини. Людина завжди ставиться до них зацікавлено, оцінюючи їх через призму своїх потреб та інтересів. Знання, отже, є цінністю. Це - з одного боку, а з іншого - знання виступають засобом ціннісного світосприйняття, формування ціннісного ставлення до дійсності, ціннісних орієнтацій.

Екстраполяція принципу взаємозв'язку пізнавального процесу з ціннісним світом людини на освоєння культурної спадщини українського народу актуалізує місце і роль українознавства в системі педагогічних засобів пізнання і сьогодення нашого народу. Його духовної культури. Адже предметним полем формування духовних цінностей є культура. Цінності становлять її фундамент. Сьогодні, в умовах національного, духовного відродження педагогічний процес, особливо його українознавча галузь, становить основну ланку прилучення молоді до джерел і здобутків нашої культури, духовних цінностей. І тут існує пряма залежність між ціннісним рівнем свідомості і глибиною знань культурних надбань минулого. Верхоглядство, дилетантизм схоплюють лише те, що виступає на поверхні явищ, не будучи спроможними проникнути в сутність, в глибинні процеси, а не пізнавши сутності предмета, не можна осмислити його справжньої цінності. То, отже, щоб цінувати, потрібно всебічно і глибоко знати об'єкт оцінки. Тільки за цієї умови можливо сформувати дбайливе оціночне ставлення до своєї національної культури, активну позицію в її освоєнні й примноженні.

Як зазначалось вище, предмети і явища, взяті самі по собі, поза відношенням до людини, не є цінністю. Цінність - це об'єктивна значущість речей, явищ, ідей, зумовлена потребами й інтересами людини, здатність задовольняти наші потреби. Тому вона завжди суб'єктивно-об'єктивна, вона є усвідомлене відношення суб'єкта до об'єкта або до іншого суб'єкта (3: 11). Цінність виявляє себе через сприйняття її суб'єктом. Це поняття духовне і соціальне, воно не існує поза людиною. Однак це не означає, що цінність позбавлена будь-якої об'єктивності і повністю залежить від суб'єкта. Як вірно зазначає О. Кульчицький, "суб'єкт - ще не міра вартості" (1: 124). Предмет чи явище сприймаються суб'єктом, що пізнає, як цінність завдяки тому, що вони містять у собі об'єктивну можливість задовольняти його потреби й інтереси.

Розуміння суб'єктивно-об'єктивного характеру цінностей важливе для подолання суб'єктивізму і волонтаризму в ціннісному світосприйнятті. Зауважимо, що тут йдеться не про заблудження в судженнях про цінності (про це мова йтиме пізніше), а про навмисне, штучне насадження під виглядом цінностей того, що ними насправді не є, про підміну цінностей антицінностями. Історія, в тому числі й українського суспільства, сповнена багатьма факторами, коли народові нав'язувалися в якості цінностей антинародні й антинаціональні ідеї та ідеали, норми життя, стереотипи і т.п. Достатньо взяти для ілюстрації радянський період історії України, коли під виглядом вищих духовних цінностей культивувались ідеї "радянського народу" як нової історичної спільності людей, обмеженого суверенітету (інтервенція на територію чужих держав трактувалась як виконання інтернаціонального обов'язку), класово-партійного підходу як принципу дослідження в галузі суспільствознавства тощо.

З методологічного боку важливим в розумінні суб'єктивно-об'єктивного характеру цінностей є протистояння некритичному ставленню до духовних цінностей Заходу, а також тих ціннісних пріоритетів, які породжує в нашому суспільстві перехід до ринкових відносин і які стають принадними для частини людей, особливо молоді. Це одна із злободенних педагогічних проблем. Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу має серед своїх ключових завдань сформувати у молоді потяг до вищих духовних цінностей,

здібність відсікати ті ідеї, норми, стереотипи, які не володіють справжньою цінністю, є псевдоцінністю.

Духовні цінності людини і суспільства становлять складну і багатоповерхову систему. В центрі її знаходиться те, що прийнято називати абсолютними, вічними цінностями, ідеалами. Вся багатоманітність цінностей займає не однакове становище щодо ідеалу; одні цінності знаходяться ближче до нього, інше - далі. Йдеться, власне, про відносність звичайних, конкретних цінностей, їх відносне місце у шкалі значень.

Відносність конкретних цінностей зумовлює відносність суджень про них, відносність, несталість оцінок. Оскільки будь-яке судження може бути істинним чи хибним, оскільки й оціночні судження можуть бути різними - як істинними, так і помилковими. Це залежить від світоглядних орієнтацій, політичних переконань, соціального статусу особи, її уподобань тощо. Під впливом якого-небудь хибно спрямованого індивідуального чи групового інтересу може виявитися зрушеною або ж навіть перевернутою вся ієрархія цінностей. Тоді людина виявляється в полоні оціночних суджень, неадекватних справжній оцінці явищ (4; 45). Такі вияви ціннісних відношень і відображення у свідомості людей мають конкретно-історичну обумовленість, і тому повинні розглядатися саме в цьому, конкретно-історичному контексті, щоб уникнути поспішних узагальнень, неспродуманих оцінок.

Однією із суттєвих проблем аксіології є проблема пріоритетності певних цінностей. Які чинники висувають ту чи іншу цінність на передній край, роблять її домінуючою? (В даному випадку йдеться не про абсолютні, вічні цінності, а про інші, конкретні). Це ті ж самі чинники детермінації, про які йшлося вище - соціально-історичні умови та світоглядні орієнтації й суспільно-політичні переконання людей. Для ілюстрації зішлемося на І. Франка. У відповідь на критичні зауваження Б. Грінченка щодо мови, якою писали галицькі поети, той зазначав: "Мова, хоч і який коштовний скарб, не є все-таки найвищим скарбом" (5; 175). Франко ані трішечки не применшує значення мови в житті народу, вважаючи її "коштовним скарбом", але він проти абсолютизації мовного процесу, прикриття ним відчуження від життєвих потреб народу. Коли Каменярь писав ці

рядки (1891), він, як лідер селянської радикальної партії, прихильник соціалістичної ідеї, яка на перше місце ставить соціальні питання, надавав пріоритет не мовній проблемі, якої, до речі, в Галичині, на протигагу Наддніпрянській Україні, й не було, а розв'язанню соціально-економічних проблем, тому й вважав, що "життя народу і його розвій, придбання економічні, громадські і духовні скарби далеко важніші, для котрих мова є тільки одним із способів" ("Гам само"). Ці міркування І. Франка певною мірою були реакцією на прояви формального патріотизму з боку частини української інтелігенції, яка вважала, як писала про неї Леся Українка, що "досить говорити по-українськи (а надто вже писати дещицею), щоб мати право на назву патріота, робітника на рідній ниві, чоловіка з певним переконанням і т.п." (6; 175), а також на розгорнуту в Галичині "народовцями" кампанію по збереженню "національних святощів" (кирилівської азбуки, юліанського календаря, обрядів тощо). Своєрідний підсумок позиції представників революційно-демократичної орієнтації щодо мови підвів М. Драгоманов. "Мова все-таки слуга людини, а не пан" (7; 367).

Проблема духовних цінностей має ще один важливий аспект - деформацію ціннісних орієнтацій. Остання зв'язана як з відносністю цінностей, їх мінливістю, рухомістю, так і мінливістю, гнучкістю індивідуальних і суспільних потреб. Відображаючи у свідомості ваду будь-чого, що порушує рівновагу в стані суб'єкта, потреби спонукають його до діяльності по усуненню цієї вади. Це призводить до того, що при певних умовах предмет чи явище з цінності може перетворитись в нецінність або антицінність. Це, зокрема, характерне для психології споживацтва, коли інтереси споживання беруть верх над інтересами виробництва, речовізму - приматі накопичення речового багатства на шкоду духовним потребам тощо.

Деформацію цінностей, перекоси в ціннісних орієнтаціях спостерігаємо в нинішньому українському суспільстві. Причини їх очевидні - економічна криза, перехід до ринкових відносин, процеси приватизації і зв'язане з нею відоме в історії розвитку товарно-грошових відносин первісне нагромадження капіталу. Наслідком цих процесів є потяг до збагачення матеріальних цінностей, зростання меркантилізму. А все це разом узятє утворило феномен, який свого

часу Г. Сковорода назвав "сріблολюбством", - дух наживи, користолюбство, жажерливість, влада речей. Найстрашніше, за переконанням мислителя, те, що погоня за багатством "роз'їдає душу", приводить до духовної спустошеності. Власне в цьому бачимо причини і форми прояву бездуховності, яка охопила частину нашого суспільства, руйнування духовних цінностей.

Подолання бездуховності - одне з корінних завдань духовного відродження України. Основні шляхи і засоби його реалізації, на наш погляд, - по-перше, переорієнтація світоглядних позицій тих, хто "заразився" психологією "сріблολюбства", з пріоритетності матеріальних цінностей на пріоритетність цінностей духовних, гармонізація ціннісних орієнтацій - розумне поєднання здорових матеріальних потреб з потребами духовними; по-друге, прилучення всіх і кожного до вищих цінностей нашого народу і людства, зокрема до християнських моральних ідеалів; і, по-третє, утвердження дійсно людських відносин, ідей верховенства інтересів і потреб людської особистості над корпоративними інтересами. А звідси: метою освіти і виховання має стати розвиток духовності, її розкриття в людині, введення людини в світ вищих людських абсолютів і смислів, виховання індивідуальності як такої, формування морального інтелекта.

Освітньо-виховний контекст ціннісних орієнтацій впирається в проблему класифікації цінностей. Кожне суспільство, певний соціум, культурна спільність визначають свою систему ціннісних пріоритетів, і насамперед у сфері морально-етичних відносин. Християнство має свій декалог - десять Божих заповідей. У радянській системі існував "моральний кодекс будівника комунізму". Таке прагнення до уніфікації цінностей - річ природна. Не можна не погодитися з думкою О. Вишневського про те, що "кодекс цінностей потрібен і нашій національній системі виховання" (8; 12). Однак постає питання про те, яким має бути цей кодекс, його змістовний бік. Йдеться, власне, про ієрархію цінностей, їх типологію.

Спробу класифікації духовних цінностей українського народу здійснив О. Вишневський. Взявши за її основу *сферу морально-етичної саморегуляції особи*, він сформулював "Кодекс цінностей", що складаються з п'яти груп (рівнів) цілісних значень: 1) абсолютні,

вічні - мають універсальне значення та необмежену сферу застосування і носять загальнолюдський характер (Доброта, Правда, Любов, Чесність, Гідність, Краса, Мудрість, Справедливість і т.п.); 2) національні - є значущими для свого народу і не завжди поділяються іншими народами (патріотизм, почуття національної гідності тощо); 3) громадянські - ґрунтуються на визнанні рівності людей і знаходять своє застосування в демократичних суспільствах та в житті громадян, які визнають принципи демократії; 4) сімейні та 5) цінності особистого життя (Там само).

Запропонований О. Вишневським поділ цінностей на відповідні групи (рівні) не є бездоганим. Слабким його місцем є не однакові логічні підстави віднесення тих чи інших цінностей до певних груп. Якщо абсолютні (загальнолюдські) і національні цінності своєю підставою мають масштабність буттєвості, то для інших - громадянських, сімейних та цінностей особистого життя - такою підставою є форми життєдіяльності. Тому не випадково, наприклад, "мудрість" попала і в першу, і в п'яту групи.

При визначенні пріоритетності цінностей українського народу, на нашу думку, підставою їх класифікації повинні стати *форми духовного життя і духовної діяльності*: суспільно-політична сфера, правові відносини, мораль, релігія, мистецтво, науково-теоретична діяльність, інші ділянки духовної культури. У політичній галузі такими пріоритетами є розбудова національної державності, досягнення злагоди в суспільстві, соборність, утвердження демократичних принципів співжиття, забезпечення реального суверенітету. Серед правових цінностей на першому плані є досягнення гармонії прав і обов'язків громадян, поваги до закону, правове забезпечення функціонування національної мови. Моральні пріоритети українського народу ґрунтуються на вищих цінностях - добрі, справедливості, гідності, гуманізмі, патріотизмі, працелюбності, дружбі, любові, вірності тощо.

Кожний з пріоритетів ціннісного світобачення українського народу поєднує в собі елементи загальнолюдського і національного. Національне стосується не тільки форми вияву певної духовної цінності, воно надає унікальності й змістовній її стороні. Свій своєрідний, український характер мають, наприклад, ідея соборності,

національна ідея, колективізм малих соціальних груп (громад), культ матері та ін. Тому поняття “національні цінності” не протистоїть поняттю цінностей загальнолюдських, а є по суті модифікацією останніх, виразом втілення загальнолюдського в канву українського менталітету, українського національного духа.

1. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук. - Мюнхен-Львів, 1995. - 164 с.
2. Культурология. XX век. Антология. Антология или философское исследование природы ценностей. - М., 1996. - 174 с.
3. Золотухина-Аболина Е.В. О специфике высших духовных ценностей // Вопросы философии. - 1987. - № 4. - С. 11-18.
4. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. - М., 1988. - 214 с.
5. Франко І. Говоримо про вовка - скажимо і за вовка // Зібр. творів: У 50-ти т. - Т. 28. - К., 1980. - С. 167 - 175.
6. Українка Леся. До М. Драгоманова. 28 січня 1864 р. // Твори: В 10-ти т. - Т. 9. - К., 1965. - С. 174 - 177.
7. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу // Літературно-публіцистичні праці: В 2-х т. - Т. 2. - К., 1970. - С. 312 - 367.
8. Вишневський О. На тернистому шляху до себе // Рідна школа. - 1995. - № 5. - С. 12 - 13.

The author tries to comprehend the ukrainian people's spiritual values from the methodological point of view, to distinguish the value priorities and to clear up their meaning in the formation of a spiritual wealthy personality.

Н. І. Пов'якель

ПРОФЕСІОГЕНЕЗ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОКОНСУЛЬТАНТА

Проблеми і технології надання професійної психологічної допомоги і вирішення різноманітних завдань практичної і прикладної психології набувають в умовах нашого деструктурованого суспільства, що відроджується, визначну практичну значущість і актуальність.

Вимоги суспільства і практика психологічної роботи, що склалися, зазначають основні напрями професійної діяльності практичного психолога (психодіагностика, психоконсультавання, психопрофілактика, психогігієна, психокорекція, психологічна експертиза, психологічне супроводження, психологічна просвіта, психологічна реабілітація тощо) і предметний простір професійно-психологічних завдань (1; 2; 3).

Психологічне консультавання і психологічна корекція займають в цьому спектрі одне з провідних і ключових місць, а в практичній діяльності по вирішенню різноманітних професійно-психологічних завдань зустрічаються в різній мірі і в різному об'ємі - як цілеспрямована професійна діяльність спеціальних консультативних структур (наприклад, служба сім'ї, центр роботи з жінкою), як необхідна складова психологічної допомоги клієнтам психолога за Запитами різної складності і глибини.

Необхідно відмітити, що сьогодення України відзначається водночас, з одного боку - досить високою конфліктогенністю і нестабільністю буття, відсутністю розвинутих і сталих систем соціальних захистів людини, змарненням набутих і в достатній мірі ефективних професійних технологій в різних сферах діяльності людини, втрачанням накопиченого інтелектуального потенціалу, та з іншого боку - активністю і творчістю в пошуку, розробці і набутті нових технологій, знань, засобів та ін., активним оновленням різних сфер буття людини. Все це підвищує роль, значущість і актуальність всіх видів психологічної допомоги населенню, і насамперед - в набутті психологічної культури спілкування і виховання, збереженні

сім'ї та психічного здоров'я підростаючого покоління, в оволодінні психологічними техніками подолання стресів, життєвих криз і конфліктів і, в цілому, в психологічній культурі виживання і самореалізації.

Все вищеназване, а також інтенсивний розвиток і поширення різноманітних технік і психотехнологій консультування підвищують вимоги до рівня професійності і майстерності практичного психолога - психоконсультанта, до рівня і якості його теоретичних знань і практичних умінь. ставлять досить жорсткі умови до його особистості і поведінки, моральності й емпатійності, рівня інтелекту і потенціалу професійного мислення. Ці вимоги переакцентують зміст, рівень, професійно-предметний і технологічний простір знань і умінь, що в першу чергу необхідні сучасному практичному психологу, що стимулюють професіогез майбутнього фахівця (4; 5)

Професійно-психологічні завдання, що вирішує практичний психолог-консультант, та які потребують професійного вирішення і, безумовно, професійної компетентності фахівця, відзначаються:

- своєрідністю суто “наших” і суто “сьогоднішніх” психологічних проблем, що визиваються і навіть культивуються соціальними умовами і особливостями пристосування людини до умов буття;
- високим рівнем складності і багаторівневості поверхових і глибинних змістів проблем і ситуацій клієнтів психолога;
- “зклюванням” і нарощуванням проблем, первинний зміст яких формується нерідко ще в минулому клієнта, наприклад, в дитинстві клієнта;
- складною психосемантикою і неоднозначністю всієї психологічно значущої оперативної інформації, яку отримує і цілеспрямовано видобуває психолог;
- жорсткими тимчасовими обмеженнями діяльності і впливом цих обмежень на конструювання змістів скарг, очікувань і запитів на психологічну роботу;
- оперативністю у сприйнятті та обробці інформації, прийнятті рішень та постановці цілей;
- чіткістю і гнучкістю у формуванні психологічних запитів на роботу, розробці технік і корекційних програм, підборі супроводжуваних психологічних методів;

- складністю і неповторністю, та, водночас, типовістю варіантів професійних рішень;
- системністю і, навіть, міждисциплінарністю прийнятих рішень;
- творчою насиченістю і, водночас гнучкою і жорсткою технологічністю всіх компонентів професійної діяльності;
- високим психоенергетизмом віддачі і схильністю до психофізичного “виснажування”.

Психоконсультування як професійна діяльність практичного психолога і клас професійно-психологічних завдань містить як необхідні складові (стадії) означені вище типи професійної діяльності (психодіагностика, психологічна просвіта і психокорекція тощо), що виступають в нашому контексті **професійно-важливими технологічними компонентами діяльності, професійно-психологічними завданнями, технологічно обумовленими цілями.**

Основною метою психоконсультування як виду професійної діяльності практичного психолога виступає надання професійно-психологічної консультативної допомоги і ради клієнту з означених у психоконсультативному Запиті проблем та за вимогою чи скаргою клієнта. Перспективною визначається немедична або психологічна модель психоконсультування, відміною якої є діалогічність підходу до клієнта і конструювання на партнерських засадах і засадах діалогічної інтенції професійних взаємовідносин, орієнтація на активність клієнта, його вільний вибір і самовизначення (6).

Психоконсультування обумовлює використання власного “Я” психоконсультанта **як технологічного елементу, інструменту розуміння, підтримки, розвитку клієнта, сприяння його самореалізації.** У професійній психоконсультативній діяльності визначення свого “Я” і стимулювання розвитку і становлення “Я” клієнта, розуміння проблеми клієнта і постановки психоконсультативних завдань, виступають ключовими процесами, що організують професійне цілеутворення, регулюють мислення по вирішенню завдань, спрямовують напрям і засоби оволодіння клієнтом проблемою тощо.

Суттєвим для психоконсультативної діяльності є те, що при всій неповторності і своєрідності проблем, ситуацій, клієнтів, психологічних діагнозів і засобів, організація психоконсультативного процесу базується як на **творчому, гнучкому і майстерному вико-**

ристанні набутих людством, розвинутих і адаптованих психотехніках і технологіях психоконсультативної роботи, так і на додержанні професійно необхідної послідовності, норм і правил єдиної стержневої технології організації консультативного процесу.

Існують різні визначення та дещо різні підходи до опису структури і єдиної технології організації процесу психоконсультування (1; 3; 7; 8; 9; 10). Аналіз літератури та особистісний досвід психоконсультативної роботи автора дозволяє визначити такі базові процесуально-технологічні складові:

- 1) **стадію знайомства** або стадію первинної підготовки до активної роботи. Професійно-важливі цілі - встановлення діалогічних відносин і рапорту між психоконсультантом і клієнтом; визначення скарг клієнта і первинного запиту клієнта (в інтерпретації клієнта);
- 2) **стадію діагнозу і визначення професійного (психологічного) змісту проблеми клієнта**. Професійно-важливі цілі: збір психологічної інформації і психологічного анамнезу; постановка психологічного діагнозу; визначення (довизначення, а при необхідності і перевизначення) первинного і вторинного (глибинного) змісту запиту і проблеми клієнта; формулювання психологічного або професійного змісту проблеми клієнта; формулювання робочого запиту на психологічну роботу; формулювання "реперного" поля і напрямку психокорекційної роботи;
- 3) **настановчу стадію** або стадію спеціальної підготовки до активної і цілеспрямованої психокорекційної роботи. Професійно-важливі цілі стадії: зняття тривожності у клієнта в зв'язку з переживанням гострої кризи чи конфлікту та ін.; досягнення полегшуючого і розслаблюючого ефекту; уточнення цілей психокорекції і можливостей і резервів їх досягнення та узгодження загальної програми роботи з клієнтом; створення позитивної мотивації та активної настанови на психологічну роботу;
- 4) **стадію суто консультативного і психокорекційного впливу, катарсису, самопізнання і зміни життєвих настанов**. На цій стадії обговорюються альтернативи, варіанти

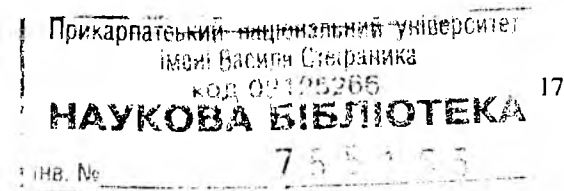
вирішення проблеми. Причому тільки клієнт сам вешті решт визначає для себе не тільки бажану, але й можливу альтернативу чи самостійно знаходить в процесі роботи щось інше, більш реальне і бажане. Професійно-важливі цілі: досягнення відкриття "Я"; подолання кризи чи конфлікту; зміна позиції чи настанови; розширення сфери усвідомлення мотивів; гармонізація процесів розвитку та ін.;

- 5) **стадію впровадження та оцінки ефективності**. Цю стадію іноді називають стадією експертизи і оцінки ефекту, стадією "приспівання до майбутнього". Професійно-важливі цілі: оцінка психологічних змін у факторах ризику, поведінці тощо; оцінка ефекту корекційної та консультативної роботи; самооцінка стану і самосприйняття змін клієнтом тощо.

Особливе місце у вирішенні професійно-психоконсультативних завдань є визначення змісту скарг і проблем клієнта та формулювання професійного змісту запиту, що обумовлює насамперед розробку робочого запиту і ТЗ на психологічну роботу, визначення основної та допоміжної мети та напрямів роботи, уточнення основних клієнтів, з якими буде вестись психокорекція тощо. Як показує практика консультативної роботи, саме з формулювання професійного змісту запиту клієнта встановлюється "реперний" простір психологічних впливів і напрям психологічної роботи. Більше того, вже з моменту утворення нового змісту Запиту, переформулювання первинного змісту і узгодження його з клієнтом, саме з цього починається суто просвітницький і психокорекційний процес, процес усвідомлення проблеми, а іноді, й зміни ставлення клієнта до проблеми, більш розважливий і продуктивний пошук оптимальних рішень.

Важливим у професіогенезі мислення фахівця є оволодіння уміннями утворення робочого запиту на психологічну роботу. Досвід показує, що необхідним є засвоєння і продуктивне застосування професійно-важливих послідовностей утворення професійного запиту на психологічну роботу, а саме:

- визначення первинного запиту або запиту-скарги, вимоги клієнта;



- визначення проблеми запиту або проблемного чи “реперного” простору запиту;
- визначення глибинного змісту проблеми (якщо він є), і, відповідно, проблемних черг;
- доформулювання чи (при необхідності) переформулювання проблеми і, відповідно запиту клієнта;
- визначення професійного змісту запиту і розробка ТЗ на психологічну роботу.

Суттєвим фактором продуктивності вирішення психоконсультативних завдань є чіткість визначення основних та допоміжних або ж робочих цілей та очікуваних результатів. Тому найважливішою організаційно-технологічною компонентою, яка в подальшому обумовлює ефективність результату професійної діяльності, є формулювання запиту на психологічну роботу, що виступає як своєрідне ТЗ на психологічну роботу і професійно ініціює початок роботи. Тут обговорюється і узгоджується з клієнтом мета роботи, вимоги, умови і обмеження її проведення, бажані результати тощо. Такий професійно визначений і узгоджений запит на психологічну роботу виступає одним з найважливіших організаційним (впливає на організацію діяльності в цілому, “запускає” процес), технологічним і юридичним, і, нарешті, психологічним документом (обґрунтовує підсвідоме, готує впровадження засобу “карти проблеми” з цілями, потребами учасників).

Продуктивність вирішення фахівцем в галузі практичної психології професійно-психологічних завдань, як це показують проведені нами та під нашим керівництвом дослідження і спостереження, в значній мірі залежить від наявності і сформованості цілого ряду професійно-важливих вад та властивостей, умінь та навичок, досить високого рівня розвитку професійного мислення фахівця в галузі практичної психології.

Психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології зумовлює наявність поряд з цілою низкою професійно важливих особистісних якостей, когнітивних умінь, властивостей психічних процесів, сформованістю професійної мотивації, також здатність майбутнього фахівця до діалогу і діалогічного мислення, до утворення орієнтованих на діалог і розуміння менталь-

них структур регуляції професійного мислення. Одне з провідних місць у формуванні психологічної готовності до професійної діяльності практичного психолога займає сформованість ментальних структур саморегуляції професійного мислення, сформованість професійно-важливих психологічних механізмів - самоконтролю, професійного цілеутворення, рефлексії та антиципації.

Формування засобів свідомого самоконтролю процесу вирішення професійних завдань, і, відповідно, свідомої саморегуляції професійного мислення і діяльності забезпечується в напрямку розвитку когнітивних умінь і навичок пізнання себе та іншого, усвідомлення себе як особистості і професіонала. Необхідним психологічним механізмом при цьому виступає професійна рефлексія. Феномен професійної рефлексії, її місця в професіогенезі продуктивного мислення і діяльності психоконсультанта, її взаємозв'язок з професійною майстерністю ще не достатньо досліджений. Однак, наші дослідження показали, що майстерність і вищий рівень професійного мислення в різних видах професійної діяльності, що орієнтовані на різноманітні, в тому числі, і міждисциплінарні професійні стосунки, на використання найвищих інформаційних знарядь вищого рахунку (якби замість партнера), тісно пов'язані з рівнем розвитку саме професійної рефлексії (4).

Професійна рефлексія психоконсультанта та її цілеспрямований розвиток в системі професійної підготовки практичних психологів і подальшої професійної діяльності має бути орієнтовано на: метакогнітивне усвідомлення себе як особистості і як професіонала; усвідомлення своїх дій і прогнозування їх наслідків, своєї поведінки й іміджу; усвідомлення змісту цілей і запиту клієнту, істинності запиту і глибинного його змісту; усвідомлення ситуації клієнта і її психологічного змісту і можливих засобів її розвитку і рішення; моделювання наслідків і прогнозування цілей і дій клієнта тощо.

Принциповою особливістю професійної рефлексії як провідного психологічного механізму професійного мислення психоконсультанта виступає багаторівнева переплетеність, когерентність та узгоджена “зцепленість” протікання у часі водночас декількох різноспрямованих рівнів, планів і фаз усвідомлення з їх інтерференцією і синергічним впливом на діяльність і поведінку фахівця. Така коге-

рентність і переплетеність різнорівневої професійної рефлексії обумовлена і складністю ментальних самоконтролей, постановки цілей та особливостей антиципації як механізмів професійного мислення практичного психолога.

Важливе місце у професійному становленні мислення практичного психолога має продукування професійно-важливих цілей та їх визначення і довизначення. **Професійне цілеутворення** виступає як регулятивний механізм мислення, за допомогою якого спрямовується і регулюється процес вирішення професійних завдань, причому точність і адекватність, повнота і орієнтація на кінцеву і базову ціль, складають продуктивність мислення психоконсультанта. Утворення змісту цілей, постановка, формулювання та переформулювання основних і допоміжних професійно-важливих цілей спирається насамперед на базові психотехнології професійної діяльності психоконсультанта.

Одним з найменш вивчених і тісно пов'язаних з продуктивністю мислення психоконсультанта є **механізм антиципації, що обумовлює передбачення і прогнозування** адекватності і рівня глибини змістів запитів, очікуваних результатів, істинності скарг тощо.

Повнота і гнучкість всіх рівнів ментального самоконтролю, професійної рефлексії, точність і технологічність антиципацій, творчість цілеутворення і прогнозування перспектив у психологічному прояві проблем і конструктивному вирішенні ситуацій, особистісному і соціальному зростанні клієнтів психолога - тісно пов'язані між собою і в значній мірі забезпечують продуктивність вирішення професійно-психологічних завдань психоконсультації.

Важливе місце у професіогенезі продуктивного мислення спеціаліста займають **психологічні передумови (зовнішні і внутрішні) або детермінанти продуктивності**. До **зовнішніх передумов** ми відносимо насамперед організаційні передумови, що створюють можливості та умови становлення і реалізації вирішення професійно-психоконсультативних завдань, а також технологічну компоненту, яку можна визначити, з одного боку, як процесуальне, а з іншого - як технологічне тло регулювання продуктивного мислення в процесі психоконсультативної діяльності.

До **внутрішніх або суто психологічних передумов** продуктивного мислення і його **професіогенезу** ми відносимо:

- індивідуально-типологічну компоненту, що включає індивідуальні особливості мислення психоконсультанта, тенденції тяжіння до визначених когнітивних стилів, діапазон і об'єм мислення, темп, гнучкість, пластичність мислення тощо;

- особистісну компоненту, яка включає насамперед специфічно особистісні властивості психолога та його психологічну готовність до психоконсультативної діяльності;

- акмеологічну компоненту, що включає професійну компетентність психолога і рівень його професійної майстерності щодо надання психологічної допомоги з проблеми клієнта та професійну здатність фахівця до вирішення професійно-психоконсультативних завдань;

- смислову або змістовну компоненту, що включає особливості проблемного простору скарг і проблем клієнтів, вид проблеми та тип професійних завдань;

- глибинність проблеми клієнта, що обумовлює складність та багаторівневість психологічної роботи і визначає, чи погребус вона використання таких складних психотерапевтичних технологій як психоаналіз, наприклад, тощо.

Адаптація і впровадження визначеного підходу до становлення продуктивного професійного мислення практичного психолога (в тому числі й у вирішенні професійних завдань психоконсультативної діяльності), реалізовано нами в розробці змісту навчальних програм учбових курсів "Основи психоконсультації і психокорекції", "Основи психотерапії" та спецкурсу "Психологія конфлікту" та у впровадженні означених курсів в систему вищої професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. - М.: Изд. центр "Академия", 1997. - 368 с.
2. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: ТЦ "Сфера", 1997. - 528 с.

3. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности / Под общ. ред. проф. Деркача А.А. - М.: Изд. Дом "Красная площадь", 1996. - 397 с.
4. Пов`якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. - 1998 - № 6-7. - С.3-6.
5. Чепелева Н.В., Пов`якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія. Збірник наукових праць - Вип. III. - Київ - 1998.
6. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 17-25.
7. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - Киев. Укртехпрес, 1997. - 215 с.
8. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування сприяння розвитку клієнта. - Пер. з англ. - Київ: Фера, 1998. - 342 с.
9. Ролло Мей. Искусство психологического консультирования. - Пер. с англ. - М.: НФ "Класс", 1994. - 132 с.
10. Управленческое консультирование. - В 2-х томах. - Пер. с англ. - СПб "Интерэксперт". - 1992.

The paper focuses on the psychotechniques and technologies for the professional development of productivity thinking of practical psychologists to be, who are meant to work within the system of specialized higher education. The examines basic psychological mechanisms and preconditions for the development of productivity thinking of psychoconsultants, such as mental self-control and professional reflection and other.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА

Важливість актуалізації уваги на соціально-психологічних чинниках управлінської діяльності зумовлена соціально-економічними та політичними перетвореннями в суспільстві, необхідністю використання психології управління на сучасному етапі державотворення, недостатнім рівнем готовності керівників до управлінської діяльності. Предметом вивчення повинні стати специфіка взаємодії керівника і підлеглого, стиль керівництва, спосіб спілкування. При цьому не потрібно забувати, що в першу чергу керівник є членом суспільства, в даному випадку українського соціуму, а вже потім представником певної галузі виробництва, членом трудового колективу, його керівником. Певний період історичного розвитку, соціокультурний контекст породжують спільні особливості розвитку керівників, спільні риси й характеристики. У сучасний період теорія і практика формування кадрів управління в нашій країні відмічає зростання вимог до вивчення особистих властивостей керівника, до підвищення відповідальності і самостійності з боку керівників. Подальше формування управлінських кадрів пов'язується сьогодні із зміною застарілих схем керівництва, введенням інноваційних методів управління людьми і процесами виробництва, стимулюванням активності і творчості керівників.

Враховуючи підвищені вимоги до системи підготовки кадрів управління, теоретичною основою емпіричного вивчення соціально-психологічних детермінант управлінської діяльності керівника можуть бути: розроблені вітчизняною і зарубіжною психологічною наукою концепції, що розкривають основні закономірності і принципи розвитку особистості, основний зміст управлінської діяльності, умови і фактори її ефективності. Варто враховувати і той факт, що різноманітність використовуваних методик, їх включення в єдину систему, сприяє розширенню можливостей дослідників, подоланню труднощів, що пов'язані із специфікою управлінської діяльності. Важливим в даному контексті є також положення соціальної

психології про те, що діяльність кожного індивіда співвіднесена з діяльністю інших людей, з соціальним оточенням, вона носить характер спільної діяльності, яка завжди організована (1). Сказане дозволяє розглядати розвиток особистості керівника як взаємозв'язок індивідуальних властивостей індивіда і соціально-психологічних умов життєдіяльності.

Отже, в самому загальному вигляді дослідження соціально-психологічних детермінант управлінської діяльності передбачає вивчення наступних основних проблем: особистісні характеристики керівника, що впливають на його шлях в системі управління; соціально-психологічні детермінанти управлінського розвитку особистості керівника. Основними сферами дослідження можуть виступати: потребнісно-мотиваційна сфера особистості керівника, сфера установок і ціннісних орієнтацій керівника, комунікативно-поведінкова сфера. Стартові умови розвитку (індивідуальні якості, спеціальні здібності, особливості навчання, досвід трудової діяльності, наявність здоров'я, готовність до управлінської діяльності та ін.), особистісна орієнтація керівника на джерела ефективності управлінської діяльності, умови життєдіяльності особистості виступають в даному контексті важливими факторами управлінського розвитку. А в якості критеріїв ефективності управлінської діяльності можна виокремити такі показники, як результативність діяльності, задоволеність роботою, високий рівень готовності керівника до управлінської діяльності.

При цьому враховуються невідповідності між вимогами, що висуваються новою економічною та соціально-психологічною ситуацією в Україні, наукою, новаторською практикою (інноваційний підхід до підготовки і розвитку кадрів управління, впровадження нових управлінських технологій та ін.), системою формування управлінських кадрів, і реальним станом справ (відсутність необхідних навичок і вмінь, подовжений період адаптації до управлінської діяльності, низька ефективність системи підготовки управлінських кадрів та ін.).

Діяльність керівника розглядається нами як складний процес управління не тільки виробництвом, але й людьми, що зобов'язує його мати необхідні знання в економічній, технічній та інших галузях

людської діяльності, а також знання закономірностей людської поведінки. Останнє є для нас надзвичайно важливим і вимагає актуалізації уваги на суб'єктивних властивостях керівників. Незнання керівником особливостей людського фактору на практиці веде до того, що в організації чи на виробництві зростає кількість міжособистісних та групових конфліктів, підвищується плінність кадрів, збільшуються прогалини в роботі, поширюються втрати у продуктивності праці.

Зазначене дозволяє стверджувати, що ефективна управлінська діяльність керівника передбачає вдале використання особистісного потенціалу як власного, так і тих людей, над якими здійснюється керівництво, що допоможе йому потрібним чином впливати на підлеглих, визначати перспективи їхнього розвитку, планувати і коректувати власний розвиток і кар'єру. Раціональне використання індивідуальних та психофізіологічних особливостей людини сприятиме також отриманню значного економічного ефекту, розширенню виробництва, створенню позитивного морально-психологічного клімату в організації (2; 3).

Діяльність керівника - це двосторонній процес, який передбачає не тільки його власну активність, але й зустрічну ініціативу членів групи або колективу, що потребує від керівника вміння керувати власною поведінкою, емоціями, виробляти адекватну оцінку діяльності підлеглих, самооцінку. Часто-густо навіть найкращі пропозиції керівника можуть залишитися нерезалізованими без опори на ініціативу "знизу", отже, необхідний кінцевий результат (професійний розвиток, стабільність діяльності, високі показники тощо) досягається за рахунок професіоналізму керівника й колег по роботі, їхньої психологічної сумісності і активності, підприємницької і ділової ініціативи. При цьому наявність високого авторитету керівника знижує використання авторитарного стилю керівництва, адміністративних ричагів, оскільки підлеглі добровільно і усвідомлено підкорюються його вимогам, а останній в цьому випадку використовує в своїй управлінській діяльності "м'яку" систему керівництва.

Важливою рисою управлінської діяльності керівника є вміння ставити перед собою і організацією цілі і досягати їх, що сприяє

розвиткові як керівника, так і членів колективу. Особистість, беручи участь в досягненні цілі, віддає свої знання, вміння, досвід, здібності, в той же час - відбувається зустрічний процес пізнання, оволодіння цінностями, що створені попередніми поколіннями. З метою реалізації поставлених цілей керівник повинен тверезо оцінити всі можливі альтернативи, що в свою чергу потребує урахування, окрім об'єктивних передумов, реальних психологічних можливостей і своїх власних і колеґ по роботі.

Емпіричне вивчення соціально-психологічних чинників управлінської діяльності керівника не можливе без визначення психологічних показників її ефективності, яка може бути як з динамікою "плюс", так і з динамікою "мінус". Таким чином, важливо передбачити фактори позитивної об'єктивної діяльності і фактори негативної об'єктивної діяльності. Проблема оптимізації управлінської діяльності якраз і полягає в усуненні факторів негативної об'єктивної, що є важливим резервом підвищення ефективності управлінської діяльності. Серед психологічних показників ефективності управлінської діяльності можна виокремити наступні: оптимальність використання індивідуальних та соціально-психологічних характеристик особистості керівника, оптимальність використання професійного потенціалу людини, задоволеність членів колективу роботою керівника, адекватна самооцінка та оцінка підлеглих, динамізм організації та її членів, суспільна активність керівника та підлеглих, установка керівника на реальну науково-прогностичну перспективу, підприємницька діловитість, авторитет керівника в колективі, наявність певних мотивів, які стимулюють вираження об'єктивних потреб ефективної діяльності (4). Отже, сукупність психологічних факторів, що забезпечують ефективність управлінської діяльності, поділяється на такі групи: 1) особистісні характеристики керівника (якості та здібності особистості, знання та вміння, мотиваційна сфера, рівень розвитку самооцінки, ціннісні орієнтації та ін.); 2) соціально-психологічні особливості управлінської діяльності (групова сумісність, рівень розвитку комунікативних зв'язків, стиль керівництва, активність учасників взаємодії та ін.).

Вивчення індивідуальних властивостей керівника в науковій соціально-психологічній літературі здійснюється на трьох рівнях

аналізу: внутрішньоособистісна сфера керівника як спеціаліста й індивідуальності; міжособистісна сфера керівника як суб'єкта спільної діяльності; соціокультурна сфера життєдіяльності. При цьому внутрішньоособистісна сфера керівника є надзвичайно важливою, про що свідчать численні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, в яких серед основних загальних і спеціальних властивостей виокремлюються: яскраво виражена здатність до стратегічного планування та прогнозування, перспективність мислення, вміння приймати творчі рішення за умов великої міри ризику, впевненість у власних силах, відповідальність, схильність до інтуїтивного передбачення, концентрація уваги на розв'язанні проблем, а не на виявленні винуватців, власницьке ставлення до реалізованих ідей та результатів їх впровадження, відданість роботі (5); психологічна вибірковість - здатність подумки поставити себе в психологічну ситуацію іншої людини, швидка можливість адекватно характеризувати психологічні особливості людей, висока чутливість і сприйнятливність в описанні та демонструванні психологічних об'єктів, глибока переконаність у силах, здібностях та можливостях колективу людей; практично-психологічний розум - розподіл обов'язків колективної діяльності з урахуванням індивідуальних властивостей людей, швидка орієнтація в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань людей, винахідливість у застосуванні психологічного стану, настрою людей, здатність викликати стимулюючі мотиви діяльності, врахування взаємин, особистих симпатій при групуванні їх для виконання спільної діяльності; психологічний такт - почуття міри у взаєминах, індивідуалізація спілкування, почуття ситуації, уважність, почуття справедливості; суспільна енергійність - емоційні форми мовлення, вольове спонування, логічна переконливість впливу словом і ділом, впевненість у своїх силах; вимогливість - гнучкість пред'явлення вимог, категоричність, самостійність вимог; критичність - легкість критичного аналізу, логічність та аргументованість критичних зауважень, доброзичливість; схильність до організаторської (управлінської) діяльності - самостійне включення в організаторську діяльність, потреба у здійсненні організаторської діяльності, здатність побачити необхідність в організаторській діяльності (6).

Названий перелік властивостей керівників, які виокремлюються науковцями, можна було б продовжити. Численність класифікацій якостей, які повинен мати керівник, приводить до очевидних висновків: типологізація загальних і спеціальних властивостей носить умовний характер; якості і властивості поліфункціональні, тобто вони можуть забезпечити виконання різних функцій; якості носять полімодальний характер, тобто вони вміщують у собі властивості багатьох функцій, що вимагає від керівника прояву зразу декількох властивостей при провідній ролі однієї з них; неможливо стверджувати, що для успішної управлінської діяльності керівник повинен мати всі названі якості водночас. Саме тому є сенс припустити наявність певного їх мінімуму, специфічних інтегральних чинників (7).

Аналіз практичної управлінської діяльності засвідчує, що значна частина керівників недооцінює особистісний фактор в результативності своєї управлінської діяльності та професійного розвитку, не може використовувати при вирішенні управлінських задач такі якості особистості, як вміння розумно ризикувати, протистояти стресам, комунікабельність, ввічливість, самостійність, незалежність. Сучасним керівникам не стає візуальної культури спілкування, доброзичливості і поваги до партнерів по бізнесу. Вивчення практики показує, що керівники часто-густо порушують етичні норми ділової взаємодії: мовиться про недотримання таких моральних якостей, як порядність, скромність, справедливість, відповідальність, чесність та ін. Керівники при цьому часто не усвідомлюють, що зовнішня сторона поведінки управлінця це не тільки прояв внутрішньої культури, але й професіоналізму. Отже, актуалізація морального фактору в управлінні - закономірність цивілізованої управлінської діяльності (8).

Англійські консультанти з управління М.Вудкок та Д.Френсіс (9) серед недоліків у роботі керівників називають наступні: невміння керувати собою (невміння підтримувати свою продуктивність, наявність частих хвилювань, які поглинають енергію керівника, невміння правильно "розряджатися", використовувати свій час, енергію та звички, невміння справлятися зі стресами), розмиті особистісні цінності (необґрунтованість суджень, низький рівень готовності до нововведень, неефективна реалізація професійного потенціалу), невідрізані особисті цілі (завищена або занижена самооцінка, невміння використовувати важливі як особистісні, так і колективні можливості, неадекватна оцінка підлеглих), зупинений саморозвиток (недостатня

динамічність керівників, невміння ризикувати, схильність уникати гострих кутів, рутинність ділового життя), нерозвиненість навичок розв'язувати проблеми, брак творчого підходу (нерозвиненість здатності до інновацій, низька винахідливість, відсутність бажання експериментувати), невміння впливати на людей (недостатньо розвинене вміння виражати себе та слухати інших, слабо розвинена наполегливість та ін.), недостатнє розуміння особливостей управлінської праці, слабкі навички керівництва (неефективність методів роботи, невміння розподілити свій час та ін.), невміння навчати, низька здатність формувати колектив (незнання індивідуальних особливостей членів групи або колективу, невміння використовувати професійний, інтелектуальний потенціал учасників взаємодії та ін.).

Соціально-психологічні дослідження свідчать, що наявність можливості саморозвитку, можливості навчатися, одержувати додаткові професійні знання є вагомими мотивуючими засобами реалізації потреби у розвитку особистості керівника. Значущим стимулом є також цікава робота, інтерес до неї (в нашому випадку управлінської діяльності). Задоволення в даному контексті несе зміст роботи, її процес. У цікавій роботі людина самоактивізується, розвиває свої здібності, реалізує свій професійний, моральний, психологічний потенціал, проявляє свою власну активність.

Науково-технічний прогрес сприяє зростанню кількості й доступності різних видів соціальних цінностей, активізує проблему розвитку у всіх членів суспільства, в тому числі й у керівників, здатності до свідомого цілеспрямованого формування власних ціннісних орієнтацій, які також розглядаються нами в якості спонук людської поведінки, виступають важливим показником ефективної професійної діяльності особистості. В них акумулюється весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку індивіда, вони визначають оціночну діяльність людини, ними спрямовується рішення багатьох життєвих питань. Цінність означає для людини все те, що горкається її як особистості - її цілеспрямованість, вибірковість, свідомість і самосвідомість (10).

В дослідженнях О.Г.Молл показано, що для молодих керівників у віці до 35 років характерна наявність полярних полюсів, один із яких суспільно орієнтовані цінності (рівність, повага оточуючих,

суспільне визнання, творчість, життєва мудрість), а інший - особистісно орієнтовані цінності (здоров'я, матеріально забезпечене життя, щасливе сімейне життя, наявність вільного часу). Кореляційний аналіз термінальних цінностей дозволив вченому виявити провідний конфлікт цієї вікової групи: основним ціннісним конфліктом названої вікової категорії керівників є конфлікт суспільного і особистісного (11).

Урахування й усвідомлення керівником цінностей суспільства передбачає наявність для цього такого психологічного процесу, як оціночна діяльність людини, яка пов'язана з самооцінкою, котра виступає важливим фактором професійного становлення і розвитку особистості, вагомим регулятором поведінки людини. Самооцінка впливає на взаємостосунки індивіда з навколишнім світом, його критичність, вимогливість та ін. Для високого рівня її розвитку властиві тенденції до адекватності, стійкості, стимулювання активності людини, розвитку особистості, самоактуалізації.

Результативність і ефективність управлінської діяльності визначається не лише теоретичною і практичною підготовленістю керівника. Вагомий вплив на неї здійснює рівень розвитку трудового колективу, його задоволеність процесом керівництва, сформованість у колективу потреби в зміцненні організації, розкриття перед членами колективу наявних перспектив їх розвитку та розвитку організації. Отже, мовиться про взаємодію керівника і трудового колективу, про вплив організації на становлення працюючих в ній керівників. Вивчення наукової літератури показує, що вплив культури організації на становлення і розвиток керівника виражається в засвоєнні ним ціннісних орієнтацій, норм, правил поведінки групи, цілей та вимог організації, засобів їх досягнення, їх розуміння і прийняття, а також усвідомлення своєї ролі і призначення в налагодженні діяльності колективу (12). Дослідники також відмічають роль традиційних для колективу і організації системи контролю, поінформованості, планування, задач організації та умов їх вирішення у формуванні управлінських кадрів (13). Етапи розвитку і становлення організації (зародження, розвиток, формування, зрілість, стогнація, відродження, самоліквідація) накладають певний відбиток на управлінську діяльність, висувають різні вимоги до керівників. На думку вчених (14), спе-

ціально організоване середовище сприяє швидкому посадовому просуванню за рахунок узгодження потреб і інтересів керівника з потребами і можливостями організації. Однак не всі автори поділяють точку зору про вплив зовнішніх організаційних характеристик на розвиток особистості керівника. Окремі з них вважають, що вплив системного оточення нівелюється індивідуальними властивостями керівників (15).

Ефективність роботи будь-якої організації в умовах ринкової економіки, а також успішна робота керівника по управлінню персоналом у значній мірі залежить від рівня розвитку в нього комунікативних навичок, адже в загальній структурі діяльності керівника комунікабельність виражає власне соціально-психологічну сторону цієї діяльності і є смислоутворюючим компонентом в ній.

Суттєвим фактором, який сприяє ефективному розвитку особистості керівника є наявність системи консультування з проблем управління особистісним розвитком, яка виступає засобом підвищення психологічної культури керівників, кадрів управління і яка являє собою спеціально організований процес спілкування психолога-консультанта з керівником або групою службовців, спрямований на розгортання і просування змін, можливих для даного керівника або управлінської групи в певний період часу (16). Завданням будь-якого керівника, який йде на фінансові часові витрати, запрошуючи психолога-консультанта, є досягнення більш високого, аніж був, рівня власного розвитку і рівня розвитку керованої ним організації.

При консультуванні психолог-консультант не може не враховувати взаємозв'язок психологічної культури і управлінської культури, яка являє собою систему норм, цінностей, правил поведінки, ритуалів, традицій, заборон, стилів поведінки, звичок та ін. Спеціалісти з управлінського консультування виокремлюють специфічні культурні цінності, які впливають на загальний рівень культури організації: "місія" організації, критерії та рівні влади, система розподілу адміністративних функцій, стиль спілкування співробітників між собою, роль жінок у керівництві, критерії відбору на керівну посаду, стиль керівництва, форми контролю та дисципліна, схема прийняття рішення, шляхи подолання конфліктів, методи оцінки ефективності роботи (17). Управлінська практика показує, що робота психолога-консуль-

танта буде сприяти розвитку керівника, ефективності управлінської діяльності, якщо він буде враховувати при виборі способів, методів психологічного консультування, взаємозв'язок психологічної культури і культури організації.

Важливими результатами групового консультування є: вияв труднощів, проблем, згрупованих за значущістю, характеру їх впливу; прояв прихованих міжособистісних конфліктів; виявлення учасниками істинних причин особистісних управлінських проблем; зняття суперечностей при виявленні проблем управлінської діяльності; колективне вироблення оптимальних для групи керівників способів побудови програм для розв'язання наявних проблем, визначення цілей цих програм, вияв дійових критеріїв просування до поставлених цілей; конкретизація для даної групи способів і методів управління (18).

У наш час розвивається і знаходить підтримку так зване психолого-акмеологічне консультування, яке безпосередньо пов'язане з консультуванням керівників, менеджерів, з вирішенням проблем, що стосуються їх професійного й управлінського розвитку, досягнення в ньому найвищої точки (акме). Дослідники виокремлюють особливості, що відрізняють психолого-акмеологічне консультування від індивідуального консультування людей з особистих проблем (16): характер проблем, які клієнт ставить перед консультантом; предметом психологічного консультування та аналізу стають проблеми досягнення вершин у розвитку, у професійній кар'єрі, а не глибинні проблеми; позиція клієнта-керівника по відношенню до консультанта-психолога; суперечність відношення клієнта до процесу консультування: з одного боку клієнт звик почувати себе переможцем, звик довіряти собі, а з другого боку психолог претендує на допомогу саме в тих галузях управлінської діяльності клієнта, які до цього часу були галузю найвищої компетентності тільки самого клієнта-керівника; специфічні причини, з-за яких у клієнта може виникнути недовіра до консультанта; підвищена в порівнянні з іншими категоріями клієнтів увага керівників до можливого в даному випадку розповсюдження інформації, виявленої в процесі консультування; принципова неорієнтованість клієнта на психотерапію, комунікативний тренінг, психокорекцію.

Виокремлені соціально-психологічні чинники ефективності управлінської діяльності не є чимось незмінним, сталим, тим більше, коли мова йде про підготовку кадрів управління, управлінську діяльність, які передбачають творчість, активність індивіда, врахування індивідуальних особливостей партнерів по взаємодії. Практичне апробування передбачає варіативність, імпровізацію, внесення змін в залежності від індивідуальних особливостей людини, соціально-економічної та морально-психологічної ситуації в країні, соціокультурного контексту життєдіяльності трудового колективу.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 334 с.
2. Ложкин Г.В. Психологический климат трудового коллектива. - К.: Знання, 1988. - 47 с.
3. Жариков Е.С. Психологическая компетентность руководителей как предпосылка повышения активности человеческого потенциала производства // Правовые и психологические проблемы принятия управленческих решений в условиях демократизации. - М.: АНХ СССР, 1988. - С. 56-70.
4. Юркевич Г.И. Социально-психологические особенности управлінської діяльності менеджерів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського ун-ту, 1998. - Вип. 2. - Ч. 2. - С. 69-74.
5. Garfield C.A. The right stuff // Manage world. - 1984. - Vol.13. - № 6, 18, 20, 26.
6. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. - Л.: Изд-во Ленинград ун-та, 1975. - 312 с.
7. Третьяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. - К.: Стило, 1997. - 585 с.
8. Психологія професійної діяльності і спілкування /За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджук. - К.: Преса України, 1997. - 192 с.
9. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М.: МП "Дело", 1991. - 312 с.
10. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярославского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

11. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: Автореф. дис. докт. психол. наук. - Санкт-Петербург, 1994. - 58 с.
12. Schein E.H. Organizational Socialization and the Profession of Management // SLOAN Management Review. - 1988. - 30. №1. - P.53-65.
13. Розанова В.А. Психология управления. - М.: Журнал "Управление персоналом", 1996/1997. - 176 с.
14. Система работы с кадрами управления. - М.: Мысль, 1984. - 270 с.
15. Gutteridge T.G., Otte F.L. Organizational career development: What's going on out there? // Training and development journal - 1983. - 37. №2. - P. 22-26.
16. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1995. - 24 с.
17. Harris P.R., Moran R.T. Managing cultural differences. - Houston, Tx - 1992.
18. Цандер Э. Практика управления. Пер. с нем. / Общ. ред. Р.М.Гринсва. - Обнинск, 1992. - 240 с.

The author stresses the scientist's and practical workers' attention on the significance of social-psychological factors in the psychology of management, the necessity to learn the motive and needful sphere of the manager, his attitudes and value orientations, communicative and behaviour peculiarities, his development starting possibilities. In the article it is revealed the meaning of the influence of the pointed determinants on the effectiveness the manager's activity.

М. В. Миколайський. Н. М. Матейко. С. Б. Коваль

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В ЗОНІ ПОСИЛЕНОГО РАДІОЕКОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ПРИКАРПАТТЯ

Загострення екологічної ситуації в Україні після аварії на Чорнобильській АЕС зумовлює особливу актуальність проблеми охорони здоров'я дітей та підлітків, центральна нервова система та психіка яких особливо чутлива до радіаційного впливу (1; 32)

Чорнобильська катастрофа призвела в Україні до забруднення радіонуклідами з рівнем більше 1 Кі/км.кв. близько 35 млн га з населенням приблизно 5 млн. осіб, четверту частину яких складають діти, з значно вищим загальним рівнем захворюваності в порівнянні з екологічно умовно "чистими" територіями (2; 13).

Аналіз спеціального огляду літератури, присвяченого психічним розладам при радіаційних ураженнях головного мозку, свідчить про те, що не дивлячись на методичні відмінності проведення досліджень, неоднозначність інтерпретації "вкладу" радіаційного, соматогенного, психогенного і особистісного факторів в розвиток широкого спектру неспецифічних психічних розладів (від психогенно-функціональних до скзогенно-органічних), переважна більшість авторів підкреслюють негативний вплив Чорнобильської катастрофи на психічне здоров'я населення, яке постійно проживає на радіаційно забруднених територіях Білорусії, Росії та України (1; 33).

Проте статистичні звіти органів охорони здоров'я про захворюваність, як і результати спеціально проведених клініко-епідеміологічних досліджень, а також лікувально-діагностична робота з її обмеженими можливостями відновлення організму не можуть в цілому вирішити проблему профілактики екологічної патології. Тому нова стратегія охорони здоров'я передбачає зміщення акценту з лікувальної медицини на профілактичну, змістом якої являється розвиток активної соціальної профілактики, формування здорового способу життя і санітарно-гігієнічні заходи в екологічній політиці (3; 47).

В програмній діяльності ВООЗ в одному з документів також підкреслюється, що в основі "руху за досягнення здоров'я для всіх"

лежить новий підхід в наукових дослідженнях, який вимагає широкого аналізу ролі певних соціальних і екологічних факторів, а для отримання таких знань наукові дослідження в галузі охорони здоров'я повинні вийти за межі своєї традиційної сфери і проводитися в комплексі з медико-біологічними, повсякденними й соціальними (4; 8).

У сучасній психіатрії зміщення акценту з "великої" на "малу" і з лікування на профілактику зумовлює особливу увагу до вивчення передпатологічних нервово-психічних порушень - різних психічних симптомів, які не досягли ступеня хвороби, зустрічаються як "аналоги симптому", "компоненти синдрому", "субклінічні", "умовно патологічні" (5; 3).

Тому в західних країнах при вивченні впливу навколишнього середовища на здоров'я дитини намагаються насамперед виявити незначні симптоми відставання і найбільш ранні симптоми хронічних захворювань, які в значній мірі визначають стан здоров'я у подальшому житті особи (6; 179).

Вищевикладене дає підставу припустити, що тільки діагностика передпатологічних нервово-психічних порушень у дітей та підлітків, які постійно проживають на радіаційно забруднених територіях, являється основою ефективної діяльності психологічної служби по охороні психічного здоров'я цієї категорії населення.

Завданням даної роботи, проведеної в Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника в 1995-1996 роках, являлась комплексна психолого-психіатрична оцінка психічного здоров'я дітей та підлітків, які після аварії на ЧАЕС проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю Івано-Франківської області.

Для встановлення можливого впливу цього екологічного фактору на психічне здоров'я дослідження проводилось шляхом порівняльного аналізу результатів психолого-психіатричних характеристик дітей та підлітків двох регіонів - радіаційно забрудненої і екологічно відносно "чистої" територій Прикарпаття.

Дослідження проводилось в с. Стецева Снятинського району Івано-Франківської області, яке відноситься до зони посиленого радіоекологічного контролю за щільністю забруднення Cs - 137 і Sr - 90, а населення, виділене в 4 категорію потерпілих внаслідок аварії

на ЧАЕС, вимагає пріоритетного медичного обстеження (Постанова Кабінету Міністрів України № 106 від 23 липня 1991 року). Контрольними являлись результати аналогічного дослідження в с. Кутище Тлумецького району, в якому за даними радіологічного відділу Івано-Франківської області санітарно-епідеміологічної станції забруднення території радіонуклідами не виявлено.

Всього під спостереженням знаходились 176 учнів 1-8 класів с.Стецева (основна група) і 148 учнів 1- 8 класів с.Кутище (контрольна група). Дослідження проводилось в спеціально відібраній категорії "практично здорових" учнів, що являється однією з умов вивчення впливу екологічного фактору на функціональний стан організму дітей при масових обстеженнях (7; 6). Враховуючи, що психічне здоров'я дітей зумовлене не тільки екологічними, біологічними, а також соціальними факторами, однорідність порівнюваних учнівських колективів визначалась також за однією з важливих соціальних ознак - їх належністю до сільського населення із спільними соціально-економічними і етно-культурними особливостями Прикарпатського регіону України.

Системний підхід до дослідження забезпечувався використанням епідеміологічного, психодіагностичного і клінічного методів.

Скрінінгове психодіагностичне обстеження учнів проводилось з використанням спеціально підбраного блоку методів, які забезпечували одночасно отримання інформації про стан деяких психічних процесів, станів та властивостей особистості, а також забезпечували виявлення допатологічних порушень психічного здоров'я.

Психодіагностика проводилась відомими методами - Д.Векслера, коректурної проби, проєктивних методик Люшера і "Дім - дерево - людина", визначення рівня невротизації, що дозволило отримати характеристику інтелектуального розвитку, особливостей уваги, психосоматичного стану та рівня невротизації особи. Використовували також педагогічну анкету бальної оцінки вчителями за результатами тривалого спостереження особливостей навчання, спілкування і поведінки кожного учня в обстежуваних класах. При

комплексній оцінці психічного здоров'я враховувались також висновки психіатричної консультації.

В таблиці 1 наведено порівняльні результати тестування (за Д. Векслером) "загального інтелекту" в дослідній і контрольній групах школярів.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика інтелектуальних здібностей школярів в залежності від екологічних умов проживання

Інтелектуальний показник	Зона РЕК		Контроль		Вірогідність різниці	
	n	% ± m	n	% ± m	t	P
>90 (інтелектуальна норма)	67	38,1 ± 3,6	109	73,6 ± 3,7	6,9	<0,001
71 - 90 (понижені розумові здібності)	87	49,4 ± 3,7	35	23,6 ± 3,4	5,0	<0,001
<70 (розумова відсталість)	22	12,5 ± 2,5	4	2,7 ± 1,3	3,5	<0,001
Всього	176	100,0	148	100,0		

Як видно з приведених у таблиці 1 даних, у зоні посиленого радіоекологічного контролю (РЕК) різного ступеня розумова відсталість виявляється значно частіше порівняно з радіаційно чистою територією ($12,5 \pm 2,5$ і $2,7 \pm 1,3$; $P < 0,001$). В дослідній групі школярів також спостерігається переважання понижених розумових здібностей, що свідчить про відставання інтелектуального розвитку дітей, які проживають на радіаційно забрудненій території ($49,4 \pm 3,7$ і $23,6 \pm 3,4$; $P < 0,001$).

При порівняльному вивченні іншого показника пізнавальної сфери - уваги виявлено, що низький рівень уваги спостерігається в обидвох групах школярів з однаковою частотою ($17,5 \pm 3,0$ і

$17,9 \pm 3,0$; $P < 0,05$) і не зумовлений екологічною ситуацією. В той же час високий рівень уваги переважав в контрольній групі школярів ($51,9 \pm 4,0$ і $37,1 \pm 4,0$; $P < 0,001$). В цілому, як видно з вищеприведених даних, на радіаційно забрудненій території рівень уваги школярів був нижчим в порівнянні з контролем.

При психодіагностичному дослідженні емоційної сфери з використанням таких відомих проєктивних методів, як "Дім - дерево - людина" і тест Люшера, виявлено переважання негативного емоційного реагування школярів з радіаційно забрудненої території. При цьому спостерігалась певна динаміка характеру виявлених емоційних симптомокомплексів в різних вікових групах. Так у школярів у віці 7 років переважала тривожність ($5,5 \pm 1,4$ і $1,7 \pm 0,6$; $P < 0,05$), відчуття неповноцінності ($2,3 \pm 0,6$ і $0,7 \pm 0,3$; $P < 0,05$), ворожість ($2,8 \pm 0,8$ і $0,6 \pm 0,2$; $P < 0,01$), у 8 років - тривожність ($6,0 \pm 1,6$ і $1,2 \pm 0,4$; $P < 0,01$), недовіра до себе ($2,3 \pm 0,6$ і $0,3 \pm 0,1$; $P < 0,01$), депресивність ($2,9 \pm 0,8$ і $1,0 \pm 0,4$; $P < 0,05$); в 11 років - незахищеність ($4,8 \pm 1,1$ і $1,7 \pm 0,5$; $P < 0,05$); тривожність ($5,6 \pm 1,4$ і $2,3 \pm 0,6$; $P < 0,05$), в 13 років - недовіра до себе ($4,3 \pm 0,9$ і $0,9 \pm 0,3$; $P < 0,01$).

Середні показники емоційного напруження за даними тесту Люшера суттєво не відрізнялись у порівнюваних групах школярів різного віку ($P < 0,05$). У той же час при математичному аналізі коефіцієнтів кореляції (r) між рівнем емоційного напруження і рівнем інтелектуальних здібностей в дослідній групі школярів встановлені зворотні кореляційні зв'язки у вікових групах 8, 9, 12 і 14 років (відповідно $r = -0,32$; $r = -0,38$; $r = -0,58$; $r = -0,36$), тоді як в контрольній групі будь-яких кореляційних зв'язків не виявлено ($r < 0,3$). Таким чином, школярі з більш високим рівнем інтелектуального розвитку характеризуються більш високим рівнем емоційної стабільності, що можна розглядати як ознаку особистісної адаптації до несприятливих екологічних умов. Однак школярі з низьким інтелектуальним розвитком, навпаки, проявляють високий рівень емоційного напруження, що може бути причиною порушення шкіль-

ної адаптації цієї категорії учнів, які проживають на радіаційно забрудненій території.

За допомогою спеціальної методико-психологічної методики визначення рівня невротизації (опитувальник Санкт-Петербурзького інституту ім. В.М.Бехтерева) також виявлена переважно негативна тенденція емоційного реагування підлітків дослідної групи (досліджувались учні 7 і 8 класів). У зоні посиленого радіоекологічного контролю переважав середній рівень невротизації, який оцінюється як передпатологічний, передневротичний ($27,8 \pm 6,1$ і $9,5 \pm 4,5$ в контролі; $P < 0,05$), тоді як виражених патологічних форм невротичних розладів не спостерігалось.

За результатами проведеного психодіагностичного дослідження, даними спостереження вчителів та психіатричного консультування проводилась комплексна психолого-психіатрична характеристика всіх школярів, яких розподілили по 4 групах психічного здоров'я (Таблиця 2).

Таблиця 2

Розподіл школярів за групами психічного здоров'я в залежності від екологічних умов проживання

Різниця психічного здоров'я	Зона РЕК		Контроль		Вірогідність різниці	
	п	%	п	%	t	P
I	28	$19,3 \pm 3,3$	59	$39,9 \pm 3,9$	4,1	$< 0,001$
II	34	$23,3 \pm 3,5$	36	$24,3 \pm 3,5$	0,1	-
III	54	$36,9 \pm 4,0$	37	$25,0 \pm 3,5$	2,2	$< 0,05$
IV	30	$20,6 \pm 3,4$	16	$10,8 \pm 2,5$	2,3	$< 0,05$
Всього	176	100,0	148	100,0	-	-

Перша група психічного здоров'я об'єднувала психічно здорових школярів без будь-яких проявів психічних порушень. Таких дітей та підлітків в контрольній групі в 2 рази більше порівняно з дослідною ($39,9 \pm 3,9$ і $19,3 \pm 3,3$; $P < 0,001$).

Друга група, в яку входили також психічно здорові діти, характеризувалась наявністю окремих емоційних порушень, симптомів психічних відхилень, які не впливали на адаптаційні можливості учнів (стани компенсації). В дослідній і контрольній групах школярів II група психічного здоров'я діагностована з однаковою частиною ($23,3 \pm 3,5$ і $24,3 \pm 3,5\%$; $P < 0,05$).

Третя група - "підвищеного ризику", характеризувалась наявністю у дітей та підлітків затримки розумового розвитку, підвищеного рівня невротизації, іншими емоційними симптомокомплексами, які негативно впливали на шкільну адаптацію (стани субкомпенсації). Група підвищеного ризику переважала серед школярів зони радіаційного контролю порівняно з екологічно "чистою" територією ($36,9 \pm 4,0$ і $25,0 \pm 3,5\%$; $P < 0,05$).

Четверта група об'єднувала школярів з аномальним розвитком інтелектуальної або емоційно-поведінкової сфер (розумовий недорозвиток, психопатичний і невротичний розвитку). Таких патологічних проявів психічних розладів на радіаційно забрудненій території виявлено майже в 2 рази частіше порівняно з контрольною ($20,6 \pm 3,4$ і $10,8 \pm 2,5\%$; $P < 0,05$).

Таким чином, тоді як за даними офіційної статистики після Чорнобильської катастрофи в Україні не виявлено вірогідних змін рівня нервово-психічної патології (2; 14), при спеціально проведеному епідеміологічному психолого-психіатричному обстеженні школярів в зоні посиленого радіоекологічного контролю встановлено вірогідне переважаєння (в 2 рази) патологічних форм нервово-психічних розладів. Психічно здорових дітей, навпаки, на радіаційно забрудненій території в 2 рази менше в порівнянні з контрольною. Неприятливий вплив радіаційно забрудненого довкілля на психічний розвиток дітей та підлітків підтверджують дані досліджень інших авторів про порушення психосмоційного стану, наявність фобічної настроєності, труднощі соціальної адаптації (9; 8), достовірне збільшення дітей з судорожним синдромом (в 3 рази), з затримкою

психічного розвитку в 2 рази (10; 6), значне зростання (в 4 рази) розумового недорозвитку (8; 7).

“Допатологічні”, “передхворобливі” нервово-психічні порушення також переважали (в 1,5 рази) серед школярів, які проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю. Такі “субклінічні” нервово-психічні відхилення проявлялися затримкою розумового розвитку, емоційними симптомокомплексами, підвищеним рівнем невротизації, емоційною нестабільністю. Діти та підлітки, у яких виявляється така психосоматична симптоматика, становлять “групу підвищеного ризику” відносно розвитку психічної і психосоматичної патології. Одночасно, можна зробити попередній висновок про те, що відхилення в загальному інтелектуальному розвитку, а також в емоційній сфері являються своєрідними індикаторами впливу радіаційного забруднення довкілля на психічний розвиток дітей та підлітків. У той же час слід підкреслити ті обставини, що навчання школярів в зоні посиленого радіаційного контролю здійснюється на несприятливому інтелектуально-емоційному фоні і це може негативно вплинути на процес навчання та його результати. Тільки у дітей з високим інтелектуальним рівнем спостерігається емоційна стабільність, яка свідчить про збереження адаптації і системи “людина-середовище”.

Загальні результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що радіаційне забруднення довкілля після аварії на ЧАЕС призвело до погіршення умов для повноцінного психічного розвитку дітей та підлітків.

Збереження психічного здоров'я цієї категорії населення - важливе соціальне завдання, яке вимагає комплексного медико-психологічного вирішення.

Екологічно детерміновані патологічні форми нервово-психічних розладів становлять предмет спеціальної лікувально-діагностичної та реабілітаційної роботи лікарів-психіатрів.

Проте в умовах негативного впливу радіаційно забрудненого довкілля моніторинг за станом психічного здоров'я необхідно прово-

дити на допатологічному рівні, що виходить за межі компетенції медиків. Ефективним засобом створення такого моніторингу психічного здоров'я являється функціонування в зонах посиленого радіоекологічного контролю спеціалізованої психологічної служби та підготовка спеціалістів-психологів в галузі скопсихології та скопатопсихології. Одним із важливих завдань такої психологічної служби являлось би психодіагностичне обстеження дітей та підлітків з метою виявлення легких, доклінічних відхилень психічного здоров'я. Виявлення на основі даних психодіагностики таких осіб з підвищеним ризиком розвитку психічної патології, дозволить своєчасно проводити особистісно спрямовані психолого-педагогічні, психогігієнічні, психопрофілактичні заходи, спрямовані на усунення або зменшення негативного впливу радіаційного забруднення довкілля на психічне здоров'я дітей та підлітків.

1. Чуприков А.П., Пассечник Л.Н., Крыжановская Л.А., Казакова С.Е. Психические нарушения при радиационных поражениях головного мозга. - Киев, 1992. - 52 с.
2. Пономаренко В.М. Состояние здоровья детей до 14 лет, проживающих в зоне длительного поставарийного воздействия малых доз ионизирующего излучения. Лікарська справа. - Київ: Здоров'я, 1995. - № 5-6. - С. 12-15.
3. Чурьянова М.И., Бесстрашная Н.А. Важнейшие достижения в области гигиены детей и подростков в свете тенденции развития профилактической медицины. - Гигиена и санитария. - М.: Медицина, 1993. - № 10. - С. 47 - 51.
4. Политика в области научных исследований, способствующих достижению здоровья для всех. - Копенгаген, 1988. - 95 с.
5. Семичев С.Б. Предболезненные психические расстройства. - М.: Медицина, 1987. - 184 с.
6. Медицина окружающей среды: Пер. с англ./ под ред. А.Е. Беннета. - М.: Медицина, 1981. - 368 с.
7. Оценка функционального состояния организма детей при массовых обследованиях с целью установления влияния окружающей

- среды на здоровье населения. Методические рекомендации. - Киев, 1987. - 26 с.
8. Вельтищев Ю.Е. Экологически детерминированная патология детского возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии, 1996. - № 2. - С. 4-12.
 9. Балева Л.С., Карпеева Е.Е. Чернобыль и здоровье детей (к 10-летию аварии на ЧАЭС) // Российский вестник перинатологии и педиатрии, 1996. - Т. 41. - № 3. - С. 5 - 9.
 10. Студеникин М.Я., Ефимова А.А. Окружающая среда и здоровье детей // Педиатрия. - 1989. - № 7. - С. 5 - 9.

This article deals with results of psychologo-psychiatry examination of two groups of schoolchildren - 176 pupils of the first-eighth forms, who are living in the increased radioecological control zone of Ivano-Frankivsk region (the research group) and 148 pupils of first-eighth forms, who are living in relatively ecologically clean area (the control group). During the complex assesment of psychic health in research of schoolchildren we found two as more often pathological forms of psychic indigestions and 1.5 as more often - prepathological psychic deflexion.

Finding "the risk group" indicates the necessity of organizing psychological service for conducting psychoprophylactic actions in security of psychic health of thee given category of the population suffered from the accident at Chernobyl AES in radioactive polluted areas.

НАУКА І РЕЛІГІЯ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНА РЕЦЕПЦІЯ ДІАЛОГУ

Напруження сучасних дискусій про відношення між наукою і релігією не є знаком часу, бо європейська культура впродовж усієї своєї історії багато в чому визначалася характером взаємодії між ними. Проте досвід тоталітаризму, що спирався на ідеологію "наукового" атеїзму і перевів теоретичний дискурс у площину репресивних "аргументів", привніс у ці дискусії нові теми та інтонації. Сьогодні прес державної ідеології відсутній, але теза про боротьбу природознавства з релігійним світоглядом усе ще є впливовою (1; 2). Виявлення цих "камнів спотикання" на шляху діалогу, роздуми про їхню природу та вагомість здатні виявити нові контури для продуктивного дискурсу.

Сучасне відродження інтересу до релігії, визнання її важливості в системі культури натрапляють на імпліцитні перепони - нібито очевидні перед-розсудкові установки, що сформувалися давно і допускають лишень один рід відношень: боротьбу й однобічну апологетику. Без прояснення їхньої природи діалог неможливий. Найважливіша серед цих установок - апеляція до світоглядної функції науки і релігії (3), суть якої, стисло, така: "Наукова і релігійна практики несумісні. Наука породжує науковий світогляд, релігія - релігійний. Із несумісності витоків випливає несумісність світоглядів. Але світогляд у кожної людини один, а тому вибір, який виключає суміщення несумісного і живить конфлікт, є неминучий".

Ядро міркувань, що розгортаються за такою сферою, - теза про наявність жорсткого зв'язку між науковим і релігійним досвідами, з одного боку, і породженими ними світоглядами, з другого. Але чи такою очевидною є ця теза? Справді наука і релігія несумісні хоча б уже у тому, що "мають два різних предмети, отже, і два різних шляхи пізнання, два різних критерії достовірності, кожен з яких незалежний від іншого" (4; 112). Але чи не є світогляд тим полем, де, за зауваженням С.Л.Франка, "релігія і наука, при повній внутрішній незалежності кожної з них і відокремленості їхніх компетенцій розкриваються в їхній спорідненості та взаємоспілкуванні", бо "в

живій людській душі те й інше за нормальних умов живе не тільки спільно, а й в деякій конкретній єдності - якщо незліянно, то й нероздільно” (4; 113).

Отже, дві альтернативи: конфлікт тотальних світоглядів чи доповняльність двох типів знання в цілісному та органічному світогляді. Їхній розгляд переносить центр ваги дискусії у сферу філософської антропології.

1. *Світогляд* - плід прагнення усвідомити знання, цінності та вольові регулятиви як якусь цілісність, визначивши своє місце в ній і ставлення до неї. Світогляд є цілісним, а тому вияв нібито несумісних сфер досвіду - виклик, який потребує осягнення їх доповняльності. Таке осягнення розкриває деякі підстави, які забезпечують зіставленість досвіду. Світоглядна проблема в принциповому вигляді - завжди проблема підстав. Прагнення до абсолютних підстав, які складають осереддя світогляду та забезпечують його цілісність, незважаючи на мінливість і регулятивність наповнюючого досвіду, - фундаментальна інгенція людської природи. Євангельська притча про чоловіка розважливого, котрий збудував дім на камені, і нерозсудливого, котрий побудував на піску (Мт. 7; 24 - 27), нагадує про це.

Характеристика світогляду як наукового чи релігійного пов'язана з претензіями науки чи релігії визначально впливати на світогляд загалом. Такий вплив можливий, коли та чи та сфера забезпечує експлікацію абсолютних підстав. Обидві впевнені у цьому. Але на чому ґрунтується їхня впевненість?

Секуляризація європейської культури Нового часу, атмосфера протиставлення розуму - авторитету і традиції визначили ставлення до науки як до системи об'єктивного знання, вільного від суб'єктивних включень. Так звану стандартну концепцію науки неясно поділяли К.Маркс, М.Вебер, Е.Дюркгейм, К.Мангейм (5). Зміст науки виявляли незалежним од соціокультурних впливів, а тому - абсолютною підставою, здатною структурувати всю повноту людського досвіду. Проте ревізія “стандартної концепції” виявила її неадекватність реальній науковій практиці. На місце уявлень про існування теоретично нейтральних, незмінних і об'єктивних фактів (і мінливих теорій) була поставлена теза про теоретичну навантаженість фактів. Дослідження різних методологічних каркасів,

засновані на припущенні наукового методу, слідування якому гарантує отримання безособового знання, похитнули тезу про саму можливість такого методу (6). Міф про особливий статус науки в культурі виявився поруйнованим: “Соціологи та філософи прийшли до спільного розуміння науки як інтерпретаційної діяльності, в ході якої природа фізичного світу соціально конструюється” (5; 167). “Елітафією” до світоглядних претензій науки можуть бути слова Ж.Марітена: “Хибна всяка метафізика..., якщо вона вимірюється не таємницею того, що є, а станом позитивної науки в той чи той момент” (7; 69).

Якщо для науки головна мета - знання, то для релігії воно вторинне і є лише плід устремління, що становить її суть і вкорінене у природі людини. Re-ligio, re-liga re - з'єднання з Абсолютом, із тим каменем, на якому буде свій дім “розважливий”. Її покликання - порятунком. “Релігія є, або принаймні домагається бути, художницею порятунку, і справа її - рятувати. Від чого ж рятує нас релігія? - Вона рятує нас від нас, - рятує наш внутрішній світ від хаосу, що таїться в ньому... Вона улагоджує душу. А запроваджуючи мир душі, вона умиротворює і ціле суспільство, і всю природу” (8; 818). Забезпечення опори, абсолютної підстави, здатної надати цілісність людському досвідові і тим самим зцілити душу, становить сутність релігії (9). Якщо філософія є міркуванням, рефлексією з приводу абсолютних підстав, то релігія - практика влаштування життя на них. У цьому сенсі світогляд завжди “релігійний”. Чи можна сумісність наукового і релігійного досвіду зрозуміти як їхню доповнюваність у рамках цілісного світогляду?

Науковий об'єкт допускає маніпуляції над собою, поставлення в потрібні вченому умови, що є суттю експерименту. Єдиний же спосіб осягнути Абсолют (який виключає усякі “маніпуляції” над собою) - поставлення суб'єкта пізнання в таке становище щодо Нього, за якого Він може відкрити себе. Джерело наукової істини - досвід і розум, а релігійної - Одкровення. Треба погодитися з висновком Купаєва про те, що “в новоєвропейському досвіді поводження з пізнавальними об'єктами реальність постає як щось пасивне... У сфері духовного пізнання маніпулятивна активність суб'єкта зміню-

ється на таку активність об'єкта, що розкривається сама по собі" (10; 47). Звідси випливає і доповняльність гносеологій.

Різними є здобуті знання, різними є і способи їхнього вираження - релігійні догмати і наукові теорії. Нерозуміння їхньої доповнювальності постійно призводить, зокрема, до протиставлення догматичного та критичного мислення - через ототожнення догматів з твердженнями, які буцім-то приймають "за істинні без доведення, досвідного обґрунтування і практичної перевірки, а лише на ґрунті... сліпого підпорядкування авторитетові" (11; 179). Але таке розуміння догмата не має нічого спільного з тим, яке розвинуте в християнській традиції. "Всяка істина має бути формулою не-умовною", але "всьяке судження умовне", а тому "теза і антитеза разом створюють вираження істини. Інакше кажучи, істина є антиномія" (12; 146-147). Догмат - таке твердження, яке зберігає в собі як "ідею", так і заперечливий щодо неї сумнів, утворюючи антиномічну структуру, яка забезпечує безумовність вираженої Істини. Догмату не може протиставлятися сумнів, бо він іманентний йому. Йому протилежна ересь, яка виникає при спробі раціоналізувати догматичне судження, поруїнувавши його антиномічну структуру (13). Розрив антиномії і вибір одного з її полюсів як основа для побудови тотальної розсудкової системи становить сутність ересей (аріанство, несторіанство, монофізитство). Догмат же визначає межі живого релігійного досвіду, в рамках яких думка здатна зберегти безумовну, а тому і надраціональну, релігійну істину (цікаво, що початково догмат позначили грецьким словом *homois* і латинським *terminus* - межа). Догмати ругелятивні і виражають умови, за яких людина здатна здобути досвід абсолютних підстав. Їхню необхідність у парадоксальній формі відобразив Г.Честертон: "Краще в лузі - огорожа, яка оточує його. Усуньте її, і це вже буде пустир, яким став рай, коли втратив своє єдине обмеження" (14; 283).

Релігійне знання, виражене в догматі, - наслідок прагнення віднайти цілісність і повноту життєвого досвіду на абсолютних підставах. Воно прецептивне і споглядальне, що задає антиномічність і повноту (а тому і замкнутість) релігійних текстів. Новоевропейська наука операціональна і мотивована волею до перетворення дійсності (15; 46). Операціональність наукового знання задає способи його вираження - раціональність, підпорядкованість формальній логіці, оформленість у систему, а також визначає ставлення до логічно

суперечливих тверджень, зокрема антиномій, як до проблематичних і таких, що потребують логічно коректного розв'язку.

Отже, те, що раніше, здавалося, призводить до антагонізму у стосунках між наукою і релігією та перешкождало діалогові (догматизм і критицизм, ірраціоналізм і раціоналізм, особистісність і безособовість знання, Одкровення і досвід), виявилось вираженням сфер, які доповнюють одна одну, цілком сумісні у цілісному, органічному світогляді. В такій перспективі наука і релігія не повинні конфліктувати.

Інший бік питання - реальна історико-культурна напруженість, що зберігає свою актуальність і живить діалог між академічним і богословським співтовариствами. Одна з її головних причин - нехтування межею між науковим і релігійним знанням, що визначається описаною вище доповнювальністю. Нечіткість і розмитість у цієї межі висуває проблему демаркації - осереддя науково-релігійного діалогу.

2. Їхній діалог розгортається у варіативному просторі культури, в символічному світі, пов'язаному загальною ментальною структурою. Поле ментальних установок, яке включає до себе і панівні ціннісні орієнтації, становить для кожної культурно-історичної доби той базис безперечного, з якого починається кожне творче зусилля, що маніфестує себе в тексті. Так, текстуальне розмаїття культури, яка включає усі сфери символотворчості (науку, релігію, мистецтво, філософію і т.ін.), виявляється перейнятим загальними перед-розсудковими установками, які задають цілісність доби і складають найбільш глибокі, невідрефлектовані шари. Експлікація цих ментальних полів і становить проблемний вузол культурології. Без такої культур - "археології" ми приречені досліджувати науково-релігійний діалог, виходячи з сучасних установок, позбавляючи його іманентної підстави.

Найглибші зміни в культурі (пов'язані зі зміною наукових теорій або стилів мистецтва) задаються трансформаціями ментального поля. У свою чергу, ці трансформації багато в чому визначені зміною домінуючих ціннісних орієнтацій, зумовленою саморозвитком культури. Дослідження динаміки ціннісних орієнтацій добре відомі в культурології (Й.Хейзінга, Ж.Ле Гоффа, П.Сорокін). Так,

П. Сорокін розвиток Європи подав зміною трьох культурних типів - ідеаціонального, ідеалістичного і сенситивного, виділюваних за аксіологічним аспектом. Ідеаціональна культура заснована "на принципі надчуттєвого та надрозумного Бога, як єдиної реальності й цінності". Для сенситивної "об'єктивна реальність і її смисл є чуттєві". Перехідна ідеалістична культура приймає не тільки трансцендентну сакральну реальність, а й іманентну, чуттєву реальність, але остання є важливою для неї як маніфестація і "творення" першої, цебто в символічному аспекті (16; 429-432). Проте тут не показаний зв'язок між домінуючими ціннісними орієнтаціями і типологічними особливостями текстуральної тканини відповідної культури, що маніфестує ці цінності. Встановлення такого зв'язку передбачає виділення певних структурних інваріантів, що виявляються в текстах.

Джерело європейської культури - християнська новація, формування теоцентричної культури, для якої трансцендентний, передвічний і надрозумний Абсолют є домінуючою цінністю. Головним творчим завданням було виразити безумовно трансцендентне (Істина) через умовне іманентне (текст) емпіричної реальності. Повнота Істини вимагає від тексту, який претендує її виражати, утримання в ньому думки та опозиційного йому сумніву одночасно, що з необхідністю призводить до його антиномізму. Таким є релігійний догмат. Але антиномічність не тільки атрибут симфоларіуму, а й інваріант структурної побудови цілісної теоцентричної (ідеаціональної та ідеалістичної) культури, яка проймає середньовічну науку, мистецтво, філософію. Теоцентрична культура є антиномічною. Її фундаментальний структуроутворюючий принцип - complexio oppositorum (поєднання протилежностей). Раціоналізація антиномії, що призводить до її руйнації, є ересь. Головна лінія напруги розміщена на осі "догмат - ересь", що набуває загальнокультурного значення. Антиномічна культура перцептивна, а тому й наука в ній перейнята антиноміями. Надрациональний символізм алхімії і астрології яскраво свідчить про це. Операціональний аспект, який визначає новоєвропейську науку і задає її раціональну структуру, в антиномічній культурі застається на межах. Його маргінальність фіксують усякий раз, намагаючись виявити витоки сучасної науки у середньовіччі. Проте, ці пошуки зумовлені проекцією ментальних установок

іншої, пізнішої культури. Науками ж великого стилю в антиномічному світі, безперечно, є алхімія та астрологія. Простір науково-релігійного діалогу в такій культурі визначений наперед антиномізмом релігійної свідомості, яка пов'язує неудачу з раціоналізацією.

Культура сенситивного типу, що приходить на зміну антиномічній і висуває освоєння емпіричної реальності як ціннісний пріоритет, змінює вимогу повного вираження істини на доповняльній імператив раціональності та операціональності. Надлогічність антиномії витісняється логічними системами тез. Текст більше не здатний сумістити ідею і сумнів одночасно і розвиває одне з них, породжуючи необхідність в опозиційному тексті. Звідси синхронічний феномен школи та діахронічний феномен маятника стилів (невідомі антиномічній добі), реформаційне і контрреформаційне богослов'я, доповняльні напрями в мистецтві (класицизм - романтизм), парадигми в науці (корпускулярна - хвильова оптика), партії в політиці. Сенситивна культура опозиційна. Антиномічні підстави стають у ній неясними.

Природним чином, наука посіла в опозиційній культурі центральне місце, що призвело до спроб науки усвідомити свою самодостатність, і, більше того, екстраполювати свої принципи на всі сфери культури. Антиномізм підстав усякого знання виявився в науці імпліцитним, а в позитивізмі під гаслом "очистити знання від метафізики" була зроблена спроба його експлікації та виключення з наукової практики. Проте низка філософів і соціологів науки показали необхідність антиномії у структурі знання і в методології науки для її нормального функціонування. Темовий аналіз науки, розвинутий Дж.Холтоном, виявив деякі фундаментальні передумови, названі темами. Вони обмежують і мотивують індивідуальні зусилля вченого, а також нормалізують і поляризують наукові співтовариства, але, незважаючи на це, не мають "явного вираження ні в пропонуваніх самими вченими публічних представленнях робіт, ні в будь-яких дальших наукових суперечках" (17, 24). Прихильність тій чи тій темі в бінарній темовій опозиції (прикладом чого - редукціонізм і холізм, еволюція і регрес, точність і простота) не результат наукових дискусій, а зовнішньо науковий чинник, що визначає загально-

культурну цілісність і задає необхідну для розвитку науки напруженість. Вивчення нормативного комплексу науки (його розпочав Р.Мартон, аби виявити раціональний нормативний каркас, слідування якому веде вченого до успіху), сприяло виділенню бінарних опозицій норм і контрнорм. Антиномізм наукового етосу став очевидним завдяки дослідженням американського соціолога І.Мітроффа (18), який підтвердив існування таких нормативних опозицій у реальній науковій практиці.

Найглибше перетворення європейської культури в XVI-XVII століттях, пов'язане з формуванням опозиційної культури, трансформувало і простір науково-релігійного діалогу. Саме розуміння символу зазнало трансформації. Символ позбувся багатозначчя й антиномічності і був інтерпретований як однозначний і раціональний знак, який дозволяє вивчати раціональну структуру Світу. Таке переосмислення, природно, охопило і сферу релігійного символізму. Спроби деміфологізації і раціоналізації релігії призвели до руйнації її антиномічної структури і повернення єретичних схем у богослов'ї (19). З цього погляду протестантизм багато в чому являє собою розмаїття конфліктуючих "архаїчних" раціоналізацій.

На зміну антиномічній і опозиційній приходять культура, яка втратила стилістичну цілість і визначає себе через усвідомлення "завершеності" європейського процесу. Позиція позазнаходження і радикального плюралізму стає ґрунтом для мозаїчної культури, діапазон якої розміщений між двома полюсами. Перший полюс - модерн - можна зрозуміти як спробу впоратися з культурним розмаїттям через пошук і реалізацію Утопії. Як узірць такого центрування здатні виступати або релігія, що спирається на Істину-Одкровення, або наука з її ідеалом Об'єктивної Істини. Саме модерністська стратегія Утопії стала основою для конфліктної парадигми в науково-релігійному діалозі. Однак, оскільки попередня опозиційна культура спиралася на науку, то і в мозаїчній наука стає взірцем модерністської стратегії. Це призводить до поєднання центрації і раціонального конструктивізму, на чому засновані різні тоталітарні проєкти.

Другим полюсом мозаїчної культури стала постмодерністська реакція на відчуження людини при реалізації тоталітарних проєктів.

Постмодерн протиставив центрванню стратегію гри. Культуру в ньому не тлумачать, а розігрують. Наука в постмодерністській стратегії, звільнившись від отождоження Істини і прагматичної достовірності, перестає займати центральне структуроутворююче місце в культурі. На зміну Утопії приходять Гетеротопія як радикальний культурний плюралізм, в якому наука виступає як один із культурних кодів, поряд із релігією. Водночас Гра стає підставою для зняття раціональних опозицій, у ній знову виявляються закладені в культурі антиномії. За зауваженням Ж.Дерріда, "рух гри... це... рух доповнення" (20). Отож, європейська культура, розпочавши свій розвиток як культура антиномічна, підійшла до тієї точки, де розкриваються її основи, і кінці змикаються з початками. В такій перспективі конфлікт науки і релігії є вичерпаним.

1. Вайдліх В. Про концепції, які примиряють природничі науки і теологію; Свідзінський А. Релігія і сучасне природознавство. - 1994. - № 11 - 12.
2. Див.: Естествознание в борьбе с религиозным мировоззрением. - М., 1988.
3. Див.: Ахундов М.Д., Баженов Л.Б. Естествознание и религия в системе культуры // Вопросы философии. - 1992. - № 12; Рьюз М. Наука и религия: по-прежнему война? // Вопросы философии. - 1991. - № 2.
4. Франк С.Л. Религия и наука в современном сознании // Путь. - 1926. - № 4.
5. Див.: Опис "стандартної концепції науки" у кн. Малкей М. Наука и социология знания. - М., 1983.
6. Див.: Фейерабенд П. Против методологического принуждения // Избр. труды по методологии науки. - М., 1986.
7. Маритен Ж. Мстафизика и мистика // Путь. - 1926. - № 2.
8. Флоренский П.А. Вступ Слово перед заштою книги "О духовной Истине" // Столп и утверждение Истины. - М., 1990. - Т. 2.
9. У різних мовах зближені слова, що означають "ціле", "цілительство" і "святість". Наприклад, у німецькій мові корінь *heil* у словах "благо", "зцілення", "святий".

10. Кураев А.В. О вере и знании - без антиномий // Вопросы философии. - 1992. - № 7.
11. Философский энциклопедический словарь. - М., 1989.
12. Флоренский П.А. Столп и утверждение Истины. - М., 1990. - Т. I.
13. Напр.: П. Флоренський ~~в~~ означає, що ересь є "розсудкова односторонність, яка стверджує себе, як усе; Aipetis - вибір, обрання і, звідси, - партія, секта, філософська школа. Православ'я вселенське, а ересь - за своєю суттю партійна" / Див.: Столп и утверждение Истины. - М., 1990. - Т. I.
14. Честертон Г.К. Хорошие сюжеты, испорченные великими людьми // Писатель в газете. - М., 1984.
15. Пор.: "Наукові теорії досліджують дійсність з інтересу до найповнішого інформаційного забезпечення та розширення контрольованої успіхом дії". - Хабермас Ю. Познание и интерес // Философские науки. - 1990. - № 1.
16. Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992.
17. Холтон Дж. Тематический анализ науки. - М., 1975.
18. Mitroff I.I. The Subjective Side of Science. - М., 1974.
19. Цікаво, що І.Ньютон, відомий не тільки як творець класичного природознавства, а і як найбільший богослов свого часу, зробивши спробу інтерпретації біблійних пророцтв у дусі опозитарної культури, ясно став на бік аріанської ересі, яка руйнувала в IV столітті антиномізм тринітарного догмата. Див.: Ньютон И. Замечания на книгу пророка Даниила и Апокалипсис св. Иоана. - Петроград, 1915.
20. Філоненко О. Наука і релігія: культурологічна рецепція діалогу // Філософська і соціологічна думка. - 1996. - № 3-4.

In spite of modern rebirth of the interest of religion, acknowledgement its importance in the system of culture, it becomes still influential the thesis about the fighting between natural history and religions outlook. These "stumbling stones" on the way to the dialogue, the reflections about their nature and importance are capable to find out new outlines for the productive scientific discussions round this problem.

Л. П. Овсянецька

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУТНОСТІ ДОМАГАНЬ ОСОБИСТОСТІ

З самооцінкою особистості тісно пов'язаний рівень її домагань. Він виникає на основі судження про себе і є тією висотою діяльності й поведінки особистості, якої вона від себе очікує, вважає, що може її досягти і яка її задовільняє. На відміну від самооцінки, яка стосується вже досягнутого, домагання спрямовані на майбутнє. Їх реалізація дає змогу перевірити себе в конкретній діяльності. Домагання пов'язані з прагненням отримати визнання як з боку інших, так і від себе самого.

У процесі спілкування з дорослими у дитини вже в ранньому дитинстві розвиваються домагання на визнання зі сторони дорослого. Доки дитина маленька, ця потреба висловлюється відкрито. При цьому дитина очікує вираження захоплення тим, як вона щось робить. В повсякденному житті дорослі висувують до дитини відповідні вимоги, і щоб бути визнаною дорослими, вона прагне виконати ці вимоги. Домагання дитини на визнання стають потребою, яка визначає успішність її розвитку. Ці норми запам'ятовуються і стають керівництвом до дії у багатьох ситуаціях життя: дитина починає виконувати правила користування предметами, засвоює деякі норми взаємовідносин з ровесниками, які стають особливо значущими в підлітковий і юнацький періоди життя особистості. Головним критерієм, що визначає положення дитини в школі, стає успішність, самостійність. Потреба у визнанні в навчальній діяльності може бути задоволена виключно в процесі досягнення дитини успіхів у ній. Отримані в процесі соціалізації (спілкування, діяльність, самоусвідомлення) домагання на визнання зі сторони соціальних груп (дорослих, ровесників) стають позитивним досягненням соціального розвитку особистості, організують її активну позицію до навколишніх і самої себе (1; 284-285).

Домагання - продукт досвіду, формуються на його основі, пов'язані з престижем особистості, і тому часто стають одним із мотивів досягнень діяльності та активності в цілому. У одного і того ж

індивіда домагання можуть змінюватися залежно від успіхів і невдач, присутності інших (референтних осіб), чия думка значуща для особистості. Домагання можуть стосуватись як конкретної діяльності, так і бажаної соціальної ролі. Як і самооцінка, вони характеризують спрямованість особистості. Домагання, які склалися стосовно успіхів в одній діяльності, можуть переноситись й на іншу; вони тісно пов'язані з потребами особистості, як і самооцінка, характеризуються відносною стабільністю, отже, певним чином характеризують особистість (2; 76). Якщо б домагання були б різними за однакових обставин протягом тривалого часу, вони б не посідали такого важливого місця в характеристиці особистості, мотивації її діяльності.

Домагання виникають на основі самооцінки. Особливості самооцінки впливають на рівень домагань - той рівень діяльності і поведінки особистості, якого вона від себе очікує, вважає можливим досягти і який її задовільняє. Реалізація домагань дає можливість індивіду перевірити себе в конкретній справі. Наявність відповідних домагань впливає на мотиваційну сторону діяльності індивіда, в значній мірі обумовлює його поведінку. При цьому успіхи його в різних видах діяльності можуть бути неоднаковими, проте індивід не завжди це усвідомлює. У таких випадках його домагання не завжди справджуються. Можливі незадоволення, розчарування, конфлікти з тими, хто оцінює саму особистість. Домагання людини багато в чому залежать від соціального оточення. Наприклад, якщо школяру відомо, що його товариші досягли відповідних результатів в навчальній діяльності, він не залишиться байдужим до цього і теж буде прагнути досягти успіхів. Якщо ж він не зможе досягти бажаного рівня успішності, то буде незадоволений собою і звинувачуватиме інших в невдачах або займатиметься справами, які зможуть принести йому успіх. Такі ж конфлікти можливі і тоді, коли успіхи учня занадто високо оцінюються, наприклад, батьками, а в школі він не отримує бажаних високих оцінок.

Наявність тих чи інших домагань свідчить про активність особистості. Домагання, наприклад, відносно певних успіхів в навчальній діяльності або майбутній професії значно впливають на задоволення потреб особистості. В той же час потреба у відповідних

домаганнях може змінюватись під впливом обставин, в різні вікові періоди особистості (3; 50-51).

Вченими виділяються два підходи до визначення домагань особистості. По-перше, домагання визначаються через рівень важкості мети, якої індивід бажає досягнути (Дж. Франк, В.К. Горбачевський, В.С. Мерлін, А.І. Самошин та ін.). При цьому звертається увага на той чи інший фактор, який виступає у ролі детермінанта. По-друге, домагання розглядаються як особистісне утворення, в основі якого лежить самооцінка (Н.Г. Калита, Т.А. Полозова), або як компонент волі (К.К. Платонов). В.С. Мерлін, узагальнюючи дослідження деяких зарубіжних вчених, наголошує на три взаємопов'язані сторони. Домагання характеризуються: 1) ступінню важкості тих завдань, які ставить людина, вважаючи, що їх подужає; 2) рівнем розходження між задуманим і виконаним; 3) мірою важкості завдання, виконання якого приносить людині задоволення (4; 54). Таким чином, в психології є цілий ряд напрямків, які в сукупності розкривають сутність і природу домагань, проте розглянуте кожне зокрема, дає уявлення тільки про ті чи інші сторони даного явища і не описує його в цілому. Інтеграція даних підходів можлива, якщо розглядати домагання як особливий клас відносин особистості до мети. Здатність людини ставити і реалізовувати мету виступає в якості однієї з основних ознак діяльності. Поставлена мета (ціль) надає діям відповідної спрямованості, а в деяких випадках виконує і функції спонукача на час виходу мотиву із сфери актуального відображення. Звідси діяльність виявляється залежною від мети, яку ставить людина, і, в свою чергу, мета формується, коректується за допомогою діяльності. Оскільки людина - активна діяльна сутність, процес постановки і реалізації мети повинен супроводжуватись відношенням до неї з точки зору можливості її досягнення. Такого роду відношення і є, не що інше, як домагання особистості. За своєю суттю домагання є прогнозування можливості і рівня досягнення мети. Індивід у певній ситуації на основі минулих успіхів і невдач, самооцінки і ін. приймає рішення досягти відповідного рівня результату. При цьому він опирається на норми-сталони досягнень, прийняті в суспільстві і засвоєні ним у процесі онтогенетичного розвитку. Як і будь-яке прогнозування, домагання носять вірогідний характер. Людина у

відповідній ситуації прогнозує успіх з певною вірогідністю, не виключаючи можливості й невдачі.

Якісна своєрідність домагань особистості визначається специфікою тих ситуацій, в яких вони можуть здійснюватись, зокрема:

- 1) *ситуації, пов'язані з прогнозуванням оволодіння об'єктом-метою.* Прогнозування такого роду визначається особливостями мети, якої можна або досягнути, або ні. Проте не будь-яке прогнозування можливості оволодіння об'єктом представляє собою відносини претензії, для цього необхідний ряд умов: а) мета повинна бути значущою для індивіда; б) досягнення мети повинно сприйматися як успіх і суб'єктом, і навколишніми; в) процес досягнення мети повинен бути пов'язаний з відповідними труднощами; г) мета повинна володіти цінністю в порівнянні з вихідними цілями. Якщо ці умови не дотримуються, то прагнення оволодіти об'єктом не можна розглядати як домагання.

- 2) *Ситуації, пов'язані із прогнозуванням рівня досягнення мети.* Домагання в таких випадках характеризуються прогнозуванням не тільки досягнення мети, але й рівня цього досягнення.

- 3) *Ситуації, пов'язані з вибором мети із ряду цілей, які розрізняються за рівнем труднощів.* Найбільш часто використовуються модифікації методики Ф.Хоппе, коли піддослідному пропонується ряд завдань різної міри складності. В залежності від того, які завдання вибирає індивід, як він реагує на успіх або невдачу, говорять про рівень, адекватність, динаміку його домагань.

Домагання як вид відносин представляють собою і особливий стан індивіда. Специфіка цього стану полягає в переживанні готовності досягти ціль того чи іншого рівня труднощів. При цьому необхідно наголосити на його зв'язок з вольовими процесами, операційною та емоційною напругою, переживанням емоцій і успіху-неуспіху. Таким чином, домагання - це відношення особистості до мети діяльності, яке є по своїй суті прогнозуванням можливості і рівня досягнення результату. Воно здійснюється на фоні стану готовності досягти мети відповідного рівня і супроводжується відповідними вольовими й емоційними процесами (4; 56-57).

Домагання в найбільшій мірі проявляються у значущій діяльності. Значущість її визначається тим, наскільки вона наближує

людину до досягнення її життєвих планів і намірів або наскільки вона задовольняє її потреби, зокрема ті, від яких залежить її уява про власне "Я". У процесі індивідуального розвитку ті чи інші цілі набувають для людини різної значущості, що сприяє виникненню різних відношень до них. Цілі складають відповідну ієрархію: вони є віддаленими, кінцевими, інші - ситуативними. Відношення до ідеальних цілей більш стійкі і в конкретній ситуації визначають специфіку відношень і до реальних. Таким чином, різні відношення накладаються, переплітаються одне з одним, формуючи багатоплановість домагань. Ця багатоплановість виявляється перш за все в "подвоєнні" домагань. Наприклад, в ситуації вибору існують цілі, яких хотів би досягти індивід, і цілі, які він реально вибирає. Об'єктивні результати, досягнуті людиною, розцінюються нею як успішні або неуспішні в залежності від того, чи попадають вони в зону досягнень, які її задовільняють. Один і той самий результат може сприйматися як успіх однією людиною і як невдача - іншою. Звідси особистість, звичайно, проявляє тенденцію претендувати на таку по важкості ціль або рівень результату, які задовільняли б її. Г.А.Саймон визначає рівень домагань через рівень очікуваного результату, перевищення якого веде до задоволення, результат нижче цього рівня призводить до переживання почуття неповноцінності. Таке уявлення вкрай одностороннє, проте положення про те, що в системі відносин до мети є такі, реалізація яких дасть задоволення, цілком виправдане. Це відношення утворює деякий діапазон, верхню межу якого Ю.М.Жуков пропонує назвати "рівнем ідеального варіанту", а нижню - "рівнем вимог-зобов'язань" (4; 58).

Домагання відносяться до динамічних характеристик особистості, але в деяких випадках можуть набувати відомої стійкості в різних видах діяльності. Рівень домагань як відношення при відповідних умовах набуває специфічних особливостей, властивих тільки даному конкретному індивіду.

Щодо властивостей домагань, то в науковій літературі широко використовуються такі їх властивості: рівень, динаміка, адекватність, визначеність й інтенсивність.

Рівень домагань.

Рівень домагань знаходить вираження в прагненні: а) оволодіти метою, яка сприймається індивідом як важка, цінна і значуща; б) досягти відповідного рівня реалізації мети; в) вибрати із ряду завдань ті, що відповідають певному рівню важкості.

Визначеність домагань.

Це ступінь визначеності, з якою індивід прогнозує успіх чи невдачу у справах.

Стійкість домагань.

Якщо один і той самий рівень домагань проявляється в цілому ряді випадків, говорять про ступені його стійкості. Мірою стійкості може слугувати дисперсія розподілення рівневих показників.

Інтенсивність домагань.

Про цей показник судять по тому, наскільки наполегливо суб'єкт намагається оволодіти метою або досягти відповідного рівня результату у відповідність з першочерговими домаганнями. Наприклад, індивід вибрав важку мету, проте через деякий час, не розв'язавши задачу, вибирає більш легку. Інтенсивність домагань у цьому випадку невелика. Інтенсивність безпосередньо пов'язана з вольовими якостями особистості, зокрема, з наполегливістю. Мірою цього показника слугує час, затрачений на досягнення мети запропонованого рівня.

Адекватність домагань.

Адекватність визначається мірою відповідності домагань реальним можливостям людини. При співпаданні домагань з реальними можливостями говорять, що вони носять адекватний характер, при неспівпаданні - мають місце неадекватні домагання (4; 58).

Проблема вибору рівня домагань займає значне місце у віковій та педагогічній, соціальній психології. В одних випадках суттєво важливим для педагога є завдання підвищення рівня домагань особистості; якщо школяр невисоко оцінює себе і свої можливості, це призводить до почуття неповноцінності, стійкої втрати впевненості в успіху, зниження самооцінки, що супроводжується тяжкими емоційними зривами і конфліктами. Шляхи підвищення рівня домагань різні і залежать від індивідуальних психологічних

особливостей дитини, характеру фрустрації, реальних можливостей педагога та ін. Тут можливі і пряма допомога зі сторони вчителя. і різні прийоми створення перспективи для особистості. Ці перспективи можуть бути виявлені першочергово в іншій галузі, там, де особистість не зазнала фрустрації. Створена таким чином активність переключається в ту сферу, де необхідно підвищити рівень домагань особистості й відновити самооцінку, що знизилась. В інших випадках для педагога важливо дещо знизити рівень домагань дитини, особливо там, де завдання, які школяр ставить перед собою, не виправдовуються реальною ситуацією, а самооцінка можливостей учня не виправдано завищена: у нього з'являється комплекс зверхності. Нерідко при цьому школяр, намагаючись ігнорувати несумісні з його завищеною самооцінкою факти особистісних невдач, проявляє впертість, образливість, веде себе неадекватно, пояснюючи власні невдачі зовнішніми обставинами (5; 414).

Прагнення до підвищення самооцінки в тому випадку, коли індивід має можливість вільно вибирати ступінь важкості чергової дії, породжує конфлікт двох тенденцій: з однієї сторони - прагнення підвищити домагання, щоб пережити максимальний успіх, а з іншої - знизити домагання, щоб уникнути невдачі. У випадку успіху рівень домагань підвищується, при неспіху - відповідно знижується.

Рівень своїх домагань особистість встановлює між надзвичайно важкими і надзвичайно легкими завданнями і цілями таким чином, щоб зберегти на належній висоті свою самооцінку. Формування рівня домагань визначається не тільки перелбаченням успіху чи невдачі, але перш за все тверезим, а інколи важко усвідомлюваним врахуванням і оцінкою минулих успіхів чи невдач.

Найбільш виражений зв'язок виявляється між домаганнями школяра і його ціннісними орієнтаціями. В учнів з адекватними домаганнями потреба в знаннях і в самостійності виявляється більш яскраво. Помітний зв'язок між неадекватними домаганнями і низькими ціннісними орієнтаціями учнів. І чим адекватніші домагання,

тим вищі в учнів ціннісні орієнтації відносно потреб у знаннях і самостійності.

Формування адекватної самооцінки і домагань важливо для того, щоб в особистості виникла потреба в самовихованні. Тут важливий вплив оцінок навколишніх, усвідомлення результатів своєї праці і поведінки, взаємооцінки товаришів. При адекватних домаганнях особистості формуються гармонійні взаємовідносини її з соціальною групою, що сприяє міжособистісній атракції.

Дослідження рівня домагань особистості дозволяє краще зрозуміти мотивацію поведінки людини і здійснити спрямований вплив, який би формував кращі її якості, давав можливість творчої самореалізації.

1. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 440 с.
2. Сапожникова Л.С. Самооценка, домагання та діагностика деяких їх особливостей // Психологія: Наук.-метод. зб. - К.: Освіта, 1993. - Вип. 40. - С. 73 - 82.
3. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И.Боришевского. - К.: Вища школа, 1980. - 166 с.
4. Проблемы психологии личности и коллектива. Сборник научных трудов / Под ред. П.А.Просецкого. - М.: МГУ, 1979. - 181 с.
5. Петровский А.В. Введение в психологию. - М.: Академия, 1995. - 496 с.

The problem of psychological nature of personality's aspiration is investigated in the article. Personality's aspiration is presented as the factor of personality's self-assessment formation, her desired level, which becomes apparent in the striving for reaching the aim the individ sets himself.

АКСІОГЕНЕЗ ОСОБИСТОСТІ В ЦАРИНІ СУБ'ЄКТИВНОГО ДОСВІДУ

В історії психологічної науки досить чітко простежується дві традиції потрактування своєрідного перехрещування об'єктивної та суб'єктивної, статичної і динамічної, змістовної і процесуальної площини "місцеперебування" і функціонування аксіопсихіки. Такою сферою взаємного накладання обох площин ціннісної онтології виступає свідомість - їх "місце зустрічі" і середовище взаємного проникнення, тобто те, що постає перед суб'єктом як його життєвий досвід, його самовизначеність і його плинність, його оформленість і його незавершеність, його воління і його підневільність тощо.

Перша традиція пов'язується з ім'ям **Декарта**, починаючи з якого поняття "свідомість" вживалося в широкому сенсі, як синонім психічного взагалі. Під свідомістю розуміли безпосереднє переживання індивідом деякого суб'єктивного досвіду. Таким чином свідомість виступала родовим поняттям для різних видів психічних явищ: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення і т. ін. На такій методологічній позиції перебувала так звана інтроспективна психологія. Її визначними представниками В.Вундтом, Е.Тітченером, У.Джемсом, Ф.Брентано та ін. були виділені й описані різні характеристики свідомості, насамперед: феноменальна представленість у ній об'єктивної і суб'єктивної реальності; віднесеність змісту переживання (образів, думок, почуттів) до даного конкретного суб'єкта, розмежування "Я" і "не-Я"; цілісність, неперервність людської свідомості; різна міра явності переживаного змісту.

Ідейні спадкоємці інтроспективної психології поглиблюють психодинамічний аспект вивчення свідомості, стверджуючи, наприклад, так: "Притаманні людині здатність мислити, почувати, воліти, уявляти, пам'ятати тощо та інші подібні до них поєднуються під проводом мислення й на ґрунті головної людської здатності - здатності бути суб'єктом - у цілісну суб'єктивну реальність. Це і є свідомість" (1; 204). Дотримуючись такого розширеного і у зв'язку з ним розмитого розуміння свідомості, В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв

пишуть: "Свідомість конституює, збирає, інтегрує різноманітні явища людської реальності у справді цілісний спосіб буття, робить людину людиною" (2; 177). Далі з'ясовується, що "свідоме і несвідоме - це не протилежності, а часткові прояви "свідомості взагалі", де власне свідоме є рефлексивна, а несвідоме - арефлексивна свідомість" (2; 187). Таким чином фактично усувається відмінність між свідомим і несвідомим не лише на тій підставі, що всякий несвідомий зміст може бути усвідомлений, а й тому, що несвідоме виступає різновидом свідомого (явна суперечність!), а останнє дорівнює психічному.

Дана феноменологічна позиція, очевидно, виходить з переконання, відстоюваного групою вчених (Ф.Капра, Д.Бом, К.Прибрам, С.Гроф та ін.), в тому, що свідомість є незалежним принципом, який в змозі подолати дуалізм матерії і розуму. Для цього пропонується визнати за свідомістю єдину реальність, вищий принцип буття, що в своєму межовому варіанті "виявляється чистою свідомістю без якогонебудь специфічного змісту. З нього випливає все в космосі" (3; 90). Близьке до цього розуміння свідомості К.Ясперсом як особливого психічного простору або "сцени", де розігруються психічні процеси.

Накреслюючи загальну схему типологізації режимів функціонування свідомості, Ф.Ю.Василюк також виходить з ототожнення свідомого і психічного. Розглядаючи логічно можливі варіанти активного (суб'єктивного) і пасивного (об'єктивного) співвіднесення Спостерігача (людини) і Спостережуваного предметного змісту, Ф.Ю.Василюк визначає чотири режими функціонування свідомості. Це, поперше, **усвідомлення**, при якому усвідомлюваний предметний зміст виступає як пасивний об'єкт, на який спрямована психічна діяльність Спостерігача. Тут ми маємо справу з процесами активного сприймання, запам'ятовування, мислення і т.д. По-друге, **переживання** як безпосередня спонтанна даність Спостерігачеві, котрий виступає в якості пасивного об'єкта, активного предметного змісту. Йдеться про традиційне розуміння переживання як споглядання - суб'єктивного відображення дійсності як об'єктивно наявних у ній можливостей для задоволення потреб індивіда. По-третє, **рефлексія**, яка вступає в силу, коли "і Спостерігач і Спостережуване володіють активною, суб'єктивною природою" (4; 18). І, нарешті, четверте - **несвідоме**, при якому "і Спостерігач і Спостережуване є об'єктами і, значить,

саме спостереження як таке зникає" (4; 18), тим самим несвідоме стає місцем мовчазної взаємодії психічних сил і речей.

Визнавши чотири логічно можливі режими функціонування свідомості відповідно до парних взаємодій обраних параметрів (об'єктної чи суб'єктної позиції Спостерігача і Спостережуваного), сам Ф.Ю.Василюк відчуває їх недостатність, бо вводить додаткове припущення: переживання може існувати не лише як споглядання, емоційний фон внутрішнього досвіду пізнання, а й специфічна діяльність, робота по осмисленню життєвого процесу. Особливо помітною ця робота стає в критичних життєвих ситуаціях, які вимагають нового ставлення до того, що відбулося, відбувається чи може відбуватися. По суті таке розширене розуміння поняття переживання робить його тотожним вищевказаному змісту свідомості, що розуміється також гранично широко, за образом висловом М.К.Мамардашвілі: "Свідомість - це ніби "всепроникаючий сфiр" у світі. Або, як сказав би Вернадський, величезне тіло, що перебуває в пульсуючій рівновазі і породжує нові форми" (5; 81). Дане розуміння свідомості як психічного переживання узгоджується з **антропним принципом**, що випливає з позиції Декарта, який "підкреслював наявність у свідомості особливих, безпосередньо даних знань про ціле" (5; 73). Якби світ був улаштований по-іншому, неголографічно, то мікрокосм (людина та її свідомість) не репрезентували б цілого (макрокосму). Відома гіпотеза Т.Лірі про космогалактичний код, що задає "поле свідомості" всього суцього.

У випадку особливого, інтегративного функціонування свідомості як переживання-діяльності зустрічаємося зі своєрідним розміщенням, аж до злипання, суб'єкта і об'єкта, Спостерігача і Спостережуваного, взаємним оволодінням ними один одного. Таке "позалогічне" тлумачення свідомості наводить на ще одну інтуїтивну догадку - можливість самознищення, анігіляції суб'єкта та об'єкта, таке їх суміщення, що породжує *можливість синтезу Іншого через Ничо*. Саме таку можливість, на наш погляд, створює медитація, та її техніка, що приводить до стану **трансцендентальної свідомості**. Криштамурті стверджує, що "у звичайному стані ми маємо спостерігача і спостережуване, ми маємо двоякість, а де є двоякість, є конфлікт (Принадгідно згадаємо, що В.Штерн вважав свідомість

витвором конфлікту - З. К.). У трансцендентальному стані спостерігач і спостережуване стають єдиним цілим. Більше нема роздвоєння, є блаженство. Мислитель і думка - одне ціле" (Цит. за: 6; 115). У трансцендентальній свідомості об'єкт і суб'єкт відчуття дійсно збігаються. Виникає відчуття порожнечі, проте дуже наповненої, "вагітної можливостями". Це стан **чистого Я, звільненого від всякої актуальності і сповненого безмежною потенційністю**. "Опис цього стану, - зазначає П.Рассел, - можна знайти в усіх релігійних традиціях світу. Це Мунья (Порожнеча) в буддизмі; Самадхі (спокійний розум) в індуїзмі; Мінг (пізнання себе) в Дзен; Цо-ванг (відпочинок без думок) в традиціях Дао, Фана (містичне розчинення суфія в Божі) в суфізмі; Ен-Соф ("безмежність") в іудаїзмі і Фонд особистості, описаний середньовічними містиками, це і стан Бездіяльності, викладений монахами-пустельниками в ранньому середньовіччі" (6; 115-116).

Таким чином, закладена Декартом традиція ототожнення свідомості і психіки може бути екстрапольована на весь обшир психічного, що обіймає перехід можливості як загальний принцип світобудови в дійсність: свідомість як усвідомлення (пізнання), переживання-споглядання (почуття), рефлексія (схоплення актуальної плинності суб'єкта в актах воління), переживання-діяльність (процеси осмислення дійсності, смислородження), нарешті, переживання як без-діяльність (трансцендентальна свідомість).

Друга давня традиція у з'ясуванні природи свідомості пов'язана з поглядом **Лейбніца**, згідно якого *свідомість не тотожна психіці і становить тільки частину, причому найвищу, психічних процесів*. Внутрішнє переживання починає розглядатися не як невід'ємна властивість психіки взагалі, а як наслідок додаткового активного духовного акту (аперцепції), що виходить від суб'єкта. Сучасною модифікацією цього погляду є уявлення, за яким необхідною умовою свідомості є активна селективна увага, вибірково спрямовані у бік внутрішнього світу пам'ять і зовнішнього оточення - сприймання, випереджаюче відображення, внутрішня модель зовнішнього світу тощо.

У радянській психологічній науці майже канонічним було визначення свідомості, дане О.Г.Спіркіним, як вищої, властивої

тільки людині і зв'язаної з мовленням функції мозку, яка полягає в узагальненому, оціночному і цілеспрямованому відображенні і конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній мислительній побудові дій і передбаченні їх результатів, в розумному регулюванні і саморегулюванні поведінки людини (7; 83). Не важко помітити, що дане розуміння свідомості закріплює її вторинність відносно буття, оскільки виходить з антитези об'єкта-суб'єкту. На виокремлення свідомості з обширної сфери психічного вказує і семантичне значення однойменного терміну: відомості, знання є її конститууючою ознакою. Має слушність П.В.Симонов, коли зауважує: "Серед усіх існуючих визначень найбільш адекватним для природничо-наукового аналізу нам видається таке, де свідомість визначається як знання, яке за допомогою слів, математичних символів і узагальнюючих образів художніх творів може бути передане, ставши надбанням інших членів суспільства" (8; 4). Аналогічне стверджує Ж.Годфруа, вбачаючи у свідомості здатність "ефективно розшифрувати зовнішні стимули і відповідати на них так, як це прийнято більшістю членів соціальної групи, до якої належимо" (9; 137). Вносячи за рамки даного підрозділу обговорення комунікативного походження і побудови свідомості, спільним у наведених цитатах є *зведення свідомості передусім до системи мовленнєвих "значень", а не до "домовленнєвих смислів", що навряд чи правильно*. Опираючись на дослідження Є.Ю.Артем'євої, Є.Ф.Тарасова, С.М.Морозова та ін., Д.О.Леонтьєв переконливо доводить, що значення і особистісний смисл хибно представляти - за уже встановленою традицією - у вигляді бінарної опозиції. Навпаки, це утворення принципово однієї - смислової - природи. Значення виступає складовою смислу, що з'являються в умовах ціннісно-смислової єдності учасників внутрішньої групової комунікації і є фактором їх взаєморозуміння (10).

Підтвердженням цього є результати багатьох психологічних експериментів, які приводять до висновку про *генетичну первинність емоційного відображення (тобто смислу) відносно сприймання предметів у їх значенні*. У зв'язку із зробленим уточненням додаткового роз'яснення вимагає знаково-символічна функція як форма прояву ціннісно-смислової свідомості.

Знак - це універсальний функціональний орган (за термінологією О.О. Ухтомського) або психічне знаряддя (за Л.С. Виготським), який існує в інтеріндивідуальному просторі як "знак-для-інших", *тобто значення і "знак-для-мене", тобто смисл або індивідуально прочитуваний символ*. Знаки як носії значення належать до загальнолюдського або властивого даній культурі фонду інформації, що робить можливим продуктивну комунікацію, взаєморозуміння і взаємодію. Це означає, що знаки-значення не володіють достатньою мірою свободи і вимушені "само-визначатися" в готовому світі людських цінностей.

"Знак-для-мене" з самого початку особистісний, символічний, індивідуально вибірковий. Він - прямий індикатор свободи духу конкретної людини і виявляється уже в немовляти. Чим старша дитина, тим ширше коло її уподобань, тим виразніше проявляються нахили, формується унікальна індивідуальність. Отже, первинно соціокультурні знаки постають перед дитиною своєю символічною (смісловою) стороною - одні її приваблюють, інші відштовхують.

Структурною одиницею свідомості, розглянутою в її значеннево-смісловому контексті, є психічний образ - чуттєва форма психічного явища, що за своїм змістом може бути як безпосередньо чуттєвою (образи сприймання, уявлення та ін.), так і узагальнено раціональною (образ атома, образ світу тощо). Так представлений образ - *це одночасно і знак-значення і знак-символ, причому символ раніше, ніж значення*^{*}. Слабкий дитячий розум попервах не може справитися з лавиною вражень, які щосекунди звалюються на нього. І хоч з досліджень Л.Г. Лисюк слідує, що більшість дітей уже до двох з половиною років здатна усвідомити цілі власних дій, загалом раннє дитинство відзначається слабкою перцептивною диференціацією суб'єкта і об'єкта, безпосередньою феноменальною злитістю дитини зі своєю життєдіяльністю, своєрідною "дрімотою" свідомості. Життя дітей схоже на міф, казку, де все одухотворене, все промовляє, начебто наділене волею *Це синкретичне (суцільне, нерозчленоване)*

^{*} Символи, про які говорить В.П. Зінченко, визначаючи геном розвитку та їх місце в ньому, це, по суті, вторинні символи або полізначні значення - свого роду метафори, що мають той чи інший ступінь загальності і є фактором культури і особистісного вкладу в неї індивіда.

дитяче сприймання творить первісну досвідому канву, на якій пізніше проявляються узорні ціннісно-сміслові свідомості. Символічна картина світу, що складається на рівні інтуїтивного, дологічного пізнання, буде осмислена, перероблена, доповнена згодом критичною роботою розуму. Так, А. Менегетті стверджує, що пізнання спочатку відбувається на тілесному, організмичному рівні, а розвиток особистості супроводжується виведенням організмичного рівня сприймання на активний рівень нашої свідомості.

Грунтовний аналіз психофізіологічних механізмів свідомості, здійснений Н.І. Чуприковою, дозволив зробити висновок, що вирішальною обставиною, яка приводить до появи логічно (значеннєво) структурованої свідомості "є розчленування цілісних чуттєвих вражень", а узагальнення їх суттєвих ознак (утворення понять) виступає звершеним результатом такого розчленування (11; 154). Таким чином *експериментально підтверджується теза про переважність образно-символічного (сміслового) пізнання відносно логічно-понятійного*. Даний висновок можна було б вважати давно відомим трюїзмом, якби не ігнорування цієї обставини в різних галузях суспільної практики. Так, оскаржена багатьма вченими-філософами, психологами, педагогами тенденція до перенасадження алгоритмів розумової діяльності в голови учнів, надмірна технологізація культури й тиражування її пересічних зразків (маскультури) і т.ін. означає приниження індивідуально-творчого начала в людині, звуження сфери її духовності до деяких функціональних дискретів, які виривають людину з безперервного потоку смислового переживання й одухотворення дійсності.

Про недопустимість такого становища говорять дані фізіології мозку (Хебб і співробітники), за якими "образ і поняття являють собою лиш крайні точки континуума, в якому розміщуються клітинні ансамблі і послідовності різних рівнів, що відповідають вужчим і ширшим класам об'єктів" (11; 155). У зв'язку з цим видається, що *проблема подолання дезінтегрованості сучасної людини, навернення її до джерел спонтанної творчості переформулюється в проблему розвитку цілісної континуальної ціннісно-сміслові сфери, що включає в себе і свідомість аналогічної якості як взаємодопов-*

товальну, синергетичну єдність емоційно-образного і понятійно-логічного аспектів.

У контексті зазначеної проблеми оптимістичний прогноз може отримати спроба примирення послідовників О.М.Леонтьєва, з одного боку, і С.Л.Рубінштейна, з другого, у тлумаченні свідомості як образу чи як діяльності. Можна, звичайно, протиставити їх погляди, як це робить, наприклад, Є.Є.Соколова: "... якщо для С.Л.Рубінштейна свідомість-образ і свідомість-процес суть різні іпостасі неперервного - недиз'юнктивного - процесу відображення властивостей зовнішнього світу мозком як органом психіки або - з поправками - суб'єктом психіки за допомогою мозку, то в О.М.Леонтьєва вони виступають як перетворені форми діяльності суб'єкта, і тому свідомість-образ є "згорнута" ("зовнішня") діяльність (12; 51). Йдеться про породження самого внутрішнього психічного плану засобами суспільно значущої предметної діяльності, що робить структуру свідомості ізоморфною складові практичної діяльності в позиції О.М.Леонтьєва і про розгортання (експлікацію) іманентної вродженої структури психічних процесів в середині будь-якої зовнішньої діяльності (позиція С.Л.Рубінштейна). Зауважимо, що обидві теоретичні засади знайшли експериментальне обґрунтування в дослідженнях співробітників даних учених (О.В.Запорожець, П.Я.Гальперін, Б.Д.Ельконін та ін., з одного боку, О.В.Брушлинський, О.О.Сергієнко та ін. - з другого). Гадаємо, що зазначені підходи репрезентують різні парадигми, в які вписується поняття психіки і свідомості, - **парадигму формування і парадигму становлення**. Якщо визнати, що кінцевим результатом обох намагань є **розвиток**, то обидві парадигми можна розглядати як своєрідні гуманітарні технології досягнення однаково зрозумілої мети - зрілої, самостійної, відповідальної, творчо продуктивної і т.д. особистості. Стає очевидним, що *в парадигмі формування розробляється культурно-історичний пласт аксіопсихіки, а в парадигмі становлення - її психодинамічний план, які, як було показано вище, перехрещуються, спряжуються в площині реальної, "живої" феноменології*.

На конечну необхідність врахування двох реалій, в які занурене індивідуальне психічне життя людини, наголошував В.В.Налімов. В евристичній концепції семантичного всесвіту він, наприклад,

стверджує: "... свідомість людини занурена в особливу, "позаприладну реальність", яка не охоплюється даними (природничими - З.К.) науками. Її можна було б назвати семантичною на відміну від знакової, семіотичної реальності приладного (сенсорно сприйманого) світу. Називаючи цю семантичну реальність "суб'єктивною" деякі представники науки відгоргають її від себе, не враховуючи того очевидного факту, що свідомість неодмінно взаємодіє з несвідомим і може виявляти реальність, приховану від фізичних привидів" (13; 113). І далі: "Слова нашої мови мають дві іпостасі: символічну, коли вони є ключами, що відкривають вхід у несвідоме (а також у свідомість в широкому розумінні - З.К.), і дискурсивну, коли вони стають елементами, над якими будуються логічні конструкти. Розмежування несвідомого і свідомого (у вузькому значенні - З.К.) - це протиставлення континууму дискретності: континуум описується через точки, але не складається з них..." (13; 119). Розв'язуючи задачу на взаємозв'язок семантичної і семіотичної реальності у складі психічного, що має трансперсональну природу на користь первинності (базовості) першої, В.В.Налімов і Ж.А.Дрогаліна називають її **смысло-породжуючий потенціал**. Вони вважають, що *з самого початку існує апіорна система ціннісних диспозицій*, а потім "відкривається можливість їх перекодування в дискрети-слова мови і стає можливим застосування логіки Арістотеля... для концептуального обґрунтування рішення, що відповідає новій (тут у розумінні певній - З.К.) ціннісній орієнтації" (13; 121). Натомість "в діалозі слухач сприймає нову концепцію, переходячи від слів-дискретів до їх континуального образу" (13; 121).

Що стосується вибору людиною певної ціннісної орієнтації, то це виключно її прерогатива як унікального духовного суб'єкта. Драматизм ціннісного самовизначення зумовлений тим, що більшість виборів людина здійснює автоматично, несвідомо або напівсвідомо, тому з імовірно безмежного простору потенційних смислів особистість обирає деякі, про які заздалегідь не можна сказати, вірні вони чи хибні. Тому-то вічно актуальною залишається проблема самовизначення духу відносно категоричних моральних протилежностей добра і зла. В. П. Москалець вважає, що справжнім виявом духовної сутності людини є "внутрішньо обраний альтруїзм", "який...

прагне підпорядкувати собі... біологічне і соціальноконформістське начала", а вільний, проте "лиходійний дух сам себе відлучає від Вищої, істинної Духовної сутності, шлях до якої один - добродійність відносно всього живого" (14; 284).

В реальному житті насправді все не так просто, як у теорії. Роздінюючи свободу волі як сутнісне визначення особистості в якості духовного суб'єкта (благодать Божу), ми не можемо не відзначити тягара величезної відповідальності, яку вона несе за наслідки свого ціннісного самовизначення (прокляття вибору). Вихід з цієї патової екзистенціальної ситуації вбачається у збагаченні, поглибленні і розширенні ціннісно-смісловій свідомості особистості, бо, як слушно зазначає Ф.Т.Михайлов, "сутність (основа) свідомості і самосвідомості - не в кволих паростках воління, загнаних в тупики несвідомого слідування необхідності, а в силі рефлексивної, вільної, довільної дії, що змінює обставини (і сам суб'єкт дії) відповідно до об'єктивних можливостей, згідно з образом цілі, придуманої суб'єктом свідомості і самосвідомості" (15; 221). Яка людина за своєю суттю - добра чи зла - це не питання схоластичних спорів, а життєве середовище смислоутвердження, мірилом якого виступає гідність і совість конкретної людини, її готовність перед лицем Абсолютної Досконалості тримати звіт за результати самореалізації, сповнення так чи інакше зрозумілого сенсу існування і свого життєвого покликання. Людина відповідальна, а не осудна; вона народжена для самотворення і помирає тоді, коли відмовляється від свідомого саморозвитку. Припускаємо, що *рефлексія людиною своєї духовної динаміки є єдиним абсолютним критерієм її поступу до Святинь Духу: Добра, Краси, Гармонії, Досконалості.*

1. Дильтей В. Описательная психология: Пер. с нем. - 2-е изд. - С-Пб.: Алетейя, 1996. - 160 с.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
3. Гроф С. За пределами мозга: пер. с англ. - М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. - 504 с.

4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 200 с.
5. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. - Изд. группа "Прогресс", "Культура", 1992. - 414 с.
6. Высшее сознание, сб.: Пер. с англ. - М.: REFL-book, 1995. - 384 с.
7. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972. - 303 с.
8. Симонов В.П. Сознание и сопереживание // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17. - № 3. - С. 3 - 8.
9. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х томах: Пер. с франц. - 2-е изд. - Т. 2. - М.: Мир, 1996. - 396 с.
10. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали // Психологический журнал - 1996. - Т. 17. - № 5. - С. 19-30.
11. Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга - М.: Наука, 1985. - 200 с.
12. Соколова Е.Е. Сознание действующее (к проблеме соотношения "сознания-образа" и "сознания-деятельности") // Вестник Моск. ун-та - Сер. 14. - Психология. - 1997. - № 1. - С. 43-57.
13. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. - 1984. - Т. 5. - № 6. - С. 111-121.
14. Москалец В.П. Психологичний зміст духовності і духовність мистецтва // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості - I част. - III розд. - К., 1994. - С. 284-286.
15. Миславский Ю.А. Психотерапевт или пастырь? (к проблеме соотношения теологической и гуманистической парадигм помощи личности) // Вопросы психологии. - 1992. - № 3. - С. 69-74.

This article deals with a phenomenologic tradition of investigating the value-oriented consciousness of the individual. The research has provided its operational modes: 1) consciousness as realization (cognition); 2) inactive experience (contemplation); 3) reflexion; 4) active experience (self-generation); 5) transcendental consciousness.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ
(20-30-ті рр. ХХ ст.)

Прикметою нового шкільництва в Галичині в 20-30-х роках ХХ ст. було утвердження його на основі психології. Це було викликано, в першу чергу, змінами постулатів класичної психології на теорію психологічної "цілості" особистості.

Значний вплив на педагогіку 20-х років здійснили теорія та практика біхевіоризму, гештальтпсихології та психоаналізу (1). Останній розглядався як терапевтично-педагогічний напрям, як засіб найбільшого проникнення у внутрішній світ дитини. Про вплив психологічних теорій на розвиток педагогіки на західноукраїнських землях писав у 1930 р. в статті "Біхевіоризм і педагогіка" знаний в Галичині дидакт Я. Кузьмів (2).

Наукові пошуки галицьких дидактів у 20-х роках базувались на досягненнях фізіології й біології і включали елементи психоаналізу, що вже було ознакою нових тенденцій у наукових пошуках. Саме у цей час розвивалися дві нові науки, чи скоріше галузі психології - розвоєса (вікова - Т.З.) і прикладна психологія. Остання включала в себе і педагогічну психологію. Головними проблемами, що ними займалася педагогічна психологія, за визначенням галицького дослідника Ю. Богданіва, були такі:

"а) пізнати психічне життя дитини як індивідуальності, при чому важне не так теоретичне виявлення психічного розвитку дитини, як скорше те, як цим розвитком покерувати, щоби процес виховання міг осягнути свою ціль;

б) пізнати збірне життя класи як суспільної групи, психологічну структуру виховного впливу групи на одиницю; психологічний механізм впливу середовища на одиницю і т.п.;

в) розглянути відношення учнів до програм і метод навчання; як діти і молодь присвоюють собі різні культурні добра, різні відомості й умілості; психологія навчання й завчання; психологія самоосвіти і т.п.;

г) дослідити психічні властивості вчителя-виховника й умовини, від яких залежить вартість його виховної праці: типи вчителів, учнів; роди виховного впливу в залежності від психологічних різниць виховників і учнів і т.п." (3).

Психологія була основним фундаментом для розвитку педології - науки про дитину. Цим питанням займались зарубіжні вчені Дж. Болдуїнов, Е. Мейман, В. Бехтерев, Г. Россолімо, А. Нечаєв. Поділяючи педологічні ідеї, галицькі педагоги особливо відзначали у цій науці можливість "прослідити всесторонню дитину, і маючи перед очима ясні цілі виховання і навчання... дослідити шляхи, котрими найпевніше і найскорше можна дійти до встановленої цілі" (4).

Значний вплив на галицьких педагогів справили ідеї німецького психолога Альфреда Адлера, який стверджував, що душу людини, її "життєвий стиль", а тим самим ціле життя формують не так вроджені нахили, як засвоєні звички у дитинстві. Спираючись на висновки Адлера, галицькі педагоги звертали увагу на необхідність виховання у дітей віри в свої сили, "не одиниць, які проходять через життя як тіні, як слабкі істоти, з "комплексом меншоважності", і які не вірять в "перемогу заки ще попробують боротися і побувати!", а дітей, метою життя яких є перемога, віра в свої сили" (5).

Суттєве значення в шкільній практиці в Галичині у 20-30-ті рр. мав принцип психологізації у вихованні й в навчанні. Цей принцип полягав у тому, що при організації навчання учитель мусив враховувати рівень розвитку, духовної культури молоді. "В основу навчання, - стверджував відомий галицький педагог М. Базник, - необхідно покласти знання дитини, самостійного дослідження духовних і фізичних проявів виховника, роблення заключення й умілого примінювання відповідних середників: метод науково провірених і узадаєсних" (6). Аналогічну думку висловлював і П. Мечник, який вважав, що основою навчання й виховання шкільної дитвори повинна бути тільки "безпосередня, плянова систематична обсервація (спостереження - Т.З.), оперта на вродженій кожній дитині інтуїції" (7).

Педагоги того часу підкреслювали, що в кожній дитині є певна першооснова, що через ціле життя підтримує в ній бажання до праці. Визначити її і покласти в основу виховання й навчання - завдання педагога. Не випадково Ю. Дзерович велику частину свого підручника

“Педагогіка” (1937) відводив дитині як предмету виховання. Автор теоретично обґрунтував необхідність вивчення і врахування індивідуальних, вікових, психологічних особливостей дітей в процесі виховання, звернувши увагу на різницю у вихованні хлопців і дівчат (8). Тільки докладне пізнання дитячої душі, на думку П. Біланюка, дає запоруку успішного навчання й виховання. Погоджуючись з такими ідеями, Я. Кузьмів додавав, що національно-державне виховання повинно спиратися на вроджені нахили, здібності, зацікавлення дитини, на які, “як на скелі, мусить опертися кожна виховна праця” (9).

Дія цього принципу обумовлювала в першу чергу зміст освіти. Якщо дітям дати полегшений або дуже важкий, далекий від них матеріал, що не викликає ніякого відгомину в їх душі, то рівень пізнання буде дуже низьким. Таким чином, основою для визначення рівня навчання (системи знань, умінь, навичок) повинна бути дитина.

Багато уваги вчителі і науковці Галичини приділяли принципу індивідуалізації і диференціації у навчанні. Галицькі педагоги виходили з положення, що “успішність та доцільність усякої виховної та навчальної праці залежить від індивідуалізації навчання... Це обумовлено, - писав П. Мечник, - природньою вимогою сьогочасної науки про виховання, опертої - як відомо - на психології дитини й психології індивідуальних різниць (т.зв. диференційний, ріжничковий)”. Педагог повинен був у першу чергу всебічно пізнати дитину, а далі здійснювати добір “всіх методичних засобів виховання й навчання до індивідуальних прикмет і питоминностей усіх дітей у школі” (10).

Побудова програм з різних предметів навчання також відбувалася на закладах досягнень психології. Тому один з провідних принципів побудови навчальних програм був принцип психологізму. В його основу були покладені психодіагностичні досягнення науковців Скандинавії, Швейцарії, Америки, Італії, Росії, які під гаслом “XX століття - століття дитини” вивчали психіку підостаючого покоління. Результати цих досліджень мали бути враховані при розробці нових програм. Вибір навчального матеріалу, його обсяг та методи викладання повинні здійснюватися з урахуванням психічних можливостей дітей. Цікавими з цієї точки зору були міркування відомого психолога д-ра Кухти, який виділяв декілька етапів психічного розвитку школяра (11).

Отже, галицькі педагоги, обґрунтовуючи принципи навчання, працювали в контексті наукових пошуків, які були характерні для психологічної і педагогічної думки 20-30-х років XX ст.

Важливою особливістю міжвоєнного періоду була зміна пріоритетів навчально-виховного процесу. За переконанням галицьких педагогів метою школи стало виховання, а навчання ставало його засобом. Виховання було покликане готувати українських активістів-патріотів, тобто людей, спроможних свідомо і активно боротися за створення своєї держави - України - і власною творчою працею приносити користь рідному народу. Тому велика увага в навчальних закладах приділялася організації виховної роботи. “На школі, - як зазначав у 1938 році Д. Петрів, - тяжить обов'язок виховування нарівні з навчанням. Оба ті завдання майже органічно нероздільні” (12).

Враховуючи вимогу організувати навчально-виховний процес у школах Галичини на основі психології, в 1930 р. в навчальні заклади була направлена інструкція для роботи в школі по вивченню як особистості вихованців, так і цілого класу. У ній були запропоновані не тільки рекомендації про необхідну документацію, про основні критерії оцінювання рівня вихованості учнів, але й надавалися науково-методичні поради по складанню індивідуальних карт. У педагогічній літературі Галичини ці проблеми підіймали Д. Козій, П. Мечник, Я. Ярема та ін. (13).

Щоб процес аналізу результатів виховної роботи спирався на наукову основу, Львівська шкільна кураторія 30 березня 1933 року (N11-1057/33) направила до всіх навчальних закладів складені д-ром Іваном Кухтою два проєкти: “Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника” та “Інструкція про звіти з виховної роботи”. Обидва проєкти були спрямовані на створення творчої атмосфери, яка відповідала б новим поняттям про виховання, на подолання існуючого шаблону, розв'язання виховних проблем, спираючись на ініціативу, доброзичливе ставлення до молоді.

Інструкція про “Звіти з виховної роботи” була побудована на основі досягнень тогочасної психолого-педагогічної науки. Самі по

собі питання, які ставилися в інструкції, спонукали вчителів-вихователів до глибокого усвідомлення власної роботи і допомагали наклеслити нові шляхи виховання, які не втратили своєї актуальності і для сучасної школи та закладів підготовки вчителів.

Заслужують на увагу рекомендації вчителям про побудову звіту з виховної роботи. Останній не повинен був бути шаблонним. Проте для орієнтації вчителів все ж пропонувалася певна схема. Інструкція націлювала на опис процесу організації виховання, на проникнення у внутрішнє життя школи. Окремо наголошувалося, що доцільно звертати й на такі починання, "що не виправдали себе, звичайно, додаючи до цього і аналіз внутрішніх причин".

За інструкцією звіт мав складатися з наступних частин: 1. Характеристика класу на початок навчального року; 2. Державне виховання молоді як майбутніх творчих і самовідданих громадян держави (Польщі - Т.З.); 3. Суспільне виховання молоді (самоврядування в класі; товариська взаємодія; співпраця в різних виявах; участь у загальношкільних учнівських організаціях; участь класу у громадській роботі та ін.); 4. Релігійно-моральне виховання молоді; 5. Індивідуальний вплив на учнів; 6. Самоаналіз виховної роботи вчителем.

Особливе значення мав розділ, присвячений самоаналізу роботи вихователя. Тому інструкція деталізувала рекомендації щодо 6-го пункту. У звіті необхідно було відповісти на ряд конкретних питань: Які методи виховного впливу використовувалися при роботі з молоддю? Які результати були при цьому здобуті? Чи досягнуто взаєморозуміння з класом? Яка ступінь здобутого вихователем довір'я? Тут же слід було назвати найкращих і найгірших учнів. У звіті необхідно було подати перелік спеціальних бесід з учнями з характеристикою їх реагування на проблеми, які обговорювалися, навести результати анкети про улюблену літературу, важливе місце слід було приділити індивідуальним спостереженням над молоддю, впливу на клас, окремих особистостей, наприклад, лідерів. Психологічні дослідження, як зазначалося в проєкті, бажано було б

проводити з допомогою різноманітних методів науково-педагогічного дослідження: тестів, анкет і т.д. (14).

Інструкція про підготовку "Звіту з виховної роботи" була тісно пов'язана з іншим проєктом д-ра Івана Кухти: "Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника". Відомий психолог звертав увагу вчителів на нагальну потребу постійного вивчення учня в школі і закликав бачити в ньому не тільки "істоту, що вчиться", але й "істоту, що живе".

Ці ідеї мали особливе значення для покращення системи навчально-виховної роботи не тільки в школі, а й в учительських семінаріях. Справа в тому, що семінаристи, які самі ще були учнями, одночасно набували відповідних професійних знань, потрібних у їх майбутній роботі в школі. Тому для них рекомендації д-ра Кухти були важливими і своєчасними, бо вчеський орієнтував їх на використання у практичній діяльності досягнень тогочасної психологічної науки.

За переконаннями Івана Кухти, шкільний клас слід розглядати як "цілий організм", одну із "соціальних груп", що відповідало вимогам соціальної психології, ідеї якої тоді набували значного розповсюдження. Не менш важливою була рекомендація створювати "карту індивідуальності" кожного учня, яка мала супроводжувати його на протязі всього часу навчання. Карта повинна була охоплювати такі розділи: 1. Зовнішній вигляд і фізичний розвиток учня; 2. Домашні умови; 3. Відношення до людей (до родини і батьків, до вчителя, до друзів, до самого себе); 4. Зацікавлення і прагнення; 5. Особливості характеру, темпераменту, настрою; 6. Власності розуму.

Індивідуальна карта давала певне уявлення про учня. Відомості, наведені в ній, повинні були постійно враховувати всі вчителі в процесі навчально-виховної роботи. Проте карта не мала потрапити до рук дитини (15).

Легко побачити, що пункти індивідуальної карти, як і інструкція для складання звіту з виховної роботи, ставала певним орієнтиром

для педагогів у їх практичній роботі, а також давала змогу учням закладів з підготовки вчителів досягнути напрямки своєї діяльності в майбутній професії.

Взагалі перегляд мети школи, прямування до синтезу теорії з практикою, розвиток психолого-педагогічної науки, уточнення змісту поняття виховання, структурна гармонізація системи шкільної освіти та оновлення змісту останньої змінили позицію у навчально-виховному процесі як учня, так і учителя. А це актуалізувало у 20-30-ті рр. проблему підготовки вчителів для українських шкіл в Галичині. Тому у зазначений період спостерігається посилення уваги в закладах з підготовки вчителів до предметів психолого-педагогічного циклу. У таблиці I (16) наводимо розподіл (у відсотках) щотижневих годин в закладах з підготовки вчителів за циклами предметів: загальноосвітні, психолого-педагогічні та мистецько-технічні (малювання, спів, гра на музичному інструменті, ручна праця, гімнастика) наприкінці XIX-початку XX ст.

Таблиця I

Рік	Тип навчального закладу	Цикл предметів		
		загально-освітні	психолого-педагогічні	мистецько-технічні
1888	Учительські семінарії	70,0 %	10,5 %	19,5 %
1926	Учительські семінарії	65,5 %	13,0 %	21,5 %
1938	Педагогічні ліцеї	51,8 %	28,0 %	20,2 %
1939	Педагогії	32,2 %	39,35 %	28,35 %

Як бачимо, у міжвоєнну добу в Галичині в порівнянні з довоєнним періодом спотерігалась еволюція навчальних планів закладів з підготовки вчителів. Посилилася увага до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів. Існувала тенденція до збільшення кількості годин на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та мистецько-технічних. Психолого-педагогічний цикл в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях включав психологію, науку про дитину, історію виховання і педагогіку, а

також методики викладання окремих предметів разом з педагогічною практикою. В педагогіях, які існували з 1928 р., додатково вивчалася педагогічна психологія (17).

На засадах психології була організована і робота по підвищенню професійної підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнну добу. Незважаючи на відсутність постійних закладів підвищення кваліфікації, вчителі все ж мали можливість вдосконалювати свою фахову підготовку, приймаючи участь у різноманітних формах методичної роботи, навчаючись на вакансійних та Вищих учительських курсах, під час підготовки та проходження атестації, а також у процесі професійного самовдосконалення.

Про зацікавленість галицьких вчителів проблемами психології свідчить той факт, що у 1929 р. в учительській "Оселі" у Ворохті пройшли курси експериментальної психології і пробних тестів у школі, на яких викладав Ярослав Кузьмів. На закінчення курсів приїхав відомий галицький педагог і громадський діяч Іван Ющин, який "висловив надію, що тим чином починається наше вчительство активно до народження української наукової педагогії" (18). Слід згадати також рішення комісії для покращення приватного шкільництва, яка була створена при товаристві "Рідна Школа". На засіданні, яке відбулося 27 грудня 1930 р., було вирішено, "щоби кваліфікований психотехнік зорганізував акції постійних психотехнічних дослідів над характеристиками нашої молоді" (19). Ця ідея була підхоплена часописом "Українська школа", редакція якого вбачала одним з своїх завдань популяризацію досліджень із психології "молодшого віку та психології нинішньої молоді", яка несла на собі відбиток нового часу, нового мислення.

Таким чином, у міжвоєнний період організація навчально-виховного процесу в Галичині розвивалася на засадах психології. Досвід галицьких педагогів, вчителів-практиків по використанню в роботі навчальних закладів досягнень психологічної науки може бути корисним і сучасним дослідникам, педагогам у розв'язанні ними аналогічної проблеми у сучасних умовах.

1. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За ред. О.В.Сухомлинської. - К.: Заповіт, 1996. - С. 125-126.
2. Кузьмів Я. Біхевіоризм і педагогіка // Шлях виховання й навчання (надалі - ШВН). - 1933. - Ч.1. - С. 17; Ч. 3. - С. 77.
3. Богданів Ю. Педагогічна психологія // ШВН.-1934.-Ч 2 - С.80.
4. Базник М. Педологія є основою виховання і навчання // ШВН. - 1928. - Ч. 4. - С.2-3.
5. Б.Ол. Індивідуальна психологія // Рідна Школа. - 1939. - Ч.12. - С. 175.
6. Базник М. Педологія є основою виховання і навчання // ШВН. - 1928. - Ч. 4. - С.3.
7. Мечник П. Індивідуальний листок. Вказівки до вчителя. - Ч.2. - Львів: Рідна Школа, 1924. - С. 7.
8. Дзєрович Ю. Педагогіка. - Львів, 1937.
9. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // ШВН. - 1933. - Кн. 1. - С.6.
10. Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчителства. - Львів: Накладом автора, 1934.
11. Кухта І. Психологічні підстави нових програмів // ШВН (Методика і шкільна практика). - 1933. - IV річник.
12. Петрів Д. Занедбана ділянка (на маргінєзі т.зв. планів виховання) // Учительське Слово (Методика і шкільна практика). - 1938. - Ч. 6. - С. 37.
13. Козій Д. Пізнання психіфізичної структури вихованців // Українська Школа. - 1932. - Ч. 6-9; Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей. Ярема Я. Психографія в школі: Зразок психографічної схеми з коментарем. - Прага, 1925 та ін.
14. Державний архів Івано-Франківської області. Ф.302, оп.1, спр.27, арк. 30-31.
15. Там само, арк. 32.
16. Центральний Державний історичний архів (м. Львів) (Надалі - ЦДІАЛ). Ф. 179, оп. 3, спр. 109, арк. 7; Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Wyd. 2 zmienione. -

Warszawa, 1926, s. 21; Dziennik urzędowy Wytznan Religijnych i Oświeccenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. - Warszawa, 1938. - N 9. - S. 38; ЦДІАЛ. Ф. 179, оп.3, спр. 1514, арк.12.

17. Rowid H. Nowa organizacja studjow nauczycielskich w Polsce i zagranica. - Warszawa, 1931. - S. 121; ЦДІАЛ. Ф. 179, оп. 3, спр. 1514, арк. 12.
18. Курси експериментальної психології і пробних тестів у школі в "Оселі" в Ворохті // ШВН. - 1929. - Ч. 10. - С. 25.
19. ЦДІАЛ. Ф. 206, оп. 1, спр. 161, арк. 61.

A psychologically-based approach highlights some aspects of Ukrainian schooling rise in the Halychyna of the 1920-1930. A principle of psychologism in the school educational process has been grounded with a view of setting up various courses and selecting manuals for them. A principle of psychologism is also realized both in school educational activity and psycho-pedagogical training of teachers-to-be.

Консультування як засіб підвищення психологічної культури кадрів управління

Бурхливі процеси руйнування десятиріччями існуючих норм, стереотипів соціальної поведінки, системи культурних цінностей, офіційно підтримуваних суспільством, загострили потребу у наданні психологічної консультативної допомоги кадрам управління настільки швидко, що вітчизняна теоретична і практична психологія виявилась не цілком готовою до повноцінної відповіді на неї. Внаслідок чого, з'явилися нові інноваційні технології, варіанти консультативної практики, багато з яких взагалі не піддаються науковому обґрунтуванню. При цьому, багато вітчизняних практикуючих психологів потрапили сьогодні в своєрідну теоретико-методологічну пастку. Через свою заангажованість конкретною організацією, конкретною групою кадрів управління, які вимагають перш за все, практичного, відчутного результату за короткий термін, практикуючі психологи, засвоюючи закордонний практичний досвід, вимушено не брали до уваги аналіз багатьох теоретичних моделей, концепцій, які покладені в основу того чи іншого методу. Звідси виникали спотворення при оцінці ефектів від застосування вибраних технологій. Уявлення вітчизняних споживачів психологічних послуг прозахідну "першосортність" у порівнянні з вітчизняною "другосортністю" приводило в дію механізм свосерідного упередження, який ставав реально діючим, але не цілком детермінуючим чинником, що впливає на успішність психологічної практики. Прикрість тут не стільки від того, що потрібний механізм існує, скільки від того, що він не стає предметом усвідомлення практикуючого психолога. Відмінності в управлінських, етнопсихологічних культурах кадрів управління є очевидними. Звідси ефективність певних консультативних методів за кордоном зовсім не означає їх ефективності у вітчизняній практиці управлінського консультування і тому потребує дослідження. У зв'язку з цим є необхідність розглянути психолого-акмеологічне консультування як засіб підвищення психо-

логічної культури кадрів управління і виявити умови і чинники, які забезпечують оптимізацію даного процесу.

Консультування кадрів управління, службовців, керівників - це форма надання допомоги по відношенню до змісту, процесу чи структури завдання, яке стоїть перед організацією, чи серії завдань, при яких консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає тим, хто відповідальний за це. Психолого-акмеологічне консультування являє собою організований процес спілкування психолога-консультанта з організаційною еталонною групою. Процес психолого-акмеологічного консультування спрямований перш за все на генерацію, розгортання і проведення змін, можливих для даної організації. Дане консультування передбачає спілкування акмеолога з організаційною еталонною групою в цілому і з окремими її членами. Консультантами для організації або клієнта виступають звичайно спеціалісти з економіки, фінансів, ринку, технології специфічних виробництв, соціології, менеджменту. Фігура психолога-консультанта вміщує в собі особливі функції. Консультант-психолог змушений бути каталізатором, "висвітлювачем" не тільки групового процесу вирішення проблем в організаційній еталонній групі замовника. Груповий процес консультування неминуче проходить і у самих консультантів (1: 15).

Організаційна еталонна група проходить через три рівні групової психологічної роботи. **Перший рівень** - це рівень інструментального запиту. Інструментальним ми називаємо запит, який чітко усвідомлюється клієнтом чи групою клієнтів, пов'язаний з поведінковими маніпулятивними навичками психологічного впливу. В організаційній еталонній групі інструментальний запит, особливо в його декларованому, оголошеному варіанті, єдиний для всієї групи.

Перехід на **другий рівень** групової психологічної консультативної роботи пов'язаний з висвітленням рефлексії міжособистісних стосунків, її впливом на продуктивність процесів управління організацією. Передбачувані групові вирішення тут направлені не на пошук вирішення проблеми, яка стоїть перед організацією, а на висвітлення, виявлення власне проблемного поля, особливостей об'єктивного сприйняття управлінських, організаційних проблем

кожним із учасників консультативного процесу і організаційного процесу в цілому.

Центральним консультативним процесом в роботі психолога з групою на **другому рівні** є процес диференціювання, конкретизації, ієрархізації, ранжування, прояснення суперечностей в системі об'єктивних сприймань проблемного поля. Діяльність групи нерідко при цьому організовується за методом мозкового штурму (А.Осборн), методом синектики (У.Гордон), методом модернізаційних аналізів чи діагностики предметних позицій, де використовується ідея "нормалізації", розроблена С.Московичі (2, 43). Психологічним ефектом продуктивно проведеної консультативної роботи психолога на другому рівні є прояв відкритих міжособистісних конфліктів, виявлення учасниками дійсних причин особистих проблем, рефлексія норм, заборон, ритуалів, цінностей, мотивів службової, адміністративної діяльності, що з повним правом може бути віднесено до системи категорій, охоплюваних поняттями психологічна культура групи чи "групова корпоративна культура". Очевидно, що в нерозривному зв'язку з нею знаходиться індивідуально-психологічна культура кожного члена організації еталонної групи, який бере участь у консультативному процесі. Прийоми, способи, методи, які забезпечують виникнення названих психологічних ефектів на другому рівні консультування, зводяться в основному до тих чи інших процедур перцептивно-орієнтованого тренінгу. Продуктивність групової діяльності зростає, якщо група періодично переключається з аналізу реальних компонентів проблемного поля організації на проєктивні ігрові проблеми, техніка вирішення яких виробляється в процесі соціально-психологічного тренінгу.

Третій рівень групової психологічної роботи, де учасники відчують і реалізують потребу у вирішенні своїх особистісних проблем за допомогою групи, в консультуванні організаційних еталонних груп актуалізується вкрай рідко. Цей рівень можна було б назвати - "рівнем росту особистості", якщо запозичити тип поняття із клієнтоцентрованого підходу до групової психологічної роботи. Запити, пов'язані з особистими проблемами, учасники організаційної еталонної групи частіше пред'являють в ситуаціях індивідуального консультування. Можливості консультанта в роботі з групою полягають в розкритті суб'єктивного сприйняття учасниками проблем,

які стають перед організацією, усуненні суперечностей, які бувають при вирішенні цих проблем, колективному підборі оптимальних для корпоративної культури способів консультування побудови програм, вирішення проблем, визначення цілей цих програм, виявлення дійсних критеріїв в просуванні до поставлених цілей, а також конкретизації найбільш сприятливих для конкретної організації способів, методів, прийомів управління. Під прийомами управління розуміємо компоненти управлінської діяльності, такі як: аналіз ситуації, прийняття рішення, розподіл роботи, створення умов для її виконання, контролю, аналіз і оцінка результатів, форми стимулювання співробітника, службовця (як розширювальні, так і обмежувальні), підведення підсумків всієї проведеної роботи, зворотний зв'язок, який коректує нові управлінські ситуації.

Паралельно консультативній роботі з організаційною еталонною групою психологом-консультантом проводиться індивідуальне консультування її учасників, включаючи лідера групи, яким в більшості випадків є керівник організації.

Розглянемо особливості психолого-акмеологічного консультування кадрів управління.

Перша особливість стосується характеру проблем, які клієнт ставить перед консультантом. На рівні первинного запиту ці проблеми вкрай рідко носять особистісний характер.

Друга особливість полягає в тому, що розглядуваний консультативний процес - акмеологічний за своєю суттю. Тут ми маємо на увазі, що предметом психологічного аналізу стають проблеми досягнень, вершинні, а не глибинні.

Третя особливість індивідуального психолого-акмеологічного консультування пов'язана з позицією клієнта-керівника, клієнта-службовця по відношенню до консультанта-психолога. Якщо у всіх інших галузях психологічного консультування клієнт з однаковою ймовірністю може схилитися до поняття позиції "знизу", "нарівних", "зверху", метафорично ілюстрованих зразками трансактного аналізу, то в галузі індивідуального психолого-акмеологічного консультування клієнт буде тяжити до позиції "зверху", як найбільш звичної для нього.

Четвертою особливістю психолого-акмеологічного консультування кадрів управління, службовців є суперечливість відношення клієнта до процесу консультування.

Клієнт-керівник, клієнт-відповідальний працівник - це людина, яка багато чого досягла в житті. Суперечливість відношення такого клієнта до консультування є наслідком того, що з одного боку він звик довіряти собі, своїй інтуїції, "чуттю", а з другого боку - психолог надає допомогу саме в галузі управлінської діяльності клієнта, а до цього часу була сферою найвищої компетентності самого клієнта-керівника, клієнта-службовця. Психолог в ситуації індивідуального консультування нерідко зазіхає, з точки зору клієнта, на таємність роздумів, необґрунтованих не тільки з односторонніми, але в деяких випадках навіть з самим собою. Сюди відноситься проблема іміджу, яка зводиться до завдання виглядати краще, ніж є, зробивши менш помітними особистісні недоліки; яка легко перетворюється в завдання маніпулювати нормами; проблема визначення мотивації вчинків своїх опонентів, за якою може стояти особиста проблема довіри до людей. Консультант за названими питаннями нерідко самим фактом своєї появи може викликати у клієнта-керівника почуття неповноцінності, яке виражається у формі неприйняття, відторгнення, агресії по відношенню до консультанта.

П'ята особливість психолого-акмеологічного консультування пов'язана із специфічними причинами, за якими у клієнта може виникати недовіра до консультанта.

Шоста особливість консультування кадрів управління пов'язана з підвищенням у клієнтів уваги до значущої інформації, яка використовується в процесі консультування.

Основним показником ефективності психолого-акмеологічного консультування є вдосконалення індивідуальної психологічної культури клієнта, її більш висока усвідомленість у порівнянні з станом, який передує консультуванню.

Необхідними критеріями ефективності оптимальних варіантів вирішення невідкладних і перспективних проблем організації, її керівника, організаційної еталонної групи службовців, управлінських структур є усвідомлення корпоративної культури еталонної групи; зростання складності індивідуальної психологічної культури службовців за рахунок її збагачення когнітивним, мотиваційно-ціннісним і оперативно-діяльним компонентами.

Центральними програмно-цільовими напрямками, за якими найбільш оптимально розвивається процес психолого-акмеологічного консультування є, по-перше, моделювання образу бажаного

майбутнього стану службової організаційної, управлінської діяльності окремого клієнта і групи, по-друге, конкретизація і систематизація ключових фактів успіху, які сприяють продуктивному поступу керівника і його еталонної групи до образу бажаного майбутнього, по-третє, переструктурування і переосмислення "проблемного місива", тобто тих труднощів, на котрі, як на думку клієнтів, неможливо повпливати.

Умовами і факторами оптимізації психолого-акмеологічного консультування службовців, керівників, кадрів управління, на які консультант може впливати, і які можна формувати безпосередньо консультативному процесу є відносини партнерства і співробітництва між консультантом і керівником консультованої організації; системність взаємозв'язків між окремими елементами роботи психолога-консультанта; фактор нормалізації непродуктивних суперечностей, які виникають в ході роботи консультанта з групою службовців із управлінських структур консультованої організації; рівень професіоналізму самого консультанта.

Умовами і чинниками оптимального протікання процесу психолого-акмеологічного консультування, які консультант може в більшій мірі враховувати, ніж впливати на них і формувати, є, по-перше, міра багатфакторності причин, суб'єктно усвідомлюваних клієнтами, які лежать в основі службових, управлінських ускладнень; по-друге, особливості передконсультативного стану організації; по-третє, реальна, а не просто декларована зацікавленість керівництва і більшості службовців основних структур управління у розвитку впливів всієї організації.

Психолого-акмеологічне консультування може відповідати чотирьом рівням ефективності.

Перший рівень відповідає неефективному консультативному процесу і виявляється у наступних показниках: низький професіоналізм консультанта; несерйозність намірів клієнта; несприятливий передконсультативний стан організації для взаємодії з зовнішнім консультантом. Необхідною умовою переходу на другий і наступний рівні є критерій ефективності і відповідності запиту.

Другий рівень відповідає малоефективному консультативному процесу і виявляється у наступних показниках: особливий передконсультативний стан організації, який змушує службовців і керівників зосереджуватися на вирішенні переважно невідкладних

проблем (стан образно позначений як "тонучий корабель"), висока потреба клієнтів у продовженні консультування як прояву психологічної залежності від консультанта; слабка мотивація клієнтів на прогнозування перспектив розвитку своєї організації. Необхідною умовою переходу із другого рівня на більш високий є критерій відповідності динаміці запиту клієнтів.

Третій рівень відповідає ефективному процесу з відстроченим результатом. Він відповідає наступним показникам. Це передконсультаційний стан організації, який характеризується як, на перший погляд, безпроблемний (образне позначення "ідеальний стан"), клієнти зосереджені на визначенні прогнозу розвитку організації і на визначенні можливих перспективних проблем по ходу яких прояснюються цінності організації, граничні цілі організаційного розвитку і ін.

Четвертий рівень відповідає ефективному консультативному процесу. Він характеризується міжособистісним діалогом при оптимальних відносинах партнерства і співробітництва консультанта і керівника організації, продуктивним пошуком оптимальних рішень (1; 5-18)

Управлінська діяльність - це, перш за все, міжособистісна взаємодія, складний вид людської діяльності, для якої потрібні особливі здібності і вміння, досвід, психологічні якості. Підвищити психологічну культуру кадрів управління покликані сучасні передові психотехнології, адаптовані до умов української економіки.

1. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1995. - 24 с.
2. Третьяченко В.В. Коллективные субъекты управления: формирование, развитие та психологическая подготовка. - Київ: Стило, 1997. - 585 с.

The author emphasizes that manager's communicative grounding is an effective psychological mechanism of regulation in management activity. Theme which looks at authors in slit of cosial-psychological problems is very actual.

ВПЛИВ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ МІКРОСЕРЕДОВИЩА І ОСОБИСТОСТІ НА ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

Одним із провідних аспектів проблеми морального розвитку особистості підлітка є аналіз умов середовища, що впливає на психологічний, соціальний, фізіологічний розвиток людини на різних етапах онтогенезу. Конкретними умовами, які діють на особистісне становлення, елементи оточення, з якими дитина активно взаємодіє. Найважливішими серед них, як вважають зарубіжні психологи, є навколишнє середовище, що створює передумови для міжособистісних комунікацій, матеріальні передумови, здоров'я і розвиток дитини, генетичний фонд і його індивідуальні особливості та інше (Ж. Піаже, Л.Кольберг, К Роджерс і ін.).

Соціальне середовище завжди характеризувалось як носій відповідних норм поведінки, регулятор вчинків і дій своїх членів. Його складовими, як стверджує Л.П.Бусва, є національно-етнічне оточення, предметне оточення, життєвий рівень сім'ї, загальний темп зміни навколишніх умов (насиченість, інтенсивність пережитих подій) (1; 147) Вчені схематично поділяють навколишнє середовище на макро- і мікросередовище.

Мікросоціальне середовище - рівень стосунків соціальних груп. Мікросоціальний рівень прийнято поділяти на зони найближчого оточення людини, а саме: сімейне оточення, близьке оточення (референтні групи, колективи професійної та суспільної діяльності, друзі), оточення малознайомих людей. Об'єктивний взаємозв'язок мікро- і макросередовища не знімає питання про самостійність останнього. Як частина і ціле мікро- і макросередовище знаходяться в діалектичній єдності. Макросередовище висуває щодо мікросередовища відповідні вимоги і створює умови для їх реалізації. Разом з тим цей взаємозв'язок має ряд суперечностей.

Іноді в мікросередовище проникають орієнтації, установки, уявлення, які суперечать нормам моралі макросередовища.

Особистість підлітка - не тільки об'єкт мікросередовища, але і суб'єкт, який в процесі своєї діяльності змінює і перетворює його. Тому, виходячи із соціальної обумовленості поведінки, а також принципу єдності та взаємодії середовища і особистості, можна стверджувати, що поведінка підлітка є результатом взаємодії двох факторів: умов мікросередовища і особистості. При цьому особистість виступає в якості опосередковуючого ланцюга в механізмі соціальної детермінації поведінки.

Сучасний соціальний розвиток характеризується радикальними змінами, мета яких - це створення правової демократичної держави. Демократизація суспільних процесів сприяє створенню широких можливостей для повноцінного морального розвитку особистості. Хоча економічні перетворення, трансформація суспільно-виробничих відносин породжують перерозподіл ціннісних орієнтирів матеріального світу.

Реорганізується суспільство і в соціальному аспекті. Значно змінилися соціальні норми і ціннісні орієнтації людей, в результаті чого виникають суперечності між нормою (правовою, моральною та ін.) і конкретною історичною реальністю. У результаті маємо деформацію системи соціальних цінностей і уявлень про них, які суттєво позначились на зміні моделей поведінки. Не слід забувати, що причини останніх пов'язані з відставанням функцій соціальних інститутів від потреб розвитку суспільства. Проблеми, які мають місце на макросоціальному рівні, носять тимчасовий характер.

Особливість суспільного прогресу полягає в тому, що кожне нове покоління, яке вступає в життя, повинно підійматися на більш високий рівень загальної культури, освіти, професійної кваліфікації, соціальної і моральної активності. Однак, даний процес не може бути прямолінійним. Він, як правило, переповнений труднощами і суперечностями. Так, є загальні суперечності, які визначають моральний розвиток індивіда в суспільстві, а є індивідуальні, які доводиться вирішувати кожному підлітку. Загальною суперечністю є суперечність між вимогами суспільства і потребою самої особистості у самореалізації і розвитку з одного боку, і відповідними обмеженнями

цього розвитку. Це пов'язано з певними об'єктивними умовами, а також у зв'язку з недостатнім культурним, освітнім і моральним рівнем розвитку особистості підлітка.

Причина полягає ще й у суспільних відношеннях, і в самій людині. Розв'язання цієї суперечності вимагає створення для підлітка оптимальних умов для самореалізації, які б мали позитивне значення не тільки для суспільства, але й для нього самого.

Із даною суперечністю пов'язані й інші: між зростаючими в умовах нових економічних відносин вимогами до соціальної, моральної зрілості, до збагачення і розвитку творчих здібностей підрастаючого покоління і рівнем сформованості його моральної культури; між потребами людини і можливостями їх задоволення; між зростаючими вимогами до активізації професійного, соціального самовираження і зростаючими тенденціями маргінальності, прояву соціального відчуження підлітків.

Таким чином, ми проаналізували деякі проблеми взаємодії підлітка з макросередовищем, в якому виробляються і функціонують соціальні норми і ціннісні орієнтації. Але підліток у повсякденному житті тісно пов'язаний із мікросоціальним рівнем, на якому діють інститути соціалізації. Цей рівень виступає у відносинах "суспільство-підліток" проміжною ланкою, де й відбувається процес пізнання суспільства дитиною і дитини суспільством. Розглянемо детальніше вплив інститутів соціалізації на моральний розвиток особистості. Впливаючи на розвиток моральної поведінки підлітків, соціальні інститути виступають своєрідним транслятором всього соціального досвіду. Це специфічні утворення, які забезпечують відносну стійкість соціальних зв'язків і відношень в рамках соціальної організації суспільства (2; 278). Крім того, соціальний інститут - це відповідна організація соціальної діяльності і соціальних відносин, здійснювана засобами стандартів поведінки. Сукупність осіб, закладів, які наділені відповідними матеріальними засобами і які здійснюють конкретну соціальну функцію, - визначають зовнішню сторону соціального інституту, а заданий набір ціннісно орієнтованих стандартів поведінки окремих осіб у конкретних ситуаціях - визначає його змістовну сторону. Взаємодіючи із соціальним середовищем, підліток засвоює соціально-моральний досвід, інтериоризує моральні

норми і цінності даного оточення. Дана взаємодія відбувається в ході спільної матеріально-духовної діяльності, якщо ж цього не забезпечується, то виникають відповідні умови, які ведуть до деформації особистості. У цьому розумінні взаємодія розуміється як процес обміну діяльністю і пошук об'єктів спільної діяльності.

Формування підростаючої особистості в процесі взаємодії із соціальним оточенням характеризується цілим рядом тенденцій, а саме: орієнтація на зовнішні відносини, на контроль, що проявляється в емоційно-моральній закритості партнерів; орієнтація особисто на себе і свої потенційні можливості, а також на можливості партнера, що проявляються у діловому спілкуванні; орієнтація на власні інтереси, які проявляються у розпорошеності мотивів і дій, які часто залежать від особистісних рис характеру взаємодіючих. Формування основ моральної поведінки відбувається у їх повсякденній діяльності, де впливи різних соціальних інститутів акумулюються, переосмислюються у свідомості дитини, а потім виражаються у тих чи інших її вчинках і діях.

Впродовж багатьох років провідним принципом у вітчизняній психології був діяльнісний підхід (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн і інші), згідно з яким психіка формується в діяльності. Даний принцип діялісного підходу знайшов своє відображення у понятті "провідна діяльність", яку О.М.Леонтьєв розглядав як важливий фактор формування людини. На думку вченого, провідною називається така діяльність, в процесі якої відбуваються головні зміни у психіці дитини, які підготовляють перехід дитини до вищого рівня її розвитку. Суттєва ознака цієї категорії - це ставлення особистості: "Ми називаємо діяльністю не всякий процес. Цим терміном ми позначаємо тільки ті процеси, котрі відповідають особливій потребі, що стосується цих ставлень" (3; 493). На дану ознаку вказував і С.Л.Рубінштейн: "Діяльність - це процес, за допомогою якого реалізується те чи інше ставлення людини до навколишнього світу, - до інших людей" (4; 256). Звідси, моральній активності, що проявляється підлітком щодо оволодіння ним суспільними моральними нормами, притаманні згадані вище ознаки.

Даночі характеристику мікросередовища і впливу його суперечностей на поведінку підлітків, доцільно розглянути і такі поняття,

як референтно-значуща і моральна діяльності. Щодо першої, то це такий вид діяльності, на основі якої в умовах референтної групи реалізується потреба у самоствердженні підлітка. Референтно-значуща діяльність визначає саме зміст засвоєних підлітком ціннісно-нормативних уявлень, які виступають в якості регуляторів моральної поведінки (С.А.Белічева). Щодо другої, то моральна діяльність, як стверджує М.Й.Боришевський, - є одним з головних видів духовної діяльності особистості (5; 102). Здійснюючи моральну діяльність, підліток проявляє усвідомлювану, цілеспрямовану моральну активність, в якій чітко виражається його ціннісне ставлення до навколишнього світу.

Про складність проблеми, що розглядається, свідчить дискусія в наукових колах з проблем провідної діяльності як основного компоненту, що сприяє розвитку моральної поведінки підлітків.

Будь-яка діяльність людини складається із тих чи інших дій, які мають якесь відношення до самого суспільства і окремих людей, тобто в ній завжди представлений поведінковий аспект. Саме ця сторона людської діяльності пов'язана з формами суспільної вимогливості. Суспільна вимога, якість виконання норм моралі можуть бути представлені також силою права, моралі, звичаїв, традицій. В основі традиційної системи духовно-морального виховання українців лежить передача звичайних норм і правил поведінки, принципів народної та християнської моралі, усвідомлення моральних заповідей дитинства та юності, формування позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно-корисної діяльності чи подолання негативної поведінки. Важливу роль у цьому відіграють звичаї та традиції народу. Деякі поведінкові норми закладені тільки в життєвих традиціях, звичаях (наприклад: взаємне вітання при зустрічі); тільки мораллю (наприклад: захист власної гідності); мораллю і правом (наприклад: заборона крадіжок). Поведінкові норми, які підтримуються силою моралі, називаються моральними нормами.

Характеризуючи моральне середовище підлітків, зазначимо, що поведінкові норми, яких слід йому дотримуватися у своїй поведінці, не існують поза відповідними нормами суспільної вимогливості. На наш погляд, моральний зміст поведінки визначається: 1) самою моральною вимогливістю щодо відповідної поведінки в її специфіч-

ному здійсненні, тобто сприйнята особистістю (підлітка), перетворена нею у форми внутрішньоособистісного, суб'єктивного потягу і нею ж реалізована у вигляді морального волевиявлення; 2) стереотипами предметно виражених дій, які вимагаються морально. Дані компоненти, які входять у моральний зміст поведінки, органічно поєднані між собою. Підліток постійно відчуває на собі вплив суспільства, його моральні вимоги щодо поведінки взагалі.

Роблячи інтерпретацію моральної поведінки підлітків, ми відзначили, який вплив на моральне становлення особистості підлітків мають різні соціальні інститути. Детальніше зупинимося на таких з них: сім'я, навчально-виховні заклади, учнівські молодіжні організації та інші.

Сім'я як соціальний інститут в теперішній час дещо змінилася. Вона знаходиться у сфері багаточисленних впливів: економічних, соціальних, правових і ін. Сьогодні сім'я відчуває певні труднощі у пристосуванні підлітків до динамічного розвитку сучасного суспільства. Дослідження, проведені багатьма вченими щодо виявлення ціннісних орієнтацій 16-тирічних підлітків, показали, що при значних загальних змінах у шкалі цінностей, цінність сім'ї залишається незмінною. Це запорука того, що після батьківської сім'ї, підлітки позитивно настроєні на створення власних сімей. Погоджуючись із оптимістичними прогнозами, одночасно слід реально дивитися на серйозні зміни, які породжують не тільки позитивні, але й негативні наслідки, створюють нові проблеми у вихованні підростаючого покоління. Сім'я зараз втрачає деякі цінності і змінює пріоритет у їх реалізації, відчуває послаблення суспільного контролю за поведінкою людей. Який же принцип впливу сім'ї на розвиток моральної поведінки підлітків?

Важливість механізмів сімейного впливу полягає в тому, що в сім'ї формуються не тільки соціально-значущі якості особистості, але й оціночні критерії. Вплив сім'ї сьогодні на особистість підлітка є сильнішим за вплив загальноосвітньої школи і суспільства в цілому. Сім'я виступає для підлітка тим середовищем, де він вперше дізнається про моральні норми поведінки. Виховання вищих людських

цінностей пов'язано з рівнем культури сім'ї, з формуванням різних інтересів, професійної і суспільної діяльності.

Підлітковий період характеризується підвищеною тривожністю батьків, а також різноманіттям існуючих проблем. Так, велика кількість різноманітної інформації, в якій, на жаль, зустрічаються і негативні моменти, не може бути повністю проконтрольована з боку сім'ї, даний процес інколи стає вибіркоким і стихійним. Тому вплив сім'ї на розвиток моральної поведінки підлітка стає менш ефективним, або взагалі набуває негативних моментів, оскільки сім'я починає вступати у конфлікт з підлітком та його оточенням. Якщо до даного конфлікту додається педагогічна некомпетентність сім'ї, відсутність авторитету батьків, то цей конфлікт може набувати загрозливих, затяжних форм.

Проблемність даного питання підтверджують наші дослідження. Так, нами було опитано 372 підлітки, яких знайомили з різними складними ситуаціями, які здебільшого зустрічаються у повсякденному житті. Нас цікавило питання вибору підлітком об'єкта допомоги, до якого він може звернутися з метою вирішення життєвих проблем. 55,6 % підлітків зробили свій вибір на користь друзів і тільки 33,9 % - звернулись за порадою і допомогою до своїх батьків. Причому, 0,3 % підлітків у важкій для них життєвій ситуації попросили б допомоги не у батьків та рідних, а у зовсім незнайомих для них людей. Останній показник свідчить про те, що авторитет і повагу батьків не можна забезпечити закликами до співчуття (Див. рис. 1).

Як свідчать наші дослідження, авторитет батьків залежить від їхнього професійного рівня та статусу. Важлива роль відводиться освіті, адже від тих батьків, які виховують дітей підліткового віку, вимагається особлива психологічна чуйність і педагогічна культура. Це стосується особливо тих батьків (6,8 %), які через свою авторитарність схильностей звикли з думкою, що у сімейних питаннях вирішальне слово залишається за ними. Надто важко, а іноді цілком неможливо, формувати в авторитарних сім'ях такі якості, як почуття власної гідності, вміння вирішувати конфліктні ситуації, необхідність мати власну думку і прагнення її відстояти та ін.

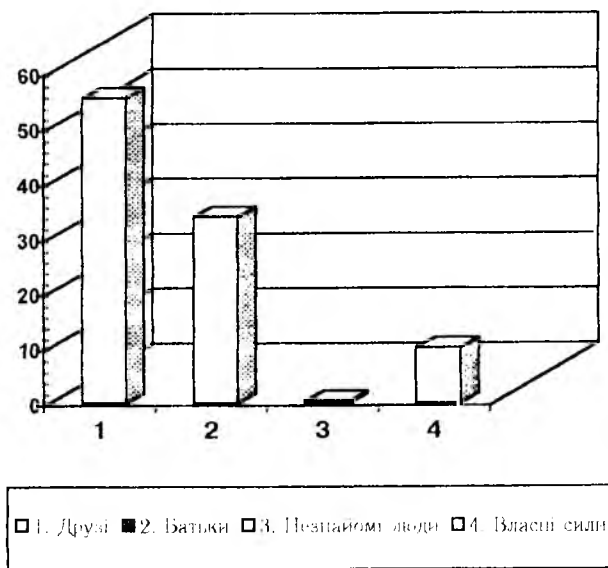


Рис. 1. Вибір підлітками об'єкту допомоги при вирішенні складних життєвих ситуацій

Вплив сім'ї на розвиток моральної поведінки багато в чому залежить від самих взаємовідносин між батьками й дітьми. Як видно з графіка (див. рис. 2), який відображає обізнаність батьків із життям своїх дітей: (було опитано 96 батьків), 43,3 % батьків впевнено стверджують, що знають половину про життя своїх дітей, 12,4 - знають більш-менш, і тільки 38,1 % батьків запевнили, що про життя своїх дітей знають все. Досить часто батьки забувають, що основним мотивом, який визначає поведінку підлітка, є бажання самовизначитися. Якщо ж для цього немає відповідних умов, то взаємовідносини між батьками і дітьми-підлітками починають погіршуватися.

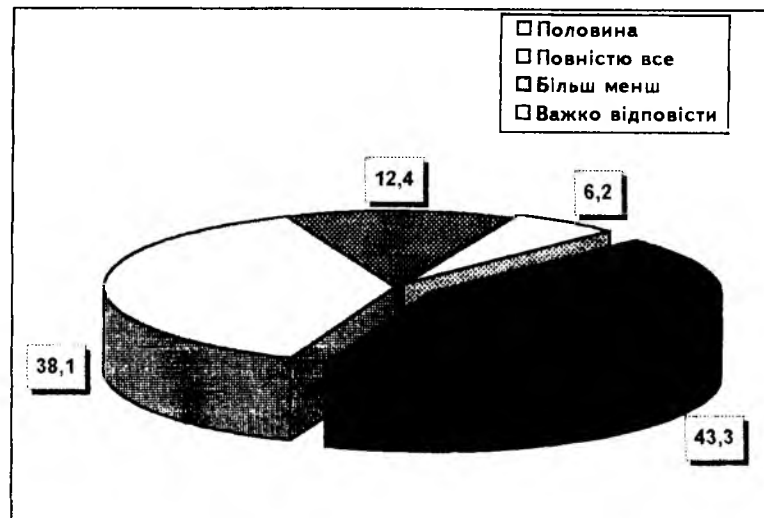


Рис. 2. Обізнаність батьків із життям своїх дітей

Найбільш широкими можливостями для реалізації завдань щодо формування моральної поведінки у підлітків володіють вільночасові заняття сім'ї. Однак, за даними нашого анкетування, більше 10 % неповнолітніх не орієнтовані на проведення вільного часу в колі батьків. Також більшість батьків вважають, що вони досить сильно зайняті, що інтереси дорослих і молоді суттєво відрізняються і тому неможливо планувати їх спільне виконання. Проблема дефіциту вільного часу стоїть на першому місці серед причин, які ускладнюють процес формування моральної поведінки підлітків.

Результати опитування батьків, учнів 9-10 класів про засоби, які вони використовують щодо своїх дітей у випадку скоєння ними негативного вчинку (див. табл. 1), дають можливість стверджувати про відносну "бідність" арсеналу засобів, які застосовуються батьками з метою реагування на той чи інший вчинок дитини. Хоча слід відмітити тенденцію заміщення таких методів виховання, як фізичне покарання, різні види заборон, методами морального впливу на підлітка.

Таблиця 1

Реакція батьків на скосний підлітком негативний вчинок

Засоби реагування	Показник
Застосування фізичного покарання	8,1
Повчальні нотації	24,6
Аналіз вчинку разом з дитиною	63,8
Інші методи:	
- заборона зустрічі з друзями	2,2
- заборона користування деякими предметами	0,59
- зменшення грошових дотацій на кишенькові витрати	0,2

Високий рівень розвитку і когнітивної складності сучасного підлітка вимагає від батьків високої культури і майстерності виховання. Низький рівень освіти і культури батьків відповідно позначається на культурі підлітка, негативно впливає на формування моральної поведінки. Педагогічна культура батьків - складова частина виховного потенціалу сім'ї. Серед тих причин, які гальмують розвиток моральної поведінки підлітків, є та, що більшість батьків здобули лише середню освіту, і тому не завжди мають достатній виховний вплив на дітей.

Однією із своєрідних проблем у розвитку моральної поведінки підлітків є неповна сім'я. Обмеження виховних можливостей неповної сім'ї породжені факторами педагогічного і морального змісту.

Основною суттєвою відмінністю виступає відсутність одного із батьків. Батько і мати завжди доповнюють один одного своєю індивідуальністю. Відсутність одного із батьків суттєво обмежує здатність до адекватного сприйняття підлітком навколишньої дійсності. Діти у таких сім'ях живуть в атмосфері духовного голоду.

З метою отримання даних, які б відображали досвід формування моральної поведінки підлітків, були вибрані сім'ї із демократичним стилем взаємовідносин (54,6 %). Для них характерне: взаєморозуміння, високий професіоналізм у реалізації виховної діяльності. При відповіді на запитання, як часто вони проводять свій час з дітьми і як вони реагують на прохання дитини допомогти їй у складній для неї ситуації, 85 % батьків відповіли, що уважно вислу-

ховують прохання про надання допомоги і завжди намагаються допомогти дитині. Такими діями вони ще більше підкріплюють свій авторитет, привертаять до себе увагу підлітків.

Сучасні батьки повинні бути готові до того, щоб сформувати у дітей-підлітків здатність поєднувати особисті і суспільні інтереси, вміння переборювати труднощі, співпереживати успіху чи невдачі товариша, адекватно ставитися до людських зауважень, педагогічних впливів дорослих.

Наступним соціальним інститутом морального становлення підлітків виступає загальноосвітня школа. Мимоволі постають запитання: "Якими ж можливостями володіє навчально-виховний процес у сучасній школі? Які механізми впливу вона застосовує, розвиваючи моральність у поведінці її учнів? Чи достатньо у неї (школи) відповідних засобів, які необхідні для формування і розвитку особистості учня, його морального самовизначення?"

Аналіз стану справ сучасної загальноосвітньої школи дозволяє впевнено стверджувати, що в ній зосереджено достатньо ефективних засобів навчально-виховного впливу, які здатні забезпечити належний рівень морального становлення учнів.

Характеризуючи вплив школи на розвиток моральної поведінки підлітків, не можна не помітити, яку роль при цьому відводиться особистості вчителя. Ще К.Д.Ушинський писав, що вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку неможливо замінити ні книжками, ні моральними синтенціями, ні системою покарань і заохочень (6: 22-23). Багато значить дух закладу, в якому перебувають підлітки. Але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і вихованців. В.О.Сухомлинський у свій час писав, що вчителі повинні розвивати, поглиблювати у своїх колективах педагогічну етику, утверджувати гуманне начало у вихованні як важливу рису педагогічної культури кожного вчителя (7: 19).

Сьогодення характеризується великою кількістю автономних впливів на становлення особистості підлітка, на формування у нього норм моральної поведінки. У цьому віці відбувається значне розширення кола інтересів і занять, підлітки роблять спробу знайти себе у різних видах діяльності, що з часом формує схильність до якоїсь

окремої галузі знань чи діяльності. Тому використання одних і тих же методів виховання, різке обмеження сфери діяльності неповнолітніх, проведення уроків і шкільних заходів за загальними шаблонами не дозволяє підліткам розкрити свою індивідуальність, не сприяє ефективному формуванню у них норм моральної поведінки. Адаже ті підлітки, які за якихось причин не зуміли проявити себе у навчанні, індивідуальній творчості, суспільно корисній праці чи інших видах творчої діяльності, намагаються показати себе у чомусь іншому, яке, на жаль, інколи носить аморальний характер. Бажання стати на один щабель з дорослим світом, прагнення за будь-що виділитися серед ровесників, деколи роблять поведінку підлітків абсурдною.

Не менш важливим елементом впливу на розвиток моральної поведінки підлітків є двосторонній зв'язок школи і виробництва. Аналіз передового досвіду свідчить, що у взаємодії цих двох важливих елементів системи виховання підростаючого покоління є свої перспективи. Дана взаємодія збагачується за рахунок поглиблення змісту і розширення форм соціально-значущої діяльності підлітків, що в свою чергу, сприяє накопиченню морального і професійного досвіду.

Підводячи підсумок, слід відмітити, що навчально-виховний процес у школі дає багато можливостей для розвитку моральної поведінки підлітків: педагогічна оцінка вчителя, взаємна оцінка товаришів класу, порівняння себе з героями літературних творів, аналіз вчинків і результатів діяльності інших учнів - все це сприяє формуванню у підлітків моральних норм поведінки, всебічному розвитку їх особистості. Однак, для повної об'єктивності, необхідно відзначити, що ситуація, яка склалася сьогодні у школах, характеризується відчуженістю вчителя від учня, учня від учителя, від школи в цілому, непрестижністю навчання, авторитарним підходом до особистості учня. Як свідчать наші дослідження, у сучасній школі продовжує переважати авторитарний стиль керівництва. З тих чи інших причин, підліток починає відчувати страх перед відкритими, критичними виступами, боїться проявити власну індивідуальність. Все це сприяє різкому озлобленню підлітків, відчуженістю їх від навчання, уроків, школи. Тільки 37,5 % вчителів (всього було опитано 97 вчителів) у своїй роботі з неповнолітніми на перше місце ставлять творче співробітництво, підвищення свого

професійного і культурного рівня, прагнення надати учневі компетентну кваліфіковану допомогу щодо визначення своїх моральних орієнтирів.

Відчуженість підлітків від сім'ї та школи породила феномен незадоволеності, який сприяв пошуку нових форм реалізації своїх потреб, - почали створюватися нові учнівські молодіжні організації, об'єднання, товариства.

З урахуванням вже сказаного, розглянемо який же вплив на розвиток моральної поведінки підлітка мають учнівські молодіжні організації?

Зміст діяльності підліткових організацій визначається, перш за все, рівнем розвитку групових норм, цінностей, традицій та ін. Своєрідність їх впливу на підростаюче покоління очевидна, адже у будь-якому випадку вона починається з добровільного прийняття обов'язків члена тієї чи іншої організації, що само по собі диктує особливу відповідальність перед товаришами, перед самою організацією. Слід відмітити, що тільки сьогоднішня ситуація дає підлітку право власного вибору: в якій організації здійснювати пошук власного "Я", де реалізувати свої творчі можливості. Раніше це право було деклароване тільки на словах, на практиці ж воно не реалізовувалося, оскільки не було з чого вибирати (вибір здійснювався в рамках однієї багаторівневої організації). Ефективність впливу учнівських молодіжних організацій, зокрема таких, як "Рід", "Соколята", "Довбушата" і ін., (які на даний момент діють в навчальних закладах Івано-Франківської області) на моральне становлення особистості неабиякий. Адаже він базується на родинному вихованні, на знаннях історії національно-визвольних змагань, на особистому прикладі батьків, дідів, прадідів і ін. У цих організаціях спостерігається зосередження загальних факторів впливу різних соціальних інститутів. Крім того, своєрідність впливу зумовлюється широтою згуртованості навколо конкретної справи, формами і методами їх організації, механізмами їхнього впливу на особистість підлітка, специфікою оформлення даної групи та ін. Організації, які характеризуються високим коефіцієнтом згуртованості, володіють багатим різноманіттям методів заохочення їхніх членів до практичних справ, сприяють цим самим формуванню таких позитивних

якостей особистості, як самостійність, ініціативність, творчість, почуття відповідальності.

Підводячи підсумок вище сказаному, зазначимо, що відповідний моральний потенціал підліткових молодіжних організацій створюють самі колективи їх членів і кожна окремо взята особистість підлітка, з її психофізіологічними, морально-стичними, емоційно-вольовими, комунікативними особливостями. Максимальна реалізація всього ідеально можливого вимагає, перш за все, підвищення потенціалу вікових особливостей кожного підлітка через механізм становлення - діяльність, спілкування, відносини, за допомогою яких підліток засвоює і переводить у внутрішній план моральні норми і ціннісні орієнтації свого ближчого оточення.

Характеризуючи сучасного підлітка й ті соціальні інститути, які мають відповідний вплив на розвиток моральної поведінки, належну увагу слід приділити сфері дозвілля, оскільки збільшується час проведення учнями поза опікою сім'ї, школи, позашкільних закладів. Водночас постає запитання: "Чи зуміє підліток використати вільний час для свого морального вдосконалення, чи не розгубиться він у великій кількості різнобічної інформації?". Адже вільний час визначається не тільки як кількісно-часова характеристика, а й має своє змістовне значення. Заняття на дозвіллі можуть бути активними і пасивними, колективними й індивідуальними, фізичними і розумовими. Вони можуть відбуватися як вдома, так і в громадських місцях. Цінність вільного часу підлітків буде тільки тоді об'єктивною, коли в її основі лежатиме не сама випадковість, а цільова установка, яка сприятиме переходу від простих до більш складних потреб: від фізичних до духовних, від пасивних до активних (8; 40).

Структура вільного часу представляє собою ряд рівнів діяльності, які відрізняються один від одного своєю соціально-моральною і культурною значущістю і залежать від форм спілкування та взаємодії. Коли ж конструктивні рівні дозвілля будуть недостатньо розвинутими (відсутність духовного), то може виникнути ситуація, коли вплив сфери дозвілля перетвориться у фактор антикультури і сприятиме розвитку умов для аморальної поведінки.

Основними критеріями культурного дозвілля слід вважати його соціально-корисну спрямованість: час проведений з батьками,

похід на місця національно-визвольних змагань, лекція біля пам'ятника загиблих героїв, які склали свої голови за майбутнє України, прочитана книжка про культуру, дозвілля нашого народу - все це позитивно впливає на моральне становлення підлітків.

Завершуючи аналіз специфічних особливостей впливу сфери дозвілля на розвиток моральної поведінки підлітків зазначимо, що розкриття закономірностей даного процесу необхідне, перш за все, для організації ефективного виховного впливу середовища на формування провідних соціально-педагогічних і психологічних механізмів становлення особистості підлітка, які в свою чергу, сприятимуть переходу системи зовнішньої регуляції моральних норм і цінностей в систему внутрішньої регуляції. Для цього аспекту важливе значення мають соціально-моральні відмінності, пов'язані із особливостями середовища, соціального походження, етнокультурними рисами, специфічними характеристиками самого підростаючого покоління та характером їх відносин.

У структурі вільного часу підлітків особливе місце відводиться засобам масової комунікації, зокрема телебаченню, яке відіграє провідну роль в процесі формування інтересів, поглядів, думок, компенсуючи дуже часто послаблені впливи дорослих (батьків, учителів). Роль телебачення у сфері дозвілля чітко прослідковується при аналізі змісту телерадіопередач, які підлітки дивляться практично кожний день. Так, якщо молодші підлітки 82 % свого вільного часу затрачають на перегляд телерадіопередач дитячково-пригодницького циклу, 12 % - розважального характеру і тільки 6 % часу йде на перегляд науково-пізнавальних передач. Тоді як в старших підлітків 15 % часу, проведеного біля телевізора, йде на перегляд науково-пізнавальних передач, 11 % - розважального і 6 % - ідейно-політичного спрямування. Хоча 68 % вільного часу старші підлітки затрачають на перегляд пригодницько-фантастичних телесеріалів. Звідси слідує висновок, що зміна інтересу до змісту телерадіопередач відбувається в залежності від віку.

На сьогодні в науковців немає єдиного погляду щодо питань шкідливості для підлітків фільмів з елементами насильства. Одні вважають, що такі фільми підривають моральні засади суспільства, сприяють формуванню у підлітків тенденції до агресивності і насильства, інші - навпаки, стверджують, що такі фільми сприяють своєрідній "розрядці". Однак, зважаючи на те, що підлітки всоодно

будуть переглядати такі телепередачі, то, на наш погляд, було б доцільніше максимально залучати до цього дорослих, з наступним їх обговоренням.

Радіомовлення у сфері дозвілля підлітка дещо поступається телесаченню, хоча велика кількість новостворених молодіжних радіо-програм, таких як “ФМ-101”, “Західний полюс” та інші значно підвищили рейтинг радіомовлення серед інших засобів масової комунікації. Радіопередачі ідейно-політичного характеру не настільки популярні, як розважальні.

Завершуючи характеристику найближчого соціального середовища підлітків, а також особливостей динаміки їх ціннісних відносин і орієнтацій можна стверджувати, що розвиток моральної поведінки підлітків детермінований рядом чинників, розкриття суперечностей і закономірностей яких розширює пізнавальні можливості неповнолітніх, сприяє отриманню нових знань і накопиченню досвіду моральної поведінки.

1. Бусва Л.П. Социальная сфера и сознание личности. - М., 1968. - 286 с.
2. Социология / Отв. ред. Г.В.Осипов. - М., 1990. - 278 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., АПН РСФСР, 1959. - 493 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1957. - 328 с.
5. Боришевський М.Й. До питання про моральну діяльність у контексті особистісного становлення // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. - К., 1996. - Т.1. - 431 с.
6. Ушинський К.Д. Избранные пед. произведения. - В 2-х т. - Т.1. - М., 1974.
7. Сухомлинський В.О. Про виховання. - М., 1982.
8. Деркач А.А., Орбан Л.Е. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. - М.: РАУ, 1995. - 208 с.

The article considers the contradictions of microenvironment and personality and their influence on the development of the moral behaviour of teenagers.

СТАТЕВОРОЛЬОВІ УЯВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Статеворольові уявлення ми розглядаємо в контексті загальних тенденцій психічного розвитку особистості на протязі дошкільного дитинства, які висвітлені в працях Л.І.Божович, Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, О.В.Запорожця, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, В.С.Мухоміної, Ж.Піаже, М.М.Поддякова.

При аналізі розвитку психіки дітей дошкільного віку авторами виділяються ряд закономірностей, які діють на протязі даного періоду.

По-перше, формуються основи особистості. Дитина починає усвідомлювати своє “Я”, свою активність, діяльність, починає об'єктивно оцінювати себе. Формується підпорядкування мотивів: можливість підкорити свої безпосередні спонукання усвідомленій меті. Малюк вчиться в деякій мірі керувати власною поведінкою і діяльністю, передбачати її результат і контролювати виконання. Ускладнюється емоційна сфера дошкільника: збагачується зміст емоцій, формуються деякі вищі почуття.

По-друге, розширюється сфера діяльності дитини. Від спілкування тільки з матір'ю вона переходить до спілкування і взаємодії з ровесниками і дорослими. Дошкільник починає гратись (сюжетно-рольові ігри), малювати, конструювати, виконувати трудові доручення. Одночасно він засвоює цілі й мотиви цих видів діяльності, в нього формуються певні уміння, навички, здібності й особистісні якості (наполегливість, організованість, ініціативність, комунікативність, працелюбність і т.ін.).

По-третє, в цей період дитинства відбувається інтенсивний пізнавальний розвиток. Дитина оволодіває рідною мовою. Вона вчиться не тільки розуміти мову, але засвоює її фонетику і граматику. Удосконалюється сприймання кольорів, форми, величини, простору і часу. Розвиваються види і властивості уваги, пам'яті, уяви. Відбувається становлення наочно-дійових і наочно-образних форм мислення, розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класи-

фікації та ін. Мова перетворюється в знаряддя, засіб розумової діяльності. Формується довільність психічних процесів, тобто вміння керувати ними, ставити мету пізнавальної діяльності і контролювати кінцевий результат.

По-четверте, в період дошкільного дитинства формуються основи цілісного світогляду, світорозуміння, в яке входять загальні уявлення про світ, відношення до нього і ставлення до себе в цьому світі.

Цілком зрозуміло, що всі ці тенденції психічного розвитку пов'язані не з абстрактною дитиною, а статево визначеною, а це означає, що суть даних процесів однакова для всіх дошкільників певного вікового періоду, але різна, в деякій мірі, за змістом у хлопчиків і дівчаток. Адже статева належність дитини в значній мірі впливає на формування всіх компонентів самосвідомості, тобто усвідомлення себе як представника певної статі, спрямовує активність в діяльності, пізнанні, впливає на когнітивну, афективну і регулятивну сторони особистості, є суттєвим чинником у формуванні інтересів і ціннісних орієнтацій дошкільників.

Аналізуючи статеворольові уявлення в структурі самосвідомості дітей дошкільного віку, слід вказати на специфіку самих уявлень як пізнавального процесу на даному віковому періоді. В сучасній психології уявлення, в їх завершеному вигляді, трактуються як "образи предметів, явищ, сцен і подій, що виникають на основі їх пригадування або ж продуктивної уяви" (1; 290). Б. Ф. Ломов (2; 165) розглядає уявлення як один з рівнів психічного відображення світу: сенсорно-перцептивний рівень, рівень уявлень і мовно-мислительний (вербально-логічне і понятійне мислення) рівень. Автор вказує, що образи уявлень співвідносяться і формуються на основі широкого кола психічних явищ: сприймання, уяви, образної пам'яті, мислення.

Б.Ф. Ломов відзначає, що довгий час в психології уявлення трактувались як "тінь відчуттів і сприймань", а в якості їх основних особливостей називались блідність, нестійкість, фрагментарність. Виходить, зауважує автор, що при переході від відчуттів і сприймань до уявлення відбувається втрата інформації.

З точки зору теорії відображення, уявлення — це не тінь відчуттів чи сприймань, не їх ослаблений дублікат, а узагальнений

образ предметів і явищ об'єктивної дійсності. Найбільш характерною особливістю уявлень є те, що в них поєднується образність (наочність) і в той же час узагальненість. Як правило, уявлення про той чи інший об'єкт формується в процесі його багаторазового сприймання. Завдяки цьому відбувається селекція ознак об'єкта, їх інтеграція і трансформація; випадкові ознаки відсіюються, а фіксуються лише найбільш характерні і тому найбільш інформативні.

Уявлення -- це не стихійний статичний "знімок", що зберігається в мозку, а процес, який включає певні стадії. При переході від відчуттів і сприймань до уявлень відбувається, так би мовити, "концентрація" інформації. В уявленні відбувається відображення не тільки окремих предметів, але і типових властивостей значних за об'ємом груп предметів і явищ. Таким же чином на основі уявлень в свідомості дитини формується узагальнений образ чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток.

На рівні уявлень формуються нові види і способи гностичних дій: розумове групування об'єктів в одні цілі і їх розгрупування, комбінація і рекомбінація. "Таким чином, — робить висновок Б.Ф. Ломов, — уявлення є новим, якісно відмінним рівнем психічного відображення об'єктивної дійсності і виступають в ролі своєрідного "моста" між сприйманням і мисленням" (2, 167).

М. М. Поддяков підкреслює, що знання дітей — це складні сукупності конкретних і узагальнених уявлень, які виступають всередині таких структур як судження і розумові висновки: в цьому суть взаємопроникнення образного і логічного мислення дошкільників. Автор вважає, що в дошкільному віці утворюються так звані основоположні, базові уявлення, які виступають як вузлові моменти розумового, морального і етичного розвитку дитини, утворюючи каркас інтелектуально-моральної сфери, який визначає сприймання і розуміння оточуючого світу. Інакше кажучи, "базові уявлення, не дивлячись на їх незрілість, вже несуть функцію світоглядного характеру" (3, 106).

До таких "базових уявлень" ми відносимо і статеворольові уявлення, основи яких складаються в період дошкільного дитинства і активно впливають на світогляд особистості, формування її соціаль-

ної позиції і спрямованості, засвоєння статеворольових цінностей, визначають статеворольову орієнтацію

М. М. Поддяков зазначає, що дані уявлення розвиваються на протязі всього життєвого шляху індивіда, створюють наступність розумового і морального розвитку особистості в різні періоди життя і досить інтенсивно розвивають в дошкільному дитинстві. Уявлення дошкільників виступають у вигляді здогадок, припущень, не зовсім яasnих знань, припускає дослідник. Ці базові уявлення несуть функцію не тільки відображення основних властивостей об'єктивного світу, але і функцію загальної організації пізнавального досвіду дітей, організації їх когнітивної сфери. Надзвичайно важлива обставина полягає в тому, що дані уявлення тісно пов'язані з формуванням початкових форм загального підходу до пізнання оточуючих явищ. Своєрідною методологією пізнавальної діяльності, яку дитина реалізує при ознайомленні з різними предметами і явищами. Надзвичайно велике значення уявлень для формування світогляду особистості і генезису її пізнавальної сфери. Адже під знаннями звичайно розуміють відображення в свідомості людини реальної дійсності у формі *уявлень*, понять, суджень, теорій.

Щоб зрозуміти суть статеворольових уявлень дошкільників, їх необхідно розглядати в контексті специфіки свідомості і самосвідомості на даному віковому етапі, а також через призму провідної діяльності в цьому віці. Адже основні особистісні і когнітивні новоутворення (статеворольові уявлення, в деякій мірі, можна вважати як сплав тих та інших) формуються в процесі і під впливом провідної діяльності, якою в дошкільному дитинстві є сюжетно-рольова гра.

Л. С. Виготський (4) вважає гру одним з факторів розвитку вищих психічних функцій. Д.Б.Ельконін (5) експериментальним шляхом показав, що гра сприяє виділенню для свідомості дитини соціально прийнятних етичних норм поведінки і їх усвідомленню. Разом з тим, в грі ці норми стають власними, а не нав'язаними із зовні дитині, тобто нормами, які дитина пред'являє до себе сама. Образно висловлюючись, гра є тим "механізмом", який "переводить" (інтеріоризує) вимоги соціального середовища в потреби самої дитини. Ми схильні вважати, що гра є одним з найголовніших факторів інте-

ріоризації суспільних статеворольових стереотипів маскулінності/фемінінності в індивідуальні статеворольові уявлення. Адже саме в грі і через гру відбувається орієнтація дитини в основних видах людської діяльності і міжособистісної взаємодії, в тому числі взаємодії між статями. Недаремно Д.Б.Ельконін, аналізуючи вибір дитьми ролей в грі, відзначав, що в "хлопчачих", "дівчачих" і спільних іграх простежується статевий розподіл праці в суспільстві і взаємостосунки між статями в процесі діяльності, в сімейних стосунках (ігри на побутові, виробничі теми, ігри в сім'ю, рухливі і змагальні ігри).

Таким чином, в умовах повсякденного спілкування з дорослими і ровесниками, а також в практиці сюжетно-рольових ігор в дошкільника формується деяке узагальнене знання багатьох соціальних норм поведінки і міжособистісної, в тому числі і міжстатевої, взаємодії. Як підкреслює Л.І.Божович (6), ці знання (уявлення) до кінця не усвідомлюються дитьми і безпосередньо пов'язані з негативними і позитивними переживаннями. Іншими словами, першестичні інстанції являють собою відносно прості системні утворення, які є основою формування моральних почуттів і переконань.

О.М.Леонтьєв (7) на основі численних досліджень висунув положення, що дошкільний вік є тим періодом, в якому вперше виникає система підпорядкованих мотивів, які створюють єдність особистості, і що саме тому його слід вважати періодом первинного, фактичного складу особистості. Система підпорядкованих мотивів, на думку автора, починає керувати поведінкою дитини і визначати весь хід її розвитку.

Таким чином, виникнення у дитини до кінця дошкільного віку відносно стійкої системи ієрархії мотивів перетворює її з істоти ситуативної, що підкоряється безпосередньо діючим подразникам і миттєвим спонуканням, в особу з цілісною внутрішньою єдністю і організованістю, яка здатна керуватись стійкими бажаннями і прагненнями, які опосередковані соціальними нормами і цінностями.

Все це говорить про те, що свідомість дитини-дошкільника не просто заповнена окремими образами й уявленнями, але характеризується деяким цілісним сприйманням і осмисленням оточуючої дійсності, а також ставленням до неї. У період дошкільного дитинства,

відмічає Л.І.Божович (8), формується особливе, цілісне світорозуміння, в яке входять уявлення про світ, відношення до нього і відношення до себе й оточуючих.

Щоб зрозуміти специфіку свідомості дошкільника, необхідно згадати вчення Л.С.Виготського про наукові і життєві поняття (9, Т.4). Він вказував, що ще до того, як дитина починає навчатись в школі і послідовно засвоювати систему наукових понять про ті чи інші аспекти дійсності, вона вже має певні знання про неї, які були отримані в повсякденній практиці і в спілкуванні з людьми. Ці знання являють собою систему узагальнень, які зроблені самим дошкільником. Автор відзначає, що ці узагальнення досить подібні у всіх дітей даного віку і міцно тримаються в свідомості дитини, чинять опір зовнішньому навіюванню і лише поступово перебудовуються в процесі навчання. До таких "життєвих понять" відносяться і статево-рольові уявлення. Адже діти вже на третьому-четвертому році життя, не знаючи об'єктивних критеріїв статевих відмінностей, орієнтуючись на зовнішні атрибути статі (одяг, зачіска), визначають — хто хлопчик, а хто дівчинка, що повинні робити хлопчики, а чого не повинні, якими іграшками граються представники тієї чи іншої статі, не вміючи пояснити такий стан речей.

Психологічне дослідження життєвих понять (уявлень) дозволило зробити Л.І.Божович (8) висновок, що узагальнення, які лежать у їх основі, носять неусвідомлений характер, і що не дивлячись на це, вони дозволяють дитині досить добре орієнтуватись в оточуючому світі й діяти в ньому. За словами Л.С.Виготського, діти, не усвідомлюючи дійсних критеріїв мертвого і живого, безпомилково визначають, що потрібно віднести в одну, а що в іншу категорію. За якимись ознаками вони вірно розрізняють предмети природного чи штучного походження, хоча сукупність ознак, за якими вони це роблять, ними свідомо не виділяється. Таким же чином і моральні уявлення в основному спираються в дошкільників на систему неусвідомлюваних або не повністю усвідомлюваних узагальнень, що і визначає специфічний характер їх розуміння і відношення до дійсності.

В дітей дошкільного віку уявлення складають специфічну особливість свідомості, вони визначають характер сприймання дійс-

ності і себе. Тому, коли ми говоримо, що дитина спочатку усвідомлює себе як суб'єкта дії, а потім як соціального суб'єкта (суб'єкта взаємостосунків), то в цьому випадку слід мати на увазі, що "усвідомлення" носить у дітей не стільки раціональний, скільки чуттєвий (інтуїтивний) характер.

Природа дитячої свідомості залишається не до кінця з'ясованою. Не пояснює її специфіки і дослідження "доопераціонального дитячого мислення" Ж.Піаже (10). Ні "символічне мислення" дитини, яке базується на сенсомоторних знаках, ні мислення на "стадії конкретних операцій" не здатні розкрити механізм утворення "життєвих" понять (уявлень), які існують у дитини, орієнтують її в оточуючому світі і дозволяють зрозуміти те, що недоступне їй на рівні логічного мислення. Ж.Піаже характеризує доопераціональне мислення тільки в негативному плані (в чому його слабкість) в порівнянні з операціональним. Він розглядає його як попередню, більш елементарну стадію розвитку логічного (кодованого соціальними знаками) мислення. Але мислення на рівні "життєвих" понять не стадія, а особлива форма мислення, яка має свої особливості і свій шлях розвитку. Дана форма мислення не усвідомлюється людиною і свідомо нею не керується та, не дивлячись на це, здатна в кінцевому рахунку досягти не менших, а, можливо, навіть більш високих показників, ніж мислення логічне.

Розвиток здатності до категоризації особливо наочно прослідковується на усвідомленні дитиною своєї статевої належності. Первинна статева ідентичність, зарахування себе до чоловічої або жіночої статі, сформовується звичайно вже до півтора року і являється найбільш стійким, стержневим компонентом самосвідомості. Стать — перша категорія, в якій дитина усвідомлює себе як індивідуальність. З віком об'єм і зміст статевої ідентичності змінюються, причому це пов'язано з розумовим і соціальним розвитком дошкільника. Дворічна дитина знає свою стать, але ще не вміє обґрунтувати цю атрибутику. До 3-4 років вона чітко розрізняє стать оточуючих її людей, але часто асоціює її з випадковими ознаками, такими як одяг, зачіска, зріст, і припускає принципову можливість переміни статі. В 6 років дитина повністю усвідомлює незворотність статевої належності, причому це співпадає з бурхливим посиленням статевої диферен-

ціації діяльності і установок; хлопчики і дівчатка за власною ініціативою вибирають різні ігри і партнерів в них, в дошкільників проявляються різні інтереси, стиль поведінки і спілкування і т.д.; стихійна статева сегрегація (одностатеві компанії) сприяє кристалізації і усвідомленню статевих відмінностей (І.С.Кон) (11).

Статева ідентичність ґрунтується, з однієї сторони, на соматичних ознаках (образ тіла), а з другої — на поведінкових і характерологічних властивостях, які оцінюються за ступенем їх відповідності чи невідповідності нормативним суспільним стереотипам маскулітності/фемінітності. Причому, як і всі інші самооцінки дитини, вони багато в чому є похідними від оцінки дошкільника дорослими. Всі ці характеристики багатомірні і часто неоднозначні. Вже в дошкільників часто виникає проблема співвідношення статево-рольових орієнтацій, тобто оцінки ним ступеню своєї маскулітності/фемінітності і його статево-рольових переваг, які з'ясовуються шляхом відповіді на запитання "Ким би я краще хотів бути — хлопчиком чи дівчинкою?"

Статевій самосвідомості і засвоєнню статево-рольових уявлень сприяють процеси ідентифікації "фізичного Я" (фізичної аутоідентифікації). Досліджуючи своє тіло, дитина знайомиться з функціями і будовою окремих його частин і органів. Так само як діти визнають про свої руки, ноги, очі і т.д., посягаючи їх функції і навчаючись пов'язувати з ними певні тілесні відчуття, вони дізнаються і про статеві органи, осмислюючи наявність аналогічних органів і функцій в інших людей, дитина обов'язково "наштовхується" на проблему генітальних відмінностей. Вона поступово дізнається, що хлопчики і дівчатка відрізняються своїми геніталіями. Торкаючись до своїх статевих органів, дитина знайомиться з більш або менш приємними відчуттями від них, що в деяких випадках (несприятливий емоційний клімат в сім'ї) може призвести до виникнення дитячої мастурбації. Інформація, яку дитина отримує від дослідження своїх частин тіла — складова частина образу свого тіла, фізичного "Я" — завжди "Я" хлопчика чи "Я" дівчинки (Д.Н.Ісаєв, В.Е.Каган) (12).

Приблизно до 5—6 років можуть виникати непорозуміння з приводу генітальних відмінностей, дошкільниками припускається можливість загубити їх, придбати інші статеві органи. В цьому віці,

відмічає В.Е.Каган (13), погроза дорослих "відрізати", "зашити", "переробити" або "перетворити" дитину в особу іншої статі сприймається нею буквально.

На думку психіатра і сексопатолога А.М.Свядоща (14), обмеження чи блокування формування цілісного образу фізичного "Я" в дошкільному дитинстві в зрілому віці може призвести до психосексуальних порушень і дисгармоній, негативного забарвлення і звуженості статево-рольової поведінки.

Після 5—6 років тілесна ідентичність хлопчиків і дівчаток стає незворотною. Фізичні відмінності хлопчика від чоловіка і дівчинки від жінки можуть здаватися дитині незрівнянно більшими, ніж відмінності між ровесниками протилежної статі, але дитина вже знає, що вона назавжди хлопчик чи дівчинка і, коли виросте, буде чоловіком або жінкою.

Усвідомлення дошкільником своєї статевої належності (статевого Я) і виникнення на цій основі внутрішньої позиції, тобто певного цілісного ставлення до оточуючих і до себе як до представників певної статі, породжує в нього відповідні потреби і прагнення, формує нові мотиви поведінки і діяльності, утворює пов'язані з статевою належністю цінності і ціннісні орієнтації (Б.Г.Ананьєв) (15).

Статево-рольові уявлення безпосередньо представлені в усіх компонентах "Я-концепції", яка трактується як "відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень (виділення наше — А.П.) індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до себе" (1; 475).

Я-концепція формується, на думку Р.Бернса (16), на основі трьох компонентів: 1) образ Я — уявлення індивіда про себе, яке виражається в установці по відношенню до самого себе. Всі наші образи Я так чи інакше пов'язані зі статевою належністю, Я — завжди виступає як Я—чоловік (хлопчик) або Я—жінка (дівчинка). Це прослідковується навіть тоді, коли дитина вперше починає вживати займенник "я" (2,5—3 роки), вже тоді дитя вживає його в правильному граматичному роді ("я сам" або "я сама"); 2) самооцінка — емоційно забарвлена оцінка даних уявлень. У нашому випадку — це оцінка своєї відповідності стереотипам маскулітності чи феміні-

ності; 3) потенційна поведінкова реакція — ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою, тобто прагнення дошкільника вести себе у відповідності з власними уявленнями про чоловічий чи жіночий стиль поведінки.

Ми вважаємо, що статеворольові уявлення, як базові особистісні утворення, безпосередньо впливають на формування всіх компонентів Я-концепції та самосвідомості в цілому.

Всі знання і переживання дитини, які виникають в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, завдяки оцінкам дорослих і ровесників, ґрунтуються, концентруються навколо статево визначеного дитячого Я. Дошкільник переживає своє відношення до інших людей, а інших — до себе. Під впливом дорослих він вчиться усвідомлювати і вірно оцінювати власні досягнення й вчинки, співставляти свою поведінку статево рольовим стереотипам, які також задаються і стимулюються дорослими. Саме дорослі “задають” програму поведінки дитини як представника конкретної статі, свідомо чи несвідомо формують в неї статево рольові уявлення і статево рольові цінності.

Однак потрібно враховувати, що дитина не пасивний продукт впливів соціального середовища, а активний суб'єкт діяльності й міжособистісної взаємодії, який приймає або не приймає зовнішні впливи. Г.С.Костюк підкреслював, що “внутрішні умови формуються та змінюються під впливом зовнішніх дій, але вони ніколи не є їх зовнішньою проекцією” (17, 146).

Традиційне виділення в психічних явищах трьох аспектів — когнітивного, афективного і регулятивного — може бути застосоване і щодо статево рольових уявлень. Важливо окреслити зміст усіх трьох аспектів, бо з їх урахуванням визначено напрямки експериментального вивчення проблеми.

Отже, когнітивний аспект статево рольових уявлень полягає в усвідомленні індивідом своєї статевої належності і незворотності статі, відповідності своєї поведінки суспільним стереотипам маскулінності/фемінінності, засвоєнні знань про статі і відмінності між ними, орієнтації в статево рольових цінностях своєї і протилежної статі. Афективний аспект пов'язаний із ступенем прийняття особистістю своєї статевої належності, оцінка нею своїх статево рольових

особливостей і якостей, прагненням (або відсутністю його) щось змінити в цих особливостях і якостях. Регулятивний аспект передбачає здійснення індивідом поведінки у відповідності з його власними уявленнями про чоловічий (жіночий) стиль поведінки, будування взаєностосунків з представниками своєї і протилежної статі, визначення статево рольової орієнтації.

Таким чином, в процесі соціалізації в дітей поступово формуються статево рольові уявлення, які проєктуються і проявляються в когнітивній, афективній і регулятивній сферах особистості. Формування статевої самосвідомості, під якою слід розуміти усвідомлення індивідом себе самого як представника певної статі, а також вироблення системи емоційно-етичних установок, які регламентують статево рольову і психосексуальну поведінку в суспільстві (18), важливий компонент психічного розвитку і становлення особистості на протязі дошкільного дитинства.

1. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 446 с.
3. Поддъяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопр. психол. - 1985. - № 2. - С. 106-111.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. - 212 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 3-х т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - 392 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1968. - 426 с.

9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т.- М.: Педагогика, 1984.- Т. 4.- 432 с.
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1969.- 659 с.
11. Кон И.С. Психология половых различий // Вопр. психол.- 1981.- № 2.- С. 47-57.
12. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты.- Изд. 2-е, перераб. и доп. - Л.: Медицина, 1988.- 160 с.
13. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии.- М.: Педагогика, 1991.- 256с.
14. Свядощ А.М. Неврозы.- М.: Медицина, 1982.- 367 с.
15. Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2-х т - М.: Педагогика, 1980.- Т. 1.- 512 с.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Я. Пилиновского.- М.: Прогресс, 1986.- 422 с.
17. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.: Рад. школа, 1989.- 608 с.
18. Общая сексopatология: Руководство для врачей / Под ред. Г.С.Васильченко.- М.: Медицина, 1977.- 486 с.

This article deals with forming sex-roles notion peculiarities among children of preschool age and their position in the structure of self conscientiousness among children. The author asserth that there is dependence sex-roles notion peculiarities upon general tendencies of forming the personality in preschool childhood. Sez-roles notion peculiarities are uderstood as a synthesis of cognitive and personal formations.

ЖИТТЄВА АКТИВНІСТЬ ТА ПАСИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Живучи постійно між людьми, ми не можемо не помічати, наскільки вони між собою різняться. Одні - енергійні, рухливі, творчі. Інші - пасивні, інертні, бездіяльні. Одні постійно самі приймають рішення, самі вирішують свої проблеми, ведуть повнокровне і щасливе життя, досягають успіху. Інші - все життя чекають, що їхні проблеми вирішить хтось інший, а доля складеться сама собою. І коли все складається не так, як хотілося б (а це майже неминуче), вони все одно не починають щось робити, щоб вирішити свої проблеми і цим покращити своє життєве становище, при цьому нарікаючи на свою нещасливу долю і звинувачуючи увесь світ у їхніх бідах. І чекають далі...

Постає питання: в чому ж першопричина таких різних ставлень людей до життя? Чому хтось може сказати: "Я сам творець своєї долі", а хтось - ні? Чому одні люди є активними діячами в житті, а інші - пасивними спостерігачами?

На думку А. Петровського, активність - це діяльний стан живих організмів як умова їх існування в світі. Активна істота є джерелом власного руху і його джерело енергії відтворюється в ході самого руху (1; 259). Завдяки цьому забезпечується неперервне існування суб'єкта активності в середовищі. Завдяки даному механізму він є певною мірою самодостатньою, автономною істотою, напівзамкненою системою, що здатна відображати і перетворювати світ, в якому існує. Активність при цьому виступає головною рушійною силою існування суб'єкта, а її результати - його основним продуктом.

Для людини активність проявляється у формі діяльності, в процесі якої вона реалізує, матеріалізує, втілює свою сутність, розкриває свої знання, уміння, здібності. Індивід не лише реалізує себе в діяльності, а й формується та розвивається в ній. У процесі діяльності він пізнає і перетворює оточуючий світ, виявляє свою сутність і формує свою психіку, сповнюючи її тим змістом, який є сутністю його діяльності.

Людина існує лише в межах соціуму. Що б вона не робила, чим би не займалася - вся її діяльність носить соціальне забарвлення, бо всі свої знання, уміння, навички індивід набуває лише в своєму оточенні. І неважливо, з якою метою він веде свою діяльність - чи задля задоволення своїх потреб (наприклад, біологічних), чи для потреб огочуючого світу (особов'язково суспільства) - все, до чого людина докладає руку, отримує акцент суспільності. Отже, активність людини, її діяльність, теж є суспільною. Тому соціальна та життєва активність людини - поняття тотожні.

Активність людини проявляється в її праці, що може носити різний характер. За Ф.Батурінім, вищим проявом активності людини є творчість, що вирізняється новизною, новаторством та здатністю до самостійного мислення. Наступним рівнем є репродуктивно-творчий. У ньому переважає відтворення як діяльність, а творчість виступає в якості особистої ініціативи. Репродуктивний рівень - це просте відтворення сталих трудових операцій. Пасивний рівень вирізняє відсутність потреби праці і незначний прояв активності. Негативний рівень - це діяльність, що наносить пряму шкоду суспільству (2; 12).

Схожою є класифікація Н.Медведева, котрий виділяє три рівні соціальної активності особистості: виконавчу активність, що здійснюється в межах зовнішньо заданих умов, ініціативну активність і особливо творчу активність, спрямовану на створення нового, що відповідає критеріям соціальної значущості (3; 9).

Як бачимо, активність - поняття відносні. А пасивність - всього лише низький рівень активності людини, який не забезпечує прогресивної чи нормальної суспільної діяльності людини. Крім того, до соціально пасивних індивідів можна віднести тих, хто негативно ставиться до своєї діяльності (2; 33).

У педагогічній енциклопедії пасивність розглядається як особливість поведінки людини, а в стійких формах - риса характеру, що виражається у відсутності в нормальної і здорової людини прагнення, потреби і звички проявляти фізичну чи розумову активність, настирливість, ініціативність (4; 274). На думку К. Рожко, до соціально пасивної відноситься така життєва позиція та її реалізація, яким притаманні неенергійність, ослабленість, неефективність, бідність і обмеженість елементів, їх неоптимальність (5; 171).

Соціально активну людину можна охарактеризувати як творчого, активно діючого індивіда, який реалізує в суспільстві свої можливості, потенціали на користь свою та його оточення. Діяльність цього індивіда спрямована на вирішення життєвих суперечностей між ним і його суспільним середовищем для обопільного успішного існування та розвитку.

На життєвому шляху особистості виникає безліч неспівпадінь та конфліктів, найосновнішими з яких є суперечності між нею та її суспільним оточенням. Вирішення їх може мати продуктивний характер, давати людині можливість краще адаптуватися до навколишніх умов і одночасно реалізовувати свою життєву програму через зміни поглядів, звичок та відношень, що виникають в ході вирішення цих суперечностей.

Наступними по складності вирішення для особистості є суперечності в спілкуванні та відносинах з іншими. Підставою для такого роду суперечностей можуть стати різні розбіжності, починаючи з відмінних точок зору і закінчуючи неспівпадінням характерів людей. Такого роду проблеми, як правило, забарвлені емоційно, крім того, вони носять яскраво виражений особистісний характер. Уникати їх недоцільно, бо вони можуть нанести серйозну шкоду для людини, спричиняючи в неї внутрішні конфлікти, які, на думку К.Абульханової-Славської, виводять її зі стану душевної рівноваги, відбирають душевні сили, руйнують особистість.

Тому важливо навчитися правильно вирішувати конфлікти у стосунках з людьми. Для цього треба не просто відноситися до людей так чи інакше, а вміти цінувати в іншому людину, неповторну в своєму роді, вміти берегти й відстоювати зв'язки з нею.

Проблеми, що породжені сферами "людина-суспільство" та "людина-людина", принципово не можуть бути вирішені раз і назавжди. Вони у значній мірі залежать від умов оточення, а ті постійно змінюються. Тому суперечності виникають знову і знову. І людина повинна постійно їх вирішувати протягом свого життя. Якщо ж вона відмовиться це робити, проблеми накопичаться в такій кількості, що унеможливлять нормальне існування людини, створять їй безвихідну ситуацію. Крім того, якщо проблема довго не буде вирішена, вона може призвести до деструктивних змін у системі диспозицій індивіда

до оточення, що викличе незворотні зміни в його особистості, включаючи неадекватність відображення нею соціальної ситуації.

Часом людина має бажання вирішувати свої проблеми, але це ще не рятує її від помилок та невдач, що можуть відобразитися на всьому її житті. Інколи індивід, зайнявши активну життєву позицію, може розтратити себе на "переробку світу", вважаючи, що тільки він може змінити його на краще. Невдача в такому випадку різко зменшує загальний рівень активності особистості, і це явище може бути стійким протягом тривалого часу, деколи на все життя, роблячи його прожитим не так, як можна було б.

Причина, по якій людина може вибрати хибний життєвий шлях, - невірна оцінка своїх особистісних можливостей та недооцінка об'ємів та трудомісткості завдань, за котрі вона береться.

Говорячи про життєву активність та пасивність особистості, слід згадати про їх деформації, причина яких може бути двояка: за рахунок зрушень в діяльності індивіда та за рахунок зрушень в самій особистості. В першому випадку відбувається відсторонення діяльності від особистості до такої міри, що остання втрачає можливість її організувати. Маючи власні мотиви, людина змушена здійснювати чужі їй цілі. У другому випадку деформується сама особистість, її вищі потреби втрачають свій ціннісний характер, перестають задовільнятися, потребують збоченої компенсації і т.д. Для самої людини відбувається знецінення і результатів її праці, і її зусиль, і здібностей та досвіду. І, на думку К.Альбуханової-Славської, щезає потреба вдосконалення діяльності, своєї майстерності (6; 55-59, 91).

Причиною деформацій особистості, що негативно впливають на спрямованість її активності, можуть бути різного роду депривації. Недостатність спілкування, наприклад, або його спотворення (постійне приниження, нехтування інтересами співрозмовника, неповага до нього) спричиняють у людини перенацілення активності з діяльності, творчості, самовираження в світі на постійне підтвердження свого соціального статусу в оточуючому середовищі. Таке явище характерне для сімей, де один з батьків є авторитарною, деспотичною людиною. Постійне приниження, придушення самостійної активності у дітей унеможлиблює вироблення у них адекватної оцінки своїх можливостей та здібностей, породжує комплекс неповноцінності, на

спростування якого людина часом витрачає все своє життя, маючи це за головну мету свого існування, забуваючи про продуктивну діяльність, про творення, задля якого вона і прийшла в цей світ.

У реальному житті кількість сфер, де людина може проявити свою активність, практично безмежна. Крім того, що їх є величезна кількість, особистість сама може створювати нові галузі та аспекти суспільного життя. Тобто, обсяг сфер самореалізації людини невичинно зростає. І жодна окрема людина не спроможна повністю охопити всю соціальну реальність - це для неї фізично неможливо. Тому вибір людини у житті є одночасно і її самообмеженням. І головна складність при цьому - спрямувати свою активність у ті сфери життя, котрі могли б дати їй можливість переживати щастя, задоволення, відчуття немарності прожитого життя; говорячи словами Г. Сковороди, знайти "сродну працю".

Кожна людина одночасно є активною і пасивною у своєму житті. У деяких видах діяльності вона не бере участі тому, що цього не дозволяють оточуючі обставини, в других - тому, що нема відповідного бажання, а треті види соціальної діяльності потребують відповідної підготовки, яку навіть при великій потребі нелегко набути (7; 71), в четвертих - тому, що не вистачає часу і зусиль через наявність справ і обов'язків, які повинна нести людина, незважаючи на велике бажання займатися улюбленими видами діяльності.

Постає питання: чому людина не відчуває себе неповноцінною, обділеною через те, що охоплює тільки деякі сфери людського існування? Бо ж будучи компетентною в тих сферах життя, де вона себе проявляє, особистість є абсолютно неозізнаною, недосвіченою в інших. Така велика обмеженість життєвого вибору не перешкоджає їй відчувати себе щасливою і задоволеною життям через те, що кожна особистість підсвідомо відчуває унікальність свого призначення. Її життєві цілі не реалізує ніхто, крім самої людини. Жоден інший не народить і не виростить дитину замість неї, ніхто не буде робити її роботу на благо всіх інших, ніхто, крім самої людини, не залишить її слід на землі. Тому кожен відчуває відповідальність за ті завдання, які перед ним поставлені. А цілі потребують практичної реалізації, і це при обмеженості можливостей, енергії та життєвого часу існування людини. Саме жорсткі рамки обмежень спонукають особистість про-

являти активність, саме прагнення підтвердити і виправдати унікальність своєї екзистенції спонукає людину залишити слід у цьому світі.

Життєва позиція лежить в основі вибору особистості активно жити і працювати або весь свій час “плисти за течією”, не роблячи ніяких спроб взяти долю в свої руки. Дана позиція особистості - результат взаємодії індивіда з його власним життям, спосіб самовизначення людини в світі, узагальнений на основі життєвих цінностей і відповідаючий основним потребам особистості. Життєва позиція одночасно є її найзагальнішим планом існування людини, і його продуктом, це сукупність реалізованих нею життєвих відношень, цінностей, ідеалів і знайдений характер їх реалізації, який і визначає подальший хід життя індивіда.

Життєва позиція може змінюватися чи залишатись незмінною в залежності від характеру і способу вирішення суперечностей, конфліктних ситуацій, причому для її зміни як такої необхідне вирішення життєво значущих суперечностей, ситуацій і т.д. Однак часто буває так, що вирішення суперечностей свідомо затягується. Людина може зайняти вичікувальну позицію, маючи надію, що все минеться, все вирішиться само собою. Однак тільки завдяки активній діяльності, спрямованій на вирішення суперечностей, що викликають конфлікт, особистість може просуватися вперед до здійснення своєї життєвої стратегії, в іншому випадку відбувається стагнація процесу реалізації цілей людини, що неприпустимо, виходячи з факту обмеженості людського існування в часі (6; 44-55).

Соціальна активність людини детермінується безліччю внутрішніх та зовнішніх факторів, між якими виокремлюються біологічні, психологічні та соціальні функціональні компоненти, що складають активну чи пасивну життєву позицію індивіда.

У своїй діяльності одні люди опираються на своє оточення, використовуючи соціальні ситуації, другі - на внутрішні можливості, розраховують на свої сили в житті, діють самостійно; треті - оптимальним чином поєднують зовнішні обставини і внутрішні тенденції; четверті - постійно вирішують суперечності між ними (2; 41).

Велике значення у детермінації активної життєвої позиції відіграють особистісні якості людини, такі як: честолюбство, яке допомагає приймати самостійні рішення і не йти на поводу в інших

(нечестолюбна людина ніколи нічого не вирішує сама, вона чекає, поки за неї вирішить хтось інший) (8; 148, 149); відповідальність, почуття обов'язку людини за реалізацію свого життя та відчуття нею незворотності її буття; самоповага особистості (люди з низькою повагою до себе приймають значно меншу участь в суспільному житті; при виборі професії вони уникають спеціальностей, пов'язаних з необхідністю керувати; навіть поставивши перед собою мету, вони не особливо сподіваються на успіх, вважаючи, що в них нема для цього відповідних даних); життєва установка людини на боротьбу з труднощами, відсутність панічної боязні їх, велике бажання досягнути мети, стійкість, самостійність і самоконтроль (це установка борця, який щасливий тим, що він вже сьогодні працює задля прекрасного завтра) (9; 336, 360).

Всі ці вищеперелічені фактори складають світогляд людини. Відомості й відношення до себе й до оточуючої дійсності. Зокрема, це загальне ставлення особистості до себе як до активного творця, креатора свого життя, своєї реальності, чи як до безсилої іграшки в руках долі.

У контексті світогляду людини актуальною є її релігійність, котра справляє великий вплив як на спрямованість її активності, так і на міру її вираження. В часи тоталітарного суспільства науковці доводили негативний вплив релігії на соціальну активність особистості, причому основну причину цього виводили з особливостей християнської ідеології. Однак у творах цих науковців замовчувалися великі обмеження в тоталітарному соціумі, які накладалися на саморозвиток та самореалізацію віруючих людей. Крім того, церква була ізольована від ідеологічного життя держави; більше того, церква часто входила в антагоністичну позицію до уряду, що автоматично виключало її громаду з соціального життя країни. Правий був С. Філатов, кажучи, що установка на ізоляцію церкви призводить віруючого до відчуження від суспільного життя, до уявлення (хоча б підсвідомого) про те, що він зайвий на “святі життя” (10; 44). Соціальна активність таких людей свідомо придушувалась державою.

Християнська релігія і гуманістична ідеологія у великій мірі співзвучні. Основними принципами християнства (з соціальної та

етичної точок зору) є творення добра та незавдання шкоди іншим, а пануючої зараз гуманістичної парадигми - креативність, творчість, конструктивність та самовираження на благо світу. Тому в наш час віруючі люди активно реалізують свої можливості, потенціали, домагаються успіху в житті і вже не відчувають себе викинутими за межі соціуму. І від цього суспільство має тільки користь, оскільки високоякісна, добросовісна, ефективна трудова діяльність, навіть якщо вона здійснюється в ім'я спасіння чи через боязнь кари за гріхи, більш корисна для нього, ніж безвідповідальне ставлення до праці, до виконання службових обов'язків, хоча вони і породжуються нерелігійною мотивацією (2; 54).

Окрім психологічних факторів впливу на активність особистості, велике значення мають біологічні чинники, зокрема характеристики нервової системи людини, що у великій мірі детермінують спрямованість та рівень життєвої активності особистості. Так, слабкий тип нервової системи з властивою йому чуттєвістю може бути особливо продуктивним в тих видах праці, де потрібна велика емоційність (8; 111), але одночасно може спричинити низький рівень активності людини, тобто пасивність, через нестачу сил боротися за свої цілі; а живий, рухливий темперамент є сприятливим підґрунтям мотивації до досягнення успіху.

Серед зовнішніх, соціальних факторів впливу на життєву активність особистості, крім державного устрою, слід виділити впливи сім'ї, родини та найближчого соціального оточення індивіда. Спосіб існування людини, в тому числі з точки зору економічних та класових факторів, у великій мірі детермінує рівень та спрямованість життєвої активності особистості. Так, для робітників сільського походження рівень старанності склав 2,51, а для міського - 2,29, добросовісності - 2,53 і 2,35, творчого відношення до праці - 2,16 і 2,09. Причиною різниці в показниках є відмінність в способі життя міських та сільських мешканців - в селі ще збереглося індивідуальне господарство і сільські діти змалку беруть участь у трудовій діяльності (2; 51).

Важливою детермінантою активності особистості є відносини всередині її сім'ї. Саме в сімейному середовищі закладаються основи майбутнього стилю життя людини. Батьки проєктують себе на дитину

і та наслідують їх у поведінці, у ставленні до життя, у відношеннях та переконаннях. Якщо вони розглядають свою дитину як нездатну до автономних дій, до самостійного вирішення своїх проблем, то їй важко буде навчитися самій створювати своє життя, оскільки батьки чапобігали підготовці дитини до самостійного життя, забороняючи їй виробляти відповідні відношення, навички та установки до ситуацій, в яких дитина сама має нести відповідальність за свої вчинки, результати яких є значущими для неї.

Реальні соціальні групи, в яких існує людина, прямо впливають на рівень вираженості активності особистості своїми оцінками та виробленими на їх основі відношеннями до її діяльності. Часто доводиться спостерігати традиційну негативну реакцію оточуючих на успіхи талановитих, працелюбних, ініціативних людей (2; 104). З іншого боку, дружнє оточення безкорисливо спонукає особистість активно діяти, досягати успіху.

Традиції є особливим чинником активності особистості. Вони визначаються особливостями сім'ї, найближчого оточення, вресгті культурою соціуму, в якому людина живе. Очевидним є факт, що жителі півночі є більш енергійними, ініціативними та цілеспрямованими в порівнянні з мешканцями екваторіальної частини Землі. В свою чергу, культурні традиції залежать від природних умов існування соціуму, а тому останні виступають непрямым фактором впливу на активність особистості.

Як бачимо, факторів, що впливають на вибір людини творити своє життя самій чи "плисти за течією", є велика різноманітність. Вони обумовлюються як безпосередньо об'єктивним оточенням та характеристиками особистості, так і опосередковано через інтеріоризацію індивідом навколишньої реальності - як внутрішні, суб'єктивні.

Така різноманітність факторів спричиняє велику кількість проявів і видів активності та пасивності індивіда

Пасивність особистості має кілька форм. Серед них можна виокремити ситуативну, властивістю якої є втеча від реальної соціальної діяльності при вирішенні окремих, локальних життєвих завдань, та перманентну, котру вирізняє свідома постійна відмова від основних видів соціальної активності (2, 33).

Виходячи з відносності активності та пасивності людини, дослідники виділяють прогресивну, соціально виправдану та деструктивну пасивність. Правильною (але лише в окремих сферах!) пасивність є тоді, коли її причинами є фізична недієздатність або відсутність відповідних задатків і здібностей (2; 33). З іншого боку, пасивність є виправданою тоді, коли якийсь вид діяльності може нанести шкоду оточуючим.

Деструктивна пасивність не має ніякої раціональності та свідчить про низький рівень чи хибність систем моралі та світогляду людини, що приймає таку стратегію. Найпоширенішим видом деструктивної пасивності є уникнення та перекладання індивідом відповідальності за свої вчинки на інших. Причиною цього явища є бажання людини уникнути труднощів та нездатність докладати зусиль для вирішення її життєвих проблем.

Байдужість - це відсутність соціально значущої активності особистості. Людина, що використовує таку стратегію, нехтує очікуваннями свого оточення і цим йде врозрід із нормами, прийнятими в суспільстві, автоматично виключаючи, відсторонюючи себе від соціального життя. Така особистість не живе, а існує в своєму середовищі.

Деформована, неконструктивна активність теж може розглядатися як пасивна життєва позиція. Комформізм - слідування людини в її вчинках прийнятим стандартам, що нав'язані ззовні задля чужої користі. Така активність не відповідає погребам індивіда, вона марнує її життєвий час.

Безпредметна активність, виключаючи спілкування, будучи формою девіантної поведінки, проявляється в різних формах соціальної неучасті, в ухиленнях від вирішення проблем, у "відмовах", "бойкотах" і т.д. Така форма активності має високу привабливість, оскільки дає ілюзію соціальної значущості особистості через повагу до неї як до "діяча" з боку її оточення, не вимагаючи для досягнення цього особливих зусиль. Така позиція характерна для сучасної молоді, ставши своєрідною нормою для неї.

Часто людина йде на поступки обставинами. Це свідчить про її нездатність оволодіти своїм життям. Такий індивід при досить різкій зміні ситуації раптово втрачає мотивацію досягнення успіху та

вирішення проблем. Всі його зусилля зводяться до забезпечення життя сім'ї, як правило, в побутовому відношенні, до збереження доброї роботи і т.д. Втрачається стратегія життя, залишається лише щоденна тактика реалізації поточних справ. Це є "плавання за течією" в чистому вигляді.

Найбільш небезпечним для особистості видом пасивності є свідоме зниження соціальної активності людини, обумовлене соціально-психологічними установками типу "економити сили", "не вилізати" і т.д. Таку позицію може зайняти незріла особистість, котра непевно почуває себе в житті, а тому є надто обережною та повільною, через це не реалізовує свій потенціал, оскільки не використовує свої можливості повністю (6; 71-93).

Соціальна активність людини теж має велику кількість проявів та форм. Серед них можна виділити активність аутоспрямовану та соціоспрямовану, активність як самореалізацію та самовираження і творчу активність.

При індивідуалістичній спрямованості відбувається не тільки замикання людини "на себе", і в собі, але і негативне ставлення до загальноприйнятих норм соціального життя. Існує тип особистості з індивідуалістичною спрямованістю, котрий будує свою активність в системі суспільного життя, але враховує лише формальну сторону необхідності й обов'язку. Психологічно він підкріплюється тим, що використовує можливості, надані суспільством, в своїх цілях. Активність таких людей носить споживацький характер (6; 106, 107).

Соціоспрямована життєва активність особистості передбачає концентрацію уваги людини в її діяльності на інтересах соціуму і одночасне нехтування своїми особистими потребами та цілями. Такий вид активності можна спостерігати у людей, особисте життя яких не склалося, або у тих, хто своєю життєвою метою поставив служіння суспільству, причому дана мета може знаходитися на межі надцивільності.

Самовираження людини є однією з форм її самопрезентації в оточуючому середовищі. Це відтворення назовні, опредмечування власного внутрішнього світу людини. Будучи конкретною формою активності, самовираження (та потреба в ньому) може переходити у внутрішній, скритий план у випадку своєї нереалізованості. Однак

якщо вчасно нереалізована активність (у її загальному вигляді) здатна до свого "відродження" на нових етапах та в новій якості, то придушене, нездійснене у відповідній формі самовираження "відходить" у внутрішній план незворотно, викликаючи якісні зміни в самосвідомості індивіда, зокрема: феномен "хворого самолюбства", комплекс неповноцінності в сфері особистого життя, неадекватна самооцінка (знижений рівень домагань) та ін.

Найвищим виявом активності як життєвої позиції людини є творчість. Саме творчість є найбільш ефективним засобом та інструментом самореалізації особистості. Творчість будує цінності життя людини, поєднує її потреби з життям. Творча людина відкриває нове в житті свого соціуму, робить його більш повним, різноманітним. У творчій праці особистість задовольняє потребу в гострій динаміці переживань, в самовиявленні через вчинок, у подоланні власними силами конфлікту (зовнішнього чи внутрішнього) між нормами, рамками поведінки і спрямованістю людини (11; 303). Однак трагедія творця полягає у неможливості остаточно розв'язати суперечності, котрі постають перед його життям - разом зі зміною умов виникають нові конфлікти.

Як було згадано вище, творчі, талановиті, працелюбні та здібні люди в своєму житті часто наштовхуються на неприйняття, нерозуміння оточуючих. Дійсно, новаторський підхід працівника до проблеми часто незрозумілий для інших, а тому несприйнятний. Потрібен час, щоб усі співробітники дійшли до рівня творчого колеги, досягнули переваги, наприклад, нового методу ведення роботи чи послідовності операцій, нової технології. Зрештою, причиною протидії може бути звичайна заздрість менш активних, а тому менш успішних працівників. Правий американський соціолог Т. Шибутані, заявляючи, що ті, хто захищає неортодоксальні теорії, піддається негативним соціальним санкціям, - в багато чому так само, як єретики в релігійному світі. Поскільки багато революційних відкриттів зроблено людьми, чиї погляди не були ортодоксальними, така поведінка приносить велику шкоду. Новаторам важко опублікувати свої роботи, отримати засоби для досліджень чи надати своїм студентам чи асистентам бажане становище (12; 502).

Аналіз проблеми активності людини в контексті її самореалізації дає підставу стверджувати, що основою гармонійного життя активної людини в суспільстві є її плідна творча праця, незважаючи на всі негативні моменти, що їй супутні. Це інтеграція особистості з суспільством, а не концентрація лише на своїх власних інтересах або лише на інтересах соціуму, а гармонійне співвіднесення власних планів людини та вимог і потреб її оточення. Причому гармонізація повинна досягатися не лише за рахунок обмеження власних потреб людини, підлаштування їх під рамки суспільства, а й за рахунок допомоги суспільному прогресу в морально-нормативному плані.

1. Введение в психологию / Под общей ред. А.В.Петровского. - М.: Академия, 1996. - 496 с.
2. Константинов В.Н. Социальная активность и пассивность личности. Учебное пособие. - Владимир: ВГПИ, 1990. - 114 с.
3. Информационные материалы Философского общества СССР. - №1(52). - М., 1986.
4. Педагогическая энциклопедия. - М., 1966. - Т. 3.
5. Рожко К.Г. Принцип деятельности. - Томск, 1983.
6. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991. - 299 с.
7. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. - М., 1987.
8. Симсонова Л. Человек рядом... - М.: Политиздат, 1989.
9. Кон И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
10. Филатов С.Б. Нужна ли нам "внутренняя граница?" // Социологические исследования. - 1988. - № 5. - С. 42 - 46.
11. Основы психологии: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. - К.: Либідь, 1996. - 632 с.
12. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. - М., 1969.

The given article deals with the life activity and passivity of a personality and their influence on the quality of it's road of life. There are touched the problems of human self-realization in social environment and lighted up the causes and manifestations of people's activity and passivity.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО
СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ У
ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розробка та постійне оновлення змісту освіти у вищій школі завжди була і надалі залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної науки та навчально-виховної практики. Вона стосується всіх складових змісту освіти, включаючи й ті, вивчення яких спрямоване на забезпечення загальноосвітньої підготовки фахівців.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначено, що оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування вищої школи (1;11). Воно обумовлює розробку сучасних кваліфікаційних вимог до випускників вищих навчальних закладів з урахуванням досягнень і перспектив розвитку науки, техніки, виробництва, освіти і культури, переходу до ринкових відносин. Вища освіта повинна бути спрямована на «...формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України» (1;33).

В системі загальноосвітніх дисциплін, що є предметом вивчення у вищій школі, чільне місце посідають **іноземні мови**.

У цитованому вище документі іноземні мови віднесені до базових навчальних предметів загальноосвітньої школи і за своєю значимістю поставлені поруч з українською мовою, яка для громадян України є державною, а для більшості з них ще й рідною мовою. «...Опанування рідною, державною та іноземними мовами» - одне з найважливіших завдань гуманітарної освіти у загальноосвітній школі (1;12).

В наш час підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов стало **важливим завданням вищої школи**.

Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що за останні неповних десять років характер міжнародних відносин нашої країни в сучасному світі істотно змінився. Ставши на шлях самостійного роз-

витку, Україна активно налагоджує дипломатичні стосунки, укладає політичні, економічні, наукові, культурні та інші договори з багатьма державами. Зростає кількість іноземних інвестицій у вітчизняну економіку. Збільшується кількість людей, що виїжджають за кордон на навчання, або на роботу. В умовах теперішньої економічної кризи особливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду, запровадження у виробництво нових технологій, забезпечення належного управління ними, участь у міжнародних наукових конференціях, симпозіумах, семінарах, тощо. Іншими словами, істотно розширюється сфера спілкування наших співвітчизників з іноземцями та підвищення вимог до мовної культури фахівців з вищою освітою і, значить, до статусу іноземних мов як загальноосвітніх і фахових дисциплін у вищій школі.

Сьогодні країні потрібні фахівці з ґрунтовною теоретичною та практичною підготовкою, які добре володіють іноземними мовами. Адже «розширення і якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя роблять іноземну мову нагальною потребою в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Вона стає дійсним чинником соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства і вагомим засобом міжнародної інтеграції» (2;9).

На жаль, більшість теперішніх випускників вищих навчальних закладів практично не володіють досконало жодною іноземною мовою, не кажучи вже про декілька мов. І це при тому, що бодай одну з них вони вивчали протягом семи років у середній і не менше двох років у вищій школі. Такий стан зумовлений тим, що ставлення багатьох студентів до іноземної мови було негативним. Її відносили до другорядних, а іноді й неспотрібних предметів, бо знання іноземної мови не знаходили практичного застосування. Для переважної більшості фахівців інформація про здобутки зарубіжних вчених була недоступною. Вони не мали можливості читати зарубіжні газети і журнали, брати участь у міжнародних конференціях, знайомитися з повсякденним життям людей за кордоном, вивчати їх культуру, звичаї, традиції, тощо. В наш час ситуація змінюється на краще, але рівень іншомовної культури фахівців досі залишається низьким.

Численні педагогічні дослідження свідчать про те, що вирішальною вихідною умовою підвищення іншомовної культури майбутніх фахівців є наявність у них **стійких внутрішніх мотивів оволодіння нею**. У системі чинників, що слугують дійовими мотивами вивчення іноземних мов (як зрештою й інших загальноосвітніх дисциплін) у вищій школі, є **глибоке усвідомлення студентами професійної значимості іншомовної культури фахівця, її місця та ролі у його майбутній професійній діяльності**.

Щоб домогтися такого усвідомлення, необхідно надати змісту освіти з іноземних мов належного професійного спрямування. Для цього надзвичайно цікавим і корисним може бути зарубіжний досвід формування іншомовної культури фахівців різних професійних профілів. Зокрема, у деяких країнах застосовують дидактико-методичні системи вивчення англійської мови фахівцями різних професійних профілів: лікарів, інженерів, таксистів та ін. Всі вони об'єднані в English for Specific Purposes (ESP), серед яких є англійська для водіїв, юристів, лікарів, працівників готелів, економістів і т.д. Основна мета вивчення цих спеціально розроблених курсів полягає не лише в тому, щоб навчити майбутнього фахівця мови, а й способів її використання в практичних цілях: у спілкуванні з колегами, читанні інструкцій та інших документів, розмові по телефону, прийманні гостей, відвідувачів, клієнтів, веденні ділових бесід тощо (3; 245).

Застосування таких дидактико-методичних систем вивчення іноземних мов забезпечує формування «культури мови», до якої вчені-мовознавці дедалі частіше включають соціо-лінгвістичні та стно-психологічні моменти. Якщо раніше це поняття охоплювало виключно рекомендації щодо правильності та нормативності висловів, то тепер воно невидимо, але міцно переплітається з національно-культурною специфікою мовної поведінки (4;9).

Оновлення змісту освіти з іноземних мов в аспекті поліпшення його професійного спрямування, потребує, передовсім, врахування вимог, що випливають із дидактико-методологічних принципів (як, наприклад, науковості, зв'язку теорії з практикою та ін.), а також деяких особливостей професійної підготовки фахівців у теперішній вищій школі. Зокрема, прогресивною тенденцією у розвитку сучасної

вищої школи є те, що вона **переходить до здійснення різнорівневої професійної підготовки фахівців**. Так, Законом "Про освіту" «в Україні передбачено такі освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр» (5;15).

При цьому вищі заклади освіти, до яких відносяться технікуми (училища), коледжі, інститути, консерваторії, академії та університети «здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: **молодший спеціаліст** - забезпечують технікуми, училища, інші вищі заклади освіти першого рівня акредитації; **бакалавр** - забезпечують коледжі, інші вищі заклади освіти другого рівня акредитації; **спеціаліст, магістр** - забезпечують вищі заклади освіти третього і четвертого рівня акредитації» (5; 22). (Виділення наше - В. Х.).

У цитованому документі наголошується на тому, що «вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами **освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей**, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації» (5; 21). (Виділення наше - В. Х.).

Неоцінене значення приведених нормативно-правових положень полягає в тому, що вони **уможливають вироблення методологічних засад професійного спрямування змісту загальноосвітніх предметів, зокрема, іноземних мов у вищій школі**. Вони можуть бути виражені таким чином:

1. Зміст освіти з іноземних мов можна вважати оптимальним, якщо він найбільшою мірою відповідає професійним потребам фахівця.
2. Оскільки вища школа здійснює різнорівневу професійну підготовку, то й зміст освіти з іноземних мов повинен розроблятися на основі принципу його рівневої диференціації з таким розрахунком, щоб майбутні фахівці кожного освітньо-кваліфікаційного рівня орієнтувалися на оволодіння відповідним рівнем змісту освіти з іноземних мов. Це означає, що, наприклад, майбутній бакалавр мав би вивчати курси іноземних мов, відмінних від тих, які вивчатиме, скажімо, майбутній молодший спеціаліст.

3. Оновлення змісту освіти має ґрунтуватися також на його диференціації за професійним профілем. Іншими словами, зміст курсу іноземної мови для майбутніх лікарів має багато в чому відрізнятись від змісту аналогічного курсу для майбутніх юристів чи економістів.

4. В межах кожного освітньо-кваліфікаційного рівня майбутні фахівці відрізняються між собою інтересами, захопленнями, здібностями тощо. Ці індивідуальні й типологічні особливості повинні також враховуватись в процесі розробки та оновлення змісту освіти з іноземних мов.

Викладені положення слугують методологічними орієнтирами розробки змісту освіти з іноземних мов в його варіативній частині на основі профільно-рівневої диференціації процесу навчання у вищій школі.

Водночас немає жодних підстав для заперечення факту існування сфери спілкування спільної для фахівців всіх рівнів і професійних профілів. Такою є, наприклад, сфера елементарного побутового спілкування іноземного туриста чи відрядженого за кордон фахівця.

Взагалі, у професійному спілкуванні фахівця можна умовно виділити три головні сфери.

Перша з них - це *сфера побуту та організації повсякденного життя*; друга - *сфера ділового професійного спілкування*; третя - *сфера творчої професійної діяльності* (наукової, технічної та ін.).

Спілкування фахівця у першій сфері потребує мінімуму знань, необхідних для того, щоб прибувши в іншу країну, він міг вільно почувати себе там: вміти одержати необхідну інформацію, замовити їжу в ресторані, чи пояснити, що він хоче придбати в магазині, купити квиток, подзвонити по телефону, залишити повідомлення на автовідповідачі, чи у письмовій формі, обміняти гроші, знайти помешкання і т.д. Спілкування на цьому рівні вимагає не лише знань лексики та граматики мови, а й особливостей етнічної культури: як прийнято вітатися, користуватися телефон-автоматом, які є готелі і чим вони відрізняються, як ввічливо зупинити перехожого, щоб запитати про щось, яка специфіка національної кухні, щоб була не замовити те, що тобі не смакує. Всі ці, здавалось би, елементарні речі, яких існує дуже багато, мав би вже знати випуск-

ник середньої школи, щоб у вищому навчальному закладі розпочати вивчення ділової іноземної мови, необхідної також для ділового професійного спілкування майбутнього фахівця. Це термінологічна лексика певного фахового профілю, вміння писати ділові листи, резюме, характеристики, розмовляти по телефону, приймати і передавати повідомлення, поводити себе на ділових зустрічах, переговорах, тобто все те, що є метою вивчення спеціально створених курсів ESP, про які згадувалося вище.

Підготовка до спілкування фахівця у третій сфері передбачає оволодіння науковим стилем мови, вміннями писати статті іноземною мовою, анотації, без сторонньої допомоги спілкуватися і виступати на міжнародних конференціях, читати міжнародні наукові видання, перекладів яких не існує в рідній мові і, можливо, бути їх дописувачем.

Як уже зазначалось, у вищих навчальних закладах України сьогодні здійснюється поступовий перехід на багаторівневу систему підготовки за схемою молодший спеціаліст - бакалавр - спеціаліст, магістр. Відповідно зміст освіти з іноземної мови також повинен бути рівневим. Так, скажімо, запропоновану першу і другу сфери можна розділити на декілька рівнів по складності відповідно для молодшого спеціаліста, бакалавра і спеціаліста, а третю рекомендувати для вивчення лише магістрам, які вже оволоділи першими двома.

Ідея визначення базових рівнів навченості з іноземних мов покладена в основу проєкту Концепції викладання іноземних мов в Україні. Пропонується 14 рівнів єдиного державного стандарту та 6 ступенів навчання. Випускник середньої школи може мати від 4 до 10 рівнів засвоєння, але тільки 8-й рівень дає можливість для фахово-прикладного а 10-й для фахово-професійного оволодіння іноземною мовою. У вищих навчальних закладах мінімальними можуть бути рівні 10-12, що може відповідати незакінченій середній освіті, рівні 11-13 - бакалаврському ступеню, 12-14- магістерському (2, 9).

У вітчизняній педагогічній науці є чимало наукових праць про професійне спрямування викладання іноземних мов. Це, наприклад, дисертаційні дослідження Е.В. Мірошніченко, яка вивчає проблему професійно спрямованого навчання студентів-економістів

усному іншомовному мовленню, С.С.Коломієць про навчання спеціалістів професійно-орієнтованому спілкуванню із зарубіжними партнерами, І.О.Свердлової, яка розробляє методіку формування лексико-граматичних навичок усного мовлення на професійні теми, Т.І.Петрової про навчання розумінню граматичної омонімії при читанні текстів по спеціальності. Але загалом, у практиці іншомовної підготовки застосовувалися, а часто і тепер застосовуються недосконалі системи вивчення іноземної мови. Це зумовлено тим, що проблема недостатньо висвітлена в дидактико-методичному плані. Більшість дослідників розробляють і пропонують методики навчання спілкуванню, вмінню вести професійно-орієнтовану бесіду, не приділяючи уваги читанню, письму, іншомовній культурі. Але ж «вихідними для предмета іноземна мова є досягнення цілей оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності»: слуханням, говорінням, читанням і письмом (2; 11).

Американські вчені стверджують, що, в основному, матеріали ESP - це тексти і вправи, побудовані на їх основі (6; 234). Серед цих вправ є як граматичні, так і ті, що розвивають усне мовлення і письмові навички. Звичайно ж, самі тексти насичені термінологічною лексикою певного професійного профілю.

Вітчизняна методика, на жаль, немає спеціально розроблених курсів на зразок ESP. Підручники для неспеціальних факультетів - застарілі, тому підбір текстів для навчання є досить складним.

Ми пропонуємо методіку складання професійно орієнтованого змісту освіти, вироблену на основі спеціального дослідження, яке реалізовувалося в декілька етапів.

Розглянемо їх детальніше на прикладі розробки змісту освіти для юридичних факультетів.

Перший етап передбачав вивчення думки фахівців з приводу найпопулярнішої професійної тематики в міжнародному аспекті.

Спеціалісти обраної нами галузі, юриспруденції, стверджують, що сьогодні найактуальнішими є дослідження з проблем прав людини. Після прийняття Декларації про державний суверенітет в Україні значно активізувалася державна, партійна і громадська

діяльність з питань прав людини. Прийнято ряд законодавчих актів, укладено багато міжнародних пактів, угод і конвенцій. Хоча зроблено реальні кроки до підвищення гарантій виконання міжнародних зобов'язань, становище людини в Україні залишається тяжким і мало захищеним. Аналіз причин такого становища, спроба знайти вихід, роз'яснення міжнародних механізмів захисту прав і свобод людини є темою багаточисельних публікацій.

Другий етап полягає у вивченні ступеня популярності названої тематики шляхом аналізу літератури, як правило, періодичних наукових видань.

В Україні існує сьогодні чимало правничих видань, всі вони друкують статті на різноманітні теми в тому числі і ті, що досліджують проблеми прав людини. Але існує щомісячний «Український часопис прав людини» і щорічник «Права людини в Україні», які публікують дослідження вітчизняних вчених-правознавців у цій галузі, документи і коментарі до них, а також огляд преси. Часопис виходить як українською так і англійською мовами, що дало змогу використати його статті для наступного етапу дослідження. Огляд літератури свідчить, що засновуються нові журнали і бюлетні з прав людини, поширюються навчально-методичні програми, посібники і методичні напрацювання з цієї проблеми, проводяться національні та міжнародні конференції, симпозиуми з актуальних проблем захисту громадських, політичних, соціальних, культурних та економічних прав, свобод і законних інтересів людини. Це дає змогу зробити висновок, що визначена шляхом опитування юристів тематика є справді найпопулярнішою.

На **третьому етапі** здійснено аналіз статей однієї тематики на предмет визначення частоти вживання окремих понять (термінологічної лексики). Результати аналізу двох статей, взятих із інформаційної мережі Інтернет («The United Nations and Human Rights», «Children's Rights»), і статті С.Ісаковича «Механізм діяльності ООН щодо захисту прав людини» (7;139) поміщено в наступну таблицю:

Англійський термін	Український переклад	Частота вживання
human rights	право людини	85
protection of human rights	захист прав людини	55
prevention of discrimination	попередження дискримінації	23
observance of human rights	дотримання прав людини	10
convention	конвенція	60
declaration	декларація	7
covenant	пакт	35
agreement	угода, договір	13
protection of minorities	захист прав меншин	10
rapporteur	представник, посередник	18
to enter into force	ввести в дію	12
suspension of execution	відстрочка виконання вироку	5
crime prevention	попередження злочину	11
a plaintiff	позивач	21
to file a complaint	подати скаргу	7
civil and political rights	громадянські та політичні права	15
participant-state	державо-учасниця	20
violation of human rights	порушення прав людини	22
national means of legal protection	національні засоби правового захисту	12
egregious violation	грубі порушення	4
subject to physical and emotional suffering	спричиняти фізичні й емоційні страждання	4
drug abuse	зловживання наркотиками	3

Як видно із таблиці, термінологічна лексика представлена в основному у вигляді словосполучень. С.С.Коломієць у своєму дисертаційному дослідженні встановлює найбільш частотні моделі, характерні для сполучення термінів. Базуючись на наших даних, можна виділити наступні найчастіше вживані моделі:

A N (прикметник, іменник) : civil rights, human rights

N prp. A N (іменник, прийменник, прикметник, іменник) : violation of human rights, protection of human rights

V N (дієслово, іменник) : to file complaints

N prp. N (іменник, прийменник, іменник) : protection of minorities

N N (іменник, іменник) : crime prevention

Слід зазначити, що крім засобів масової інформації джерелом відбору навчального матеріалу може бути також художня література, героями якої є люди професії, що нас цікавить.

Четвертий етап дослідження- це складання тексту на основі найчастіше вживаної термінологічної лексики найпопулярнішої тематики.

Ось приклад тексту, складаного на основі термінів вищенаведеної таблиці:

After the enactment of the *Declaration* of State Sovereignty of Ukraine, the political, civil and state activities in the realm of *human rights* have increased. Ukraine concluded many international *pacts, agreements* and *conventions* on human rights and freedoms. Such international acts, as well as the internal state legislation convincingly testify to the fact that Ukraine holds a duty to assist the UN in *protecting human rights*. The fulfilment of this obligation grants each private person living on the territory of Ukraine the opportunity to rely on internationally approved standards in the *safeguarding of rights and freedoms*. Every person residing in Ukraine has the right to *file complaints* on *violation of civil and political rights* to the Human Rights Committee of UN if all existing *national means of legal protection* have been exhausted.

Якщо наведений вище текст є джерелом нової лексики і цікавий з точки зору граматики, то навряд чи студенти зможуть використати його для обговорення. В той час як наступний зразок бідніший на терміни, але може стати темою для цікавої дискусії:

There is no way to thoroughly enumerate the various ways in which children around the world are economically exploited and physically mistreated. But the numbers are great - and the suffering widespread. Behind the hideous imagery - of children beaten or sexually abused by parents; ravaged beyond their years by hard living and drug abuse on the streets; maimed by landmines or turned into killers by war; stricken with AIDS -- are the common struggles against disease, hardship, and family or social traditions that compromise children's humanity or subject them to physical and emotional suffering.

To highlight the existence of the most egregious violations of international human rights law and encourage Governments to investigate particular cases, the United Nations Commission on Human Rights has appointed a Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography. The Special Rapporteur, an expert in the field, works to gather and analyse facts for the Commission.

Бажано, щоб текст, незалежно від мсти його використання, мав:

- нові лексичні одиниці;
- правильні граматичні моделі;
- тему для дискусії, яка б давала студентам можливість використовувати знання як іноземної мови, так і свого фаху.

При використанні оригінального тексту, взятого із зарубіжного видання, слід пам'ятати, що його спрощення може спотворити зміст. Такої ж помилки можна припуститися і при складанні тексту. У зв'язку з цим, існує п'ятий етап дослідження.

На **п'ятому етапі** здійснено апробацію тексту через фахівців обраної нами галузі на предмет його змістової правильності.

Шостий етап полягає у складанні вправ до тексту і запровадженні його в практику навчання майбутніх фахівців, у нашому випадку - юристів.

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). - К.: Райдуга, 1994. - 62с.
2. Концепція викладання іноземних мов в Україні. Проект. / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, №24, 1994. - К.: Освіта, 1994. - 32с.
3. Mamadou Gueye. One Step Beyond ESP: English for Development Purposes. / Teacher Development Making the Right Moves. - Washington, 1996. - 277с.
4. Культура української мови: Довідник. / С.Я.Єрмоленко, П.Я.Дзюбишина-Мельник, К.В.Ленець та ін.; За ред. В.М.Русанівського. - К.:Либідь, 1990. - 304с.
5. Закон України «Про освіту». / Закони України. Про внесення змін і доповнень до закону Української РСР «Про освіту». - Київ: Генеза, 1996. - 36с.
6. Mary J. Schleppegrell. English for Specific Purposes: A Program Design Model. / Teacher Development. Making the Right Moves. - Washington, 1996. - 277с.
7. Ісакович С. Механізм діяльності ООН щодо захисту прав людини / Український часопис прав людини, №1, 1995. - Київ: Право, 1995. - 241с.

The article deals with theoretico-methodological principles of working out and improving of the essence of education in foreign languages, which are studied in higher schools as general subjects. Special attention is given to the methodology of the elaboration of the texts with occupational bias, which are used as didactico-methodological material for future specialists.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

За останні кілька років відбулося ряд радикальних змін в соціальному устрої нашої країни в усіх сферах суспільного життя. Процес переходу від старих до нових форм господарювання не автоматичний, він вимагає насамперед психологічної готовності людей до реформ, перетворень, яка у нас, власне кажучи, і відсутня. Особливо болісно переносять період становлення економіки малоосвічені, які не можуть дати пояснення причин швидкодинамічних змін і пов'язаного з ними різкого зниження рівня життя населення, а тому не здатні долати власні проблеми та негаразди. Та було б помилковим стверджувати, що проблемні ситуації викликані тільки суспільними змінами. Вони неминуче супроводжують нас протягом всього нашого життя, якими б ми не були досвіченими, розумними, обережними, розважливими. Деякі з них носять об'єктивний характер, інші виникають в силу нашої недосконалості - всім нам властиво помилятися. Проблеми, суперечності, протиріччя є джерелом руху, розвитку. В свою чергу розвиток, прогрес породжує нові проблеми. Власне, в цьому плані ми мало що можемо змінити. Та ми можемо керувати собою, своїм ставленням до цих проблемних ситуацій, вибирати способи їх вирішення. Але чи всі здатні самостійно правильно оцінити власну проблему та подолати її?

За кордоном функціонує розгорнута мережа консультативних служб, покликаних допомогти особистості самовизначитись. Особливо користується популярністю психологічна консультативна допомога. Проблема організації кваліфікованої психологічної допомоги на сьогоднішній день набула актуальності і у нашої державі. Практика консультативної роботи стверджує, що невирішені проблеми, а особливо психологічного характеру, породжують нові проблеми. Проблемні нашарування викликають стресові стани, роздратованість, внутрішню особистісну дисгармонію і навіть нервово-психічні розлади. Результати сучасних соціологічних і психологічних досліджень констатують значне зростання серед нашого населення напру-

женості на соціально-психологічному рівні. Атмосфера нашого життя характеризується масовим неспокоєм, емоційним збудженням, невдоволеністю існуючим соціальним устроєм і власним становищем. Аналіз психодіагностики дає змогу стверджувати, що серед населення переважають такі настрої, як тривога, обурення, гнів, інфантильність, занепокоєння станом власного здоров'я та здоров'я родичів, невдоволеність матеріальним становищем, зневіра, апатія... Постає питання, чи може така людина думати про інтереси держави та оточуючих. Звичайно, ні. Всі її зусилля спрямовані на пошук шляхів власного виживання. Та навіть в цьому плані не кожен може самостійно дати собі раду. Здається, далі немає потреби переконувати в необхідності функціонування розгорнутої системи заходів психологічної допомоги в різних сферах нашого життя. А поміж тим серйозних консультативних психологічних служб на сьогоднішній день дуже мало. На думку науковців, це пояснюється рядом причин:

1. Відсутність фінансових коштів на створення й утримання консультативних служб.
2. Недостатня кількість кваліфікованих спеціалістів в галузі практичної психології.
3. Погане теоретико-методичне забезпечення психологів-консультантів.
4. Неготовність людей користуватися послугами професійної психологічної допомоги.

Люди надають перевагу ворожкам, знахарям, екстрасенсам, шептунам, більшість з яких не мають не те що психологічної, а й загальної освіти. Чи може така допомога бути висококваліфікованою? Не будемо критикувати вище перелічені форми допомоги, але, гадаємо, слід відмітити, що умови сьогодення вимагають надання психологічної допомоги на професійному, а не кустарному рівні.

На превеликий жаль, ні теорія, ні практика вітчизняної консультативної психології на даний момент ще не володіє необхідним базовим матеріалом. Теоретичні джерела і практичний досвід закордонних країн, безперечно, варті уваги, але не можуть бути сліпо скопійовані.

Фахівці практичної психології стверджують, що необхідно розробити власну концепцію організації системи психологічної

консультативної допомоги, виходячи з ситуації, яка на сьогоднішній день склалася в державі та враховуючи особливості нашого менталітету (1; 6).

До недавнього часу всі навчальні програми та зусилля викладачів вищих навчальних закладів були спрямовані на підготовку спеціалістів в галузі академічної психології. Та вимоги часу спонукали до відкриття спеціалізованих курсів, факультетів для підготовки фахівців психологів-практиків.

“Якщо у випадку наукової психології мовиться про дослідження явищ психічного життя людини, то у випадку практичної психології мова йде про діагностико-корекційну й профілактичну роботу з окремим індивідом або групою для збереження психічного здоров'я та запобігання небажаних явищ у поведінці й розвитку” (12; 9). Тому не кожен навіть висококваліфікований психолог-теоретик, як засвідчує практика, може бути консультантом. Крім того, навіть фахова підготовка не з будь-якого може “створити модель” професійного психолога-консультанта. Для навчання та підготовки спеціалістів у даній галузі необхідно здійснювати конкурсний відбір, в ході якого акцент робити на індивідуальні особливості особистості та мотиваційні установки.

Що стосується індивідуальних особливостей, то, на думку науковців, майбутній фахівець в галузі практичної психології повинен володіти сукупністю певних соціально-психологічних якостей, якими і визначається його придатність до діяльності в цьому напрямку. Серед них - уважність, спостережливість, вміння аналітично мислити, комунікабельність та ін.

Вибір будь-якої професії чи спеціальності зумовлений певною сукупністю мотивів. Якими ж мотивами керуються майбутні психологи-практики при виборі своєї спеціальності? Діагностичні тестування, анкетування, спостереження та опитування дають можливість стверджувати, що провідними мотиваційними установками є:

- інтерес до особистості;
- бажання працювати з людьми, бути в їх оточенні, спілкуватись з ними;
- бажання допомогти, посприяти вирішенню проблем, що турбують людину;

- бажання навчитися пізнавати та розуміти людей.

Звичайно, наявність перелічених індивідуальних якостей та мотиваційних установок далеко не вичерпує змісту професійної компетентності психолога-консультанта, але, на думку спеціалістів, є достатніми аргументами для вибору цієї спеціальності. Спектральний фон професійних якостей значно повніший і різнобарвний. Та їх формування і вдосконалення можливе, на наш погляд, у процесі оволодіння даною професією і в подальшій практичній роботі.

На базі досліджень, спеціалісти виділяють наступні істотно важливі характеристики професійного фахівця в галузі психологічної практики (11; 4):

- наявність професійно важливих особистісних рис і якостей (адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатичність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішньо-особистісних конфліктів та ін.);
- наявність професійно важливих соціально-когнітивних і комунікативних умінь (слухати, розмовляти, умовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати, навіювати та ін.);
- наявність професійно важливих психологічних якостей і властивостей (уважність, спостережливість, вміння помічати дрібниці у вербальній та невербальній поведінці; гнучкість, пластичність, динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати, передбачати реакцію та дії клієнта, моделювати наслідки роботи);
- наявність психофізичних властивостей та психологічних якостей, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку, досить гнучку і пластичну;
- наявність акторських та організаторських здібностей.

Р. Мей стверджує, що однією з найважливіших характеристик психолога-практика є “здатність проникати в душу” (9). Науковці наголошують, що увагу слід звернути на наявності у консультанта певної системоутворюючої ідеології, що дозволить йому не просто відповідати на запити клієнта, аналізуючи та інтерпретуючи виявлені причинно-наслідкові зв'язки в його проблемному полі, а концептуально і комплексно осмислювати проблеми клієнта і його організації (14).

На нашу думку, до вище перелічених якостей слід додати:

- здатність швидко адаптуватись, перебудовуватись в залежності від обставин (йти в ногу з суспільними змінами, адже суспільні зміни обумовлюють психологічні зміни);
- володіння сучасними теоретичними психологічними знаннями та досягненнями практичної роботи колег в даній галузі;
- знання та суворе дотримання професійних етично-моральних норм (5).

Р. Мей наголошує, що оскільки особистість консультанта, його професійна майстерність лежать в основі консультативного процесу, то її повнота та цілісність набувають важливого значення для ефективності консультування.

Наявність сукупності вище перелічених професійно важливих якостей є важливим фактором, що зумовлює продуктивність процесу консультування, але ще не гарантує високої результативності та ефективності. На успішність протікання консультування та кінцевий результат мають вплив інші фактори. Серед них, міра складності проблемної ситуації; психологічна налаштованість суб'єкта консультування на роботу з психологом; умови, в яких відбувається консультація та ін.

Міра складності ситуації. Консультант - це не всезнаюча і не всемогутня людина. Є ситуації, для вирішення яких достатньо компетентності психолога, інші ж - потребують додаткової інформованості, консультацій фахівців з інших галузей: юристів, лікарів, педагогів... Окрім того, науковці стверджують, що існують психологічні ситуації, стани та й самі особистості, які погано піддаються корекції.

Психологічна налаштованість суб'єкта консультування на роботу з психологом. Звичайно, що небажання зі сторони клієнта взаємодіяти з консультантом, його пасивність та байдужість не тільки не принесуть бажаних результатів, а й поставлять під сумнів можливість проведення такого консультування. Психологи акцентують увагу на те, що консультування - це не односторонній процес, спрямований на об'єкт. Це процес тривалої взаємодії консультанта з клієнтом як суб'єктом консультування (3; 7; 8). Тільки в результаті взаємного розуміння та бажання співпрацювати спільними зусиллями

можна виявити проблему, встановити міру її складності, актуальності і розробити програму подальшої корекційної роботи.

Умови протікання консультативного процесу. Як засвідчують психологи-практики, це не менш важливий фактор, ніж попередні. Консультація повинна відбуватися в спеціально обладнаному для цієї мети приміщенні. Кабінет повинен бути ізольованим від сторонніх звуків; оснащений спеціальними кріслами зі спинкою та поручнями, словом, вся обстановка повинна позитивно впливати на особистість, яка звернулася за допомогою до психолога.

Аналіз літератури та досвіду роботи психологів-практиків в різних галузях засвідчує, що ефективність психологічної допомоги в значній мірі залежить від того, на скільки процес її протікання контролюється і управляється консультантом. А для того, щоб даний процес був контрольованим, на думку науковців, доцільно виокремити його суттєво важливі моменти чи етапи (3; 8; 14).

Своярідний підхід до процесу консультування, який, на наш погляд, заслуговує уваги, пропонують російські науковці. Ними розроблено ряд рекомендацій, які сприяють оптимізації та високій результативності діяльності психолога. Зокрема, фахівці пропонують поетапне здійснення процесу консультування згідно з розробленими ними алгоритмами ведення консультативної роботи (14):

- алгоритм індивідуального психолого-акмеологічного консультування службовців, керівників, кадрів управління;
- алгоритм психолого-акмеологічної роботи з організаційною групою;
- алгоритм психодіагностичного забезпечення загального процесу консультування.

Ми ж на основі опрацьованої літератури пропонуємо виокремлення наступних етапів ведення психологічних консультацій:

1. Встановлення контакту.
2. Слухання та аналіз запиту.
3. Збір необхідної додаткової інформації.
4. Виокремлення актуальних моментів та формулювання на їх основі психологічної задачі.
5. Пошук шляхів, засобів, способів виходу з проблемної ситуації.
6. Орієнтація клієнта на самостійне подолання проблеми.

Фахівці в галузі консультативної психології стверджують, що в процесі налагодження контактного зв'язку слід звертати увагу на зовнішність консультанта та його психологічну налаштованість на сприймання клієнта, що виражається в поведінці, виразі обличчя, погляді та ін. Вони повинні викликати у клієнта позитивні емоції, довіру, впевненість в добропорядності та доброзичливості намірів психолога. Встановлення високоефективного контактного зв'язку спонукає клієнта до відвертої розмови про болючі проблеми.

Повідомлення клієнтом запиту повинно супроводжуватись активним слуханням консультанта (3; 65), під час якого консультант аналізує запит клієнта, його актуальність та проблематичний зміст. Це дуже важливий момент консультативного процесу. Не зваживши на це, консультант може стати "жертвою" псевдозвертання (8; 10). Не всі люди, що звертаються до психолога, мають чесні, добропорядні, безкорисливі установки та наміри. Деякі звертаються просто заради цікавості, інші - з бажанням перейняти в консультанта "спеціальні методи впливу на людей, озброїтися психологічними знаннями про слабкості людей з метою їх використання для досягнення власної користі" (8; 10), ще інших цікавить власне консультант як особистість. Глибоко проаналізувавши запит клієнта (якщо такий взагалі наявний), психологу слід визначитись, варто продовжувати консультування, чи відмовитись, на що психолог за певних обставин має право.

Зваживши міру важливості, актуальності проблеми для клієнта і встановивши необхідність подальшої співпраці, консультант може переходити до наступного етапу - збору необхідної додаткової інформації про запитувача та його проблему. Для ефективного вирішення проблемної ситуації інколи не достатньо інформації, що подає сам клієнт, або ж оцінка власного запиту клієнтом може бути невідповідною. Аналіз результатів психологічних досліджень стверджує, що самодіагностика клієнта чи діагностування ним своєї проблеми не завжди адекватні і не відображають всіх деталей наявного стану речей. Щоб уникнути помилкових дій, психолог повинен сам пересвідчитись у достовірності та правильності аналізу проблеми клієнтом і в разі необхідності доповнити його додатковими

відомостями. Шляхи отримання такої інформації можуть бути надзвичайно різноманітними: спостереження за поведінкою, жестами, мімікою, емоційною налаштованістю; анкетування, застосування тестових проб, проєктивних методик та ін.

Повнога і достовірність інформації дасть можливість виокремити актуальні моменти (те, на що в першу чергу слід акцентувати увагу), виходячи з яких психолог-консультант повинен сформулювати задачу.

Поставлена задача вимагає пошуку шляхів її вирішення. У цьому плані ініціатива залишається за консультантом, але це ні в якому разі не означає пасивності зі сторони клієнта. Спеціалісти психологи-практики стверджують, що він теж повинен приймати не менш активну участь в цьому процесі.

Коли знайдено ряд альтернативних шляхів виходу з проблемного стану, консультант повинен налаштувати клієнта на самостійний вибір найбільш прийнятний з них та на самостійне вирішення власної проблеми.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що надання кваліфікованої психологічної допомоги - це надзвичайно важка і відповідальна справа. Через непередбачуваність деяких ситуацій процес консультування важко піддається регулюванню, а кінцевий результат його зумовлений багатьма факторами впливу (деякі з них ми висвітлили у даній статті). Тому ця робота вимагає від особистості консультанта не тільки спеціальної професійної підготовки, а й величезних витрат інтелектуального, емоційного та енергетичного потенціалу.

1. Баклицький І. Психологічна служба. Передумови її створення // Освіта України. - 1997. - 12 вересня. - С. 6.
2. Бутенко Г.П. Практическая консультативная психология // Вопросы психологии. - 1988. - № 1. - С. 180-181.
3. Горноста́й П.П., Васильковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. - К.: Наук. думка, 1995. - 128 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - Л. - 1988.

5. Етичний кодекс психолога // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - № 4. - С. 19.
6. Копьев А.Ф. К проблеме взаимоотношения консультанта и консультируемого в ходе психологической коррекции // Семья и формирование личности / под ред. А.А.Бодалева. - М. - 1981. - С.51-59.
7. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: Опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 17-25.
8. Ліщинська О.А. Практикум з індивідуально-психологічного консультивання: Навчально-методичний посібник для психологів. - Івано-Франківськ, 1995. - 36 с.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К.Кругловой. - М.: Независимая фирма "Класс", 1994. - 132 с.
10. Психологическая служба в педагогическом институте / Под ред. П.В.Лушина. - Кировоград, 1993. - 155 с.
11. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - № 6-8. - С. 3-6
12. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання / Практична психологія та соціальна робота. - №8. - 1998. - С. 9
13. Соціально-психологічні знання: актуальність теорії і практики. Зб. наук. статей. - К.: Укр. Центр дух. культури, 1997. - 143 с.
14. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореф. дис. канд. психолог. наук. - М., 1995. - 24 с.

In the article the modern approaches and requirements of the psychologist - practitioner towards the person and some aspects of providing the qualified psychological help are analysed.

It is stressed that the effectiveness of psychologist's activity as a consultant depends on a number of factors that should be taken into account in the process of consultation.

СВІТЛОГЛЯД ЖІНКИ В ЕПОХУ СЕРЕДНІХ ВІКІВ. МОРАЛЬНИЙ АСПЕКТ (в контексті західноєвропейської культури)

Середньовіччя, як досить важливий і тривалий період західноєвропейської культури, довгий час незаслужено залишалось "білою плямою" на історичній карті людства. Середній вік (medium aevum) рахувався безчасовістю, що розділяла дві славні епохи в історії Європи - античність та її відродження, перервою у розвитку культури, "темними століттями", скупченням всілякого невігластва, ретроградства та пригнічування думки. Але поступово у світлі досліджень вчених-медієвістів стає зрозумілою цілковита безпідставність такої негативної критики Середніх віків. Адже саме в цей період почали зароджуватись європейські нації і формуватись сучасні держави і мови. Саме цей період, який став важливим етапом у розгортанні людської думки, зробив неабиякий внесок у розвиток і теорії пізнання та сфери дослідження світу. Нарешті, саме цей період, ввійшов в історію людства як час торжества великого нового вселенського об'єднуючого начала - християнства, завдяки якому Європа і дотепер являє собою єдину цивілізацію.

Слід зазначити й те, що в цю епоху і сама людська особистість набуває у своєму індивідуальному розвитку неабиякого прогресу. Належачи до певного суспільного стану чи корпорації, відчуваючи на собі вплив християнської релігії, середньовічна людина мала змогу розкрити власну неповторність, продемонструвати свої особистісні якості. Як на погляд автора. Середньовіччя мало досить чітку ідею людської особистості, відповідальної перед Богом і людьми. Хоча установка на всезагальність, типовість, універсальність та демократизацію і суперечили формуванню чіткого розуміння індивіда, характерного для Нового часу, все ж існують всі підстави говорити про моральнісний розвиток середньовічної людини, про її самовизначення як особистості. У цьому контексті, як на нашу думку, особливо цікавим кроком уявляється вивчення моралі середньовічної жінки, що слугуватиме ще одним виміром моралі Середньовіччя в цілому. Дане питання

викликає великий дослідницький інтерес ще й тому, що довгий час взагалі не розглядалось в науці, незаслужено залишилось поза увагою вчених-медієвістів.

Автор свідомо йде на використання диференційованого підходу до аналізу становища жінки Середніх віків - як представниці різних суспільних класів та прошарків, одночасно - з урахуванням специфічних особливостей ментальності даного періоду.

Зазначимо, що для свідомості середньовічної людини характерний надзвичайно сильний вплив християнських релігійних уявлень. Церквою регламентувались практично всі сфери її життя: матеріальна повсякденна, духовна, емоційна. Не залишилось поза увагою і питання стосовно жінки, її статусу та життєвих орієнтацій. Середньовічних богословів серйозно цікавило питання: чи взагалі жінку можна вважати людиною? Існували різні думки з цього приводу, і духовенство на одному із своїх соборів зважилось, врешті-решт, винести остаточний вердикт: оскільки в Євангелії Ісус Христос називається сином людським, а народжений він Дівою Марією - земною жінкою, то звідси випливає, що жінка - людина. Інакше б, народженого від неї не можна було б назвати сином людським.

Дійсно, християнство першим підняло жінку з того принизливого безправного становища, в якому вона перебувала ще з часів Древньої Греції та Риму. Позбавлена права голосу, власної індивідуальності взагалі, перебуваючи в повній моральній, економічній залежності від чоловіка, жінка фактично, існувала на правах безликого, позбавленого яких-небудь моральних, особистісних ознак предмета, речі. Християнська релігія ж надзвичайно піднесла жінку (6). Нарівні з чоловіком вона закликала її до вічного спасіння, нарівні з чоловіком релігія вказала жінці на її обов'язки, поклала на обох однаковий обов'язок перед Богом, пообіцяла обом однакову винагороду. Тому кращі жінки цілковито віддалились новій релігії, і в ті тяжкі віки, коли християнство переслідувалось, саме жінки неодноразово показували приклад чоловікам в мужньому перенесенні страшних мук, постійно стаючи взірцями милосердя та віхи.

З самих перших віків християнства, ще з похмурих часів гонінь та переслідувань його прихильників, близьким зображенням, до якого вони спрямували свої погляди, було зображення жінки - Діви

Марії, Богородиці, культ якої набуває особливого поширення з XI ст. Марія панує в текстах та іконографії як недосяжний, ідеальний тип жінки, що поєднує в собі непорочну діву та матір. Як гвердить церква, це єдина форма життя жінки, яка заслуговує бути прикладом і заповітною її метою. При цьому дівочості, як ідеалу жіночої життєвої поведінки, явно віддається перевага. В іконографії в образі Марії акцент робиться передусім на тому, що вона - Божа матір, Богородиця. Християнство адаптує Марію як "Другу матір", що виступає в ролі заступниці людства, його покровительки (зображення Марії як Мадонни, що вкриває людей своїм рятівним плащем). Всі ці ідеї мали широкий суспільний вплив: олюднення Марії у відповідних зображуючих її втіленнях сприяло позитивним змінам оцінки самої жінки, її статусу, сприяло піднесенню її ролі в житті, возвеличило її.

Інший предмет образотворчого мистецтва Середньовіччя - образ Єви - протилежності Марії, праматері людства, що приречена на смерть, а своїх дочок - на вічну гріховність і підкорення чоловікові. Спокуса і падіння на довгий час стають одним із центральних мотивів в середньовічній іконографії. Отже, можна зробити висновок, що жінка в Середні віки перебуває, начебто, в строгих межах поведінки, встановлених суспільством та церквою, які вона не повинна переступати. В житті для неї - лише дві можливості: свята чи грішниця. Жінці, що стала на шлях гріховності, протиставляється ідеал жінки як смиренної, але шанованої господарки, дружини, матері, що поділяє зі своїм чоловіком тягар відповідальності за добре ім'я та соціальний престиж родини. Ці два полюси середньовічного уявлення про жінку співіснували в свідомості одночасно, і церква приймала найактивнішу участь у розробленні обох цих ліній. Роль жінки в шлюбі, сім'ї, домогосподарстві, материнство і виховання дітей - представляють позитивну лінію розвитку. Все це середовище осмислювалось і церквою, і світськими письменниками як визначальне життєве середовище жінки, як самий високий рівень її суспільного буття.

Особливого інтересу, з нашої точки зору, набуває питання статусу жінки в середньовічній сім'ї. Серед вчених-медієвістів з приводу нього не існує єдиної думки. Одні автори, зокрема відомий російський історик С.Єрушевський, говорить про те, що християнство

не визнавало виняткового становища чоловіка в шлюбіві. Як доказ, він у своїй роботі “Жінка в середні віки в Західній Європі” цитує такі слова блаженного Ієроніма: “У нас те, що забороняється жінкам, забороняється і чоловікам, і однаковий обов’язок усіх у виконанні одного і того ж долгу” (1, 43). На думку того ж автора, християнство високо поставило жінку взагалі, і як дружину, і як матір особливо. Абсолютно протилежної точки зору дотримується інший дослідник Середньовіччя, А.Л.Ястребицька, яка вважає, що “страх перед голодом і загроза роздріблення майна (передусім землі) змушувала бачити в жіночій здатності до дітонародження скоріш прокляття, аніж благословіння”. І християнство закріпило подібний погляд на речі, “прямо оголошуючи чоловіка главою сім’ї і покладаючи на жінку відповідальність за першородний гріх” (6; 119). Беручи до уваги ці точки зору, автору важко погодитись повністю з яким-небудь із них. У цьому складному питанні ми схильні займати, так би мовити, компромісну позицію, яка б враховувала обидві вищезгадані думки. Дійсно, з одного боку, християнська релігія возвеличує жінку, ставить її на один рівень з чоловіком в ієрархії світу та природи, однаково називаючи обох рабами Господніми, але акцентуючи при цьому увагу на здатності саме жінки дати світу нове створіння - дитину. Але, з іншого боку, не можна заперечувати той факт, що в реалійній життєвій практиці жінка перебуває в становищі, де її поведінка виявляється цілковито обмеженою, що не може не відображуватись на її статусі в сім’ї. Її життя повністю обмежується домівкою та участю в церковних богослужіннях, проповіді яких вона повинна неухильно виконувати. Взяти хоча б до уваги роль середньовічної жінки як матері. На наш погляд, це саме та сфера морального життя жінки як матері, в якій вона чи найбільше зазнавала регламентуючого впливу церкви. Легенда та історія доносять до нас багато прикладів, коли під впливом аскетично-ієрархічної релігійності любов до Бога переможно брала верх над проявами любові до власних дітей. Як на погляд автора, за таких умов жінка не завжди відчувала себе комфортно, оскільки втрачала дорогі цінні, необхідні їй самій фізичні, емоційні і, в першу чергу, - моральні зв’язки з членами своєї родини.

Ідеалом жіночості та жінки, як вже згадувалось вище, була незаймана дівчина, яка живе по образу монахині, - або поза світом, або залишаючись у ньому, але уникаючи при цьому матеріальних пут і знаходячись у постійній готовності до молитви. Починаючи з древньохристиянських часів, такою завжди була домінуюча думка церкви. Дівочість вважалась станом, подібним ангельському, начебто прологом майбутньої небесної досконалості. “Ти вже тепер те, чим всі святі надіються бути коли-небудь і очікування після здійснення воскресіння наповнює радістю всю церкву”, - так писав одного разу єпископ Леандр Севільський, що жив у II половині 6 ст., своїй сестрі, говорячи про її дівочість (3; 20). Романтика відречення від любові земної і піднесення дівочості, протиставлення земної божественної любові, знайшла своє вираження в численних духовних і світських постичних розповідях, особливо в зворушливих легендах про св.Олексія та про св.Бургундофаря, в легенді про Варлаама та Юсафата. Ідеал жінки як незайманої дівчини - нареченої Христа - зберігає свою актуальність на протязі всього Середньовіччя. Але звідси ж і протиріччя, характерне для жіночої історії цієї епохи, - між активним повсяденним життям та споглядальною моделлю християнського удосконалення.

В 814 році після смерті Карла Великого розпочинається процес феодалної роздробленості, що стає дедалі все більш інтенсивнішим. Відірване від решти світу життя феодалного замку, його ізольованість, зумовили, зрозуміло, сильний вплив на долю дружин і доньок феодалних власників і, треба зізнатися, - вплив цей був не без користі. Сімейне життя багато від цього виграло. У тісному приміщенні феодалного замку, вихід із якого не завжди був безпечним, сім’я, тобто чоловік, дружина і діти, жили, начебто, відокремлено від решти світу, тісно і близько один до одного. На час відсутності чоловіка, жінка феодалного володаря займала його місце. Все це сприяло зростанню ролі та значення жінки, і в той же час стримувало прояв її свободи, волі. Зачинивши жінку в тісному приміщенні укріпленого замку, феодалізм не принизив її, а навпаки, підніс, хоча піднесення це і було куплене ціною відмови від багатьох законних насолод, ціною нудного, монотонного і в той же час зовсім не спокійного життя. Потім з’явилась інституція, яка внесла багато

різноманіття і життя в цю тяжку монотонність - лицарство. В даному випадку не будемо торкатися питання про його першопочатки та походження. Скажемо лише, що церква мала сильний вплив на виникнення лицарства. Їй було важливо яким-небудь чином приборкувати нестримні, іноді дикі, сили феодалного дворянства, і цього вона прагнула досягти саме за допомогою нього.

Головним, першим обов'язком лицаря був захист релігії та всього слабкого й беззахисного. Але якщо церква мала вплив на першопочаток лицарства, то, звичайно, в її наміри не входив той напрямок, який потім у своєму розвитку воно набуло. Мова йде про служіння жінці, яке поступово для лицаря стає його найпершим обов'язком. Жінка в очах лицаря перебувала на недосяжній, утаємниченій висоті, і це не могло не справляти сильного впливу на піднесення її суспільного значення взагалі.

Містичне поклоніння жінці було характерним не лише для одного лицарства - воно перейшло і в інші суспільні стани. Досить згадати те поклоніння та піднесення захоплення, з яким ставився знаменитий Данте до 11-літньої Біатрисі Porsinaria, випадково ним побаченої яку він зробив безсмертною у своїй дивній поемі. Сам характер вищого суспільства і становища у ньому жінки під впливом християнства значно змінився в порівнянні з першими століттями феодалної епохи. Мало-помалу, втомлюючий, нудний, одноманітний плин життя жінки вищого благородного стану поступився місцем рухові, пожвавленню, прості, суворі, бідні форми життя - різноманіттю і багатству.

Зовсім іншим було становище жінки, яка належала до селянського стану. Нескінченні війни, вторгнення сусідніх ворожих народів змушували селян селитися поблизу стін укріплених замків, і феодалізм, що інтенсивно розвивався, важким тягарем ліг на їх плечі. Становище селян погіршувалось поступово, допоки не дійшло до межі повної беззахисності та безправності. Ще більш беззахиснішою та безправнішою була жінка-селянка: вона відчувала на собі подвійний гніт - пана-феодала та власного чоловіка. Хоча залежні селянки і не були, в принципі, позбавлені можливості самостійно володіти і розпоряджатися землею та господарством, реалізовувалась ця можливість рідко. Нормою було зосередження прав господарювання та володіння в руках чоловіка. У селянському середовищі, таким чином,

особливо чітко спостерігалась тенденція більш принизливого соціального становища жінки в порівнянні з чоловіком.

Ні вдома, ні в сім'ї селянина не було нічого заповітного, святого, до чого не могла б доторкнутися рука феодала-власника. Зрозуміло, що в таких залежних від волі феодалного владика умовах не могла безпечно і морально комфортно відчувати себе й жінка. По відношенню до неї не могли здійснюватись благородні вчинки з боку сеньйора, її економічна, політична, адміністративна підпорядкованість йому, його одноособовій волі робила її абсолютно безправною і беззахисною. Доказом цього може слугувати хоча б такий факт: згідно з повинностями про шлюб, коли кріпак одного власника одружувався з жінкою другого, їх діти розділялись порівну між власниками (1). Селяни впадали в тваринний, позбавлений всіляких людських почуттів, стан, або ж шукали вихід у страшних повстаннях, котрими були повстання Жакерія у Франції, селянські війни в Німеччині.

Якщо жінки, що належали до інших суспільних станів, мали змогу знайти певну розраду та моральну вітху в релігії, то жінка-селянка була позбавлена такої можливості. Мова кріпацького стану була відмінною від латинської мови церкви. Тому богослужіння, читання священних книг і проповідей були недоступними для простого народу, тоді як віра могла хоча б трохи підтримати його у цьому нестерпному житті. Полишений церквою, немов би забутий нею, простий народ створив собі свій особливий світ релігійних вірувань, в яких уривки християнського вчення зіштовхувались з темними залишками язичкої старовини, змішуючись цілим світом надприродних істот, що знаходились близько від людини, жили з нею одним життям.

Характерно, що в XIII ст., коли становище залежних селян досягло жахливого стану, нескінченного відчаю, в їх віруваннях набуває величезного значення сатана. З цього часу розвиваються чаклунство і чорнокнижництво, які є, з нашої точки зору, дуже цікавими та специфічними феноменами світогляду середньовічної жінки. Вона не мириться зі своїм принизливим суспільним становищем, зневажливим ставленням до себе, до своїх турбот та моральних запитів з боку офіційної церкви. Не відчуваючи ніякої підтримки, вона сама бореться за себе, доводить свою самозначущість, обстоює свою індивідуальність та право голосу. Вона

намагається своїм шляхом змінити оточуючий її жорстокий світ, хоча б і ціною власного життя. Вражаючі своєю жорстокістю та масштабністю міри інквізиції не припинили поширення чародійства. Більше того, чаклунка, нещадно переслідувана, набувала ще більшого значення, зростала в очах народу. Слід пригадати хоча б той факт, що вона на той час була чи не єдиним лікарем для людей. В умовах, коли медицина перебувала під пригнічуючим впливом церкви, що викоринював будь-які паростки нового, нетрадиційного, в умовах, коли анатомування перебувало під якнайсуворішою забороною релігії, чаклунка ставала чи не єдиною надією на спасіння людини: вона знала цілющу силу трав і народ, з поважним побоюванням ставлячись до чаклунки, не зважаючи на суворі заборони, поширював уявлення про її силу та всевладдя. Як на думку автора, це було однією з форм прояву прагнення самої жінки до емансипації та самосвідомості, до світоглядної незалежності та морального зростання. В середньовічну епоху для жінки-селянки, на нашу думку, існували, по суті, лише два шляхи в житті: завмерти під тягарем гноблення в рабстві, або, наперекір усім прийнятим нормам життя, стати чаклункою. Але і в цю похмуру епоху середньовічної історії ми знаходимо приклади коли із пригніченого турботами, приниженого кріпосного стану являється жінка в усій чарівності своєї незайманої краси і принакності, і в той же час - з могутньою, незламною силою, що справляла великий вплив на все життя сучасного їй суспільства, на сам хід історичних подій. Досить згадати Орлеанську діву - цю селянку із Дом-Ремі, яка врятувала Францію. Та й на рівні простої селянської сім'ї, жінка, яка поділяла всі турботи чоловіка, на плечах якої лежала немала частина сільськогосподарської і домашньої роботи, не дивлячись на всі ті грубощі та приниження, які вона змушена була зазнавати, ставала дійсно справжньою господаркою всього. Все це, на наш погляд, робило жінку незамінною у цій специфічній і, безсумнівно, важливій соціальній ролі. І, звичайно ж, такий стан речей зумовлював певний вплив на формування її світогляду, сенсожиттєвих установок та цінностей.

У містах з розвинутими ремеслами соціальне становище жінки було в цілому краще, ніж у селах. Тут патріархальна сімейна структура була менш жорсткою і послідовною, і надавала жінці певну правову й господарську свободу (практика сумісного володіння майном, можливість отримати прав бюргерства, право вступу в

братства та корпоратії, створення жіночих цехів). А чи можна взагалі говорити про жінку-бюргера в епоху Середньовіччя? Це питання набуває особливого дослідницького інтересу, якщо враховувати специфіку міського середовища. Маючи загальні інтереси, які визначались однаковим правовим статусом й умовами життя, городяни в той же час не становили собою єдиного цілого. Населення кожного міста поділялось на ряд груп, які різнилися між собою умовами права і становищем в міській общині. Найбільш раннім і загальним поділом був поділ на повноправних і неповноправних городян - фріменів та нефріменів (на прикладі Англії 14 ст.) (4). Важко собі уявити, що в таких жорстких адміністративних й економічних умовах могла вижити, економічно закріпитися і розвиватися жінка-бюргер. На таку думку наштовхують також дослідження відомого англійського історика-медієвіста С.Трап. Згідно з його підрахунками, нефрімени склали в сер. 14 ст. 3/4 чоловічого населення Лондона (7; 52). Як бачимо, вчені, посилаючись на оригінальні середньовічні джерела, ведуть мову не про населення міста взагалі, а лише про його чоловічу частину. Чи не є це прямим доказом істинності тієї гіпотези, що в середньовічних містах жінки у переважній більшості відносились до нефріменів, позбавлених участі не тільки у виборах міського представництва, а й у суспільному житті міста взагалі? Але все ж позитивним в її становищі було те, що вона, на відміну від селянки чи знатної дами, мала можливість самостійного заробітку і підвищення долі участі у забезпеченні повсякденного існування сім'ї, у веденні господарства. Тому нерідко у церковних проповідях, зверненнях, зокрема до міських бюргерш, зустрічається докір у тому, що вони надто багато часу приділяють справам матеріальним, пов'язаним з веденням господарства, на збиток "справам божественним" і "турботі про сім'ю" (5; 163). Подібні установки породжували певну психологічну й емоційну напруженість для середньовічної жінки (принаймні - для найбільш релігійних), яка, немов, розвивалась між життям спірітуальним, що мислилось як недосяжний ідеал, з одного боку, і життям повсякденним, пов'язаним з природою і матеріальними запитамі, - з другого. Середньовічні клірики, що знаходились у полові архаїчного мислення і були мало занепокоєні тим, щоб його актуалізувати, не могли вирішити її тривоги. Не знаходила душевного

самозаспокоєння, моральної втіхи і в світському середовищі: в умовах, коли пануюче суспільне середовище було закріплене за чоловіком, оцінка жінки і її виробничої діяльності визначалась традиційними уявленнями. Середньовічні соціальні, політичні, господарські системи, ідеологія, в цілому, не давали достатнього простору для самостійної діяльності жінки, для її саморозвитку, незалежно від того, чи йшла мова про княжну, патриціанку, чи жінку з нижчих суспільних станів.

Поступово, починаючи з XIV ст., жінка остаточно втрачає свої важко завойовані відносно емансипацію та особисту самостійність. Вона позбавляється права на освіту та професійну спеціалізацію. Мета виховання дівчинки - єдина і незаперечна - підготування до виконання основної її функції - дружини та домогосподарки. Поведінка жінки повинна відрізнятися сумирністю, здатністю до співчуття, терпінням, визнанням чоловічої переваги, готовністю вважати і бачити себе керованою, а не керуючою, відмовою від самостійності і власної волі.

Часто жінка ставала суб'єктом маргінальної групи. Маргіналами, або ж відщепенцями, в Середні віки вважались ті, хто не мав постійного місця проживання, чие існування і спосіб життя сприймались як паразитичні, а професійна діяльність була помічена табу. Та протиріччя із загальноприйнятими нормами та уявленнями, в яке вони вступали завдяки своїй професії чи способу життя, було настільки сильним, що примушувало їх до часткової або повної ізоляції від суспільства. Вони розглядались як антисоціальний елемент, з яким необхідно було вести боротьбу, проти них існували суворі приписи як проти того, що суперечило установленій моралі та кодексу поведінки.

В Середні віки міста ставали основними осередками проституції. Соціальний статус жінок, які займались цим родом занять, був надзвичайно низьким. Жінки такого типу піддавались суворій дискримінації, тим самим начебто включались в офіційно табузоване середовище. Історичні джерела виявляють ознаки групової солідарності, прояву соціального протесту вуличних жінок(2). Але все ж шансів на повернення в "нормальне" середовище у них також майже не було. Суспільство, засуджуючи відкриту проституцію, разом з тим, як свідчить мемуарна література, приймало її як природний компонент

повсякденності, щоправда, в завуальованій формі. Відкритий же виклик пануючій моралі підлягав суворому покаранню - фізичному, грошовому штрафові, вигнанню з міста.

Отже, можна констатувати, що життя представниці маргінальної групи, життя, яке супроводжувалось безкінечними прокляттями, постійною злиденністю та презирством, принизливим страхом за своє існування, було щонайменш жахливим. По відношенню до неї нема людського співчуття. Воно витіснене ігноруванням соціального піклування. У середньовічному суспільстві викликає страх і осуд кожний, хто веде "вільний", або такий, що сприймається як "вільний", спосіб життя і відхиляється в своїй поведінці від "загальноприйнятого", хто вирваний із свого середовища і не має "коренів".

Особливого дослідницького резонансу набуває питання про роль середньовічної жінки в суспільному житті. Дослідники-медієвісти щодо нього перебувають не на однакових позиціях. Одні з них, наприклад, Ж. Азенор, в своїй роботі "повсякденне життя жінки очима церкви: настанови в християнському благочестті" висловлює думку про те, що жінка була виключеною із політичного і суспільного життя (5). Протилежної точки зору дотримується інший вчений, Суламіф Шахар (Ун-т Тель-Авіва), яка, говорячи про участь жінки в суспільній, політичній, судовій сферах, помічає яскраво виражене протиріччя між офіційним її невизначенням і реальною практикою у багатьох регіонах. Один із найбільш вражаючих прикладів, вважає вона, дає Фландрія, де жінка приймала участь в роботі систем адміністративного управління, в деяких же англійських містах жінки виступали в суді як поручительки (робота "Жінка в середні віки") (5). Автору більше імпонує точка зору С.Шахар, особливо якщо брати до уваги історичні факти, а саме: вже з XIII ст. у Франції жінки починають брати участь у виборах. Відома також участь жінок у різних єретичних рухах. Як на наш погляд, це є ще одним свідченням того, що жінка не завжди мирилася з жорстокою церковною регламентацією її життя, дискримінацією та приниженням. Все це, безумовно, сприяло піднесенню її ролі в суспільному житті, піднесенню власної значимості, самоствердженню як особистості, моральному вдосконаленню.

Панорама, що реконструюється нами, наочно свідчить про безпідставність деяких укорінених до сьогодні стереотипів, пов'язаних з історією жінки, зокрема, - уявлення про Середньовіччя, як про час, з якого починаються витoki жіночої неповноправності. І схематизоване трактування прогресу, який начебто послідовно і неуклібно прокладає шлях відповідності з цими установками, вивчення становища жінки в Середні віки традиційно зводилось до простої інвентаризації фактів - прикладів жіночої дискримінації, вирваних із історичного соціокультурного контексту. Однак, слід пам'ятати, що становище жінки в середньовічному суспільстві - це відображення пануючої системи цінностей, рольового розподілу функцій, пануючих форм виробництва. Зрозуміло, що в цьому випадку питання про свободу і несвободу жінки в середньовічному суспільстві не може бути адекватно зрозумілим, якщо не враховувати специфіку ментальності тієї епохи без урахування того, який сенс самі учасники вкладали в поняття особистості та свободи індивіда. Середньовіччю було невідомим прагнення до свободи в її сучасному розумінні, як суто індивідуальної. Жінка, якщо вона і прагнула свободи, поза шлюбом могла набути її лише в межах іншої спільноти - релігійної, найчастіше.

Все ж безсумнівним залишається факт, що середньовічна жінка посіла певне місце в історії та світовій культурі. Література донесла до нас імена найбільш шанованих представниць жіночої статі епохи Середніх віків. Крім Хільда і Брунхільда, різні за характером та долею, лагідні та жорсткі, щасливі та нещасні, вони стоять на першому плані в ряді героїнь. І, звичайно, головну роль в кургуазній літературі відіграли також жінки, дами-натхненниці, героїні в плоті в кургуазній літературі відіграли також жінки, дами-натхненниці героїні в плоті та героїні мрій: Елеонора Аквітанська, Марія Шампанська, Марія Французька, Ізольда Гвіньєв'єра чи Далека принцеса. Вони відкрили сучасне кохання, стали для багатьох поколінь прикладами розуму, мужності, ніжності та мудрості. І саме в їх характері та діяннях слід шукати, на нашу думку, витoki жіночої емансипації, яка стала яскравим атрибутом Нового часу. Активна участь жінок цього періоду у суспільній, політичній сферах має за свою основу життя саме Середньовічної жінки - одноманітне, скуте

численними релігійними приписами та засторогами, і водночас - таке, що не завжди обумовлювалось та обмежувалось церковною ідеологією, а навпаки, ставало прикладом громадянської непокори та мужності.

1. Ешевский С. Женщина в средние века в Западной Европе // Статьи по Всесообщей истории: Сборник вырезок из ранних журналов. - М., 1961.
2. Ирзиглер Ф., Лассота А. Нищие и фигляры, шлюхи и палачи: маргинальные группы и аутсайдеры в Кельне (1300- 1600) // культура и общество в средние века: методология и методика зарубежных исследований. Реф. сб. АН СССР ИНИОН. - Вып. 2. - М., 1987. - Вып.2.
3. Монталамбер. Западные монахи. - М., 1968. - Т.2.
4. Репина Л.П. Сословие горожан и феодалное государство в Англии XIV в. - М., 1979.
5. Ястребицкая А.Л. Западная Европа XI - XIII веков. - М., 1978.
6. Ястребицкая А.Л. Женщина в повседневной жизни позднего Средневековья: обзор материалов конгресса международного научного общества // Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях. Реф. сб. АН СССР ИНИОН. - М., 1990. (Див. с.162-164, 158-161).
7. Thurupp S. The marchant class. - NY., 1972.

The author directs his research interest to studying the certain aspect of the world outlook of a person of the medieval epoch, and namely: the state of a medieval woman from the point of view of the various periods to the analysis of this problem in the whole and the horizons and peculiarities of her moral existence in particular. Using the differentiated approach the author analyses the position of a medieval woman as a representative of different social layers, at the same time taking into consideration peculiarities of the mentality of the particular period. The attempt of the analysis of the medieval woman's moral problem, to the author's mind, is one more proof of the truth of the affirmation that the Medieval period had rather clear idea of a personality, and there exist important reasons to speak about the moral of the medieval person in the whole.

ДІАГНОСТИКА ОБІЗНАНОСТІ УЧНІВ ЩОДО ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА

Суттєвою ознакою суверенної держави виступає взаємодія проголошених прав і свобод людини і їх відтворення у практичній життєдіяльності кожного громадянина. З огляду на це особливої актуальності і значущості набуває своєчасне і ґрунтовне розв'язання ряду проблем, пов'язаних з правовою культурою учнівської молоді, правовим захистом дитинства в Україні. Це обумовило активізацію інтересу науковців-практиків (Булгакова А. В., Дубінський С. Б., Наровлянський О. Д., Пилипенко Л. І.) до розробки оптимальної системи виховного впливу на учнів з метою піднесення їх правової культури, зокрема усвідомлення ними, що немає прав без обов'язків, а незнання законів не звільняє від юридичної відповідальності.

Однак аналіз традиційної шкільної практики переконливо доводить, що у школі сьогодні побутує цілком очевидне протиріччя між соціальним запитом щодо обізнаності дітей в питаннях правового захисту і реальним станом справ.

У зв'язку з цим нами було проведено локальне дослідження на базі деяких загальноосвітніх шкіл III ступеня Одещини, метою якого була діагностика рівня обізнаності учнів у питаннях правового захисту дитинства. Привертає увагу той безперечний факт, що переважна більшість старшокласників сучасних шкіл вбачає нагальну потребу в правовому захисті дитини. Більше того, навіть за самооцінними судженнями респондентів, 19% мають сформований "мінімальний рівень обізнаності у власних правах, 57% - "середній" і менше 24% - "вище середнього". Отже, є очевидним той факт, що діти мало обізнані в своїх правах і це не може не турбувати не тільки науковців, а й практиків.

Проведене дослідження підтвердило, що в умовах соціально-економічної кризи, яка є природною на етапі відродження держави, найбільш реально постають питання соціально-правового становища дітей.

Так, у процесі нашого дослідження були визначені наявні деякі негативні явища, від яких потребують захисту діти в реальній ситуації сьогодення.

Рангування суджень старшокласників з цього приводу, дозволяє зробити певні узагальнення.

По-перше, не може не хвилювати той факт, що 35% респондентів стверджують, що вони потребують захисту від "свавілля батьків", "насильства з боку дорослих", "зневажливого ставлення до себе дорослих". Отже, очевидними є підстава для констатації зростаючої тенденції розвитку нездорової атмосфери не тільки в педагогічній системі "дитина - дорослий", а й, як не прикро, в підсистемі "діти - батьки".

По-друге, кожний третій старшокласник вважає за потрібне бути захищеним "від злочинців", до яких відносять правопорушників, людей "групи ризику", осіб, потенційно здатних до асоціальної поведінки.

По-третє, має місце необхідність в захисті дітей "від психічно хворих осіб".

Таким чином, до найбільш суттєвих негативних ознак сучасного соціального буття, доречно віднести вищезазначені. Поряд з цим, несподіваними були судження деяких старшокласників, які вважають, що вони відчувають потребу в захисті від авторитарності вчителів, школи, "небезпечного майбутнього", "негативного товариства", корупції.

Одним із аспектів, який вивчався на діагностичному рівні, був такий: до кого в першу чергу звернеться учень, який несподівано потрапив у ситуацію протиправних дій оточуючих. Одержані матеріали свідчать, що найбільшу довіру в цій ситуації мають батьки (перше рангове місце), правоохоронні органи (друге рангове місце), відповідні державні і судові установи (третє рангове місце). Додамо, що були судження, які відображають намір старшокласників у таких ситуаціях звернутися до товаришів, міжнародних організацій, неформальних угруповань.

Таким чином, цілком очевидною є настійлива потреба у спеціальному науковому дослідженні захисту дитини як комплексної правової і соціально-педагогічної проблеми, розробка науково

обґрунтованої і практично апробованої системи педагогічних заходів, які б мали на меті забезпечити комфортність дитини в суспільстві.

Слід зазначити, що в цьому плані привертає увагу цікавий не тільки міжнародний, а й вітчизняний досвід, аналіз якого дозволяє виявити провідні передумови ефективності педагогічних зусиль в означеному напрямку.

1. Посилення ролі школи у збагаченні правової культури учнів. Йдеться про доцільність не тільки переструктурування навчального курсу "Основи правознавства", його наближення до практичного права, а й забезпечення спадкоємності і безперервності системи правового виховання в межах школи I, II і III ступенів. Загальновізнана, зокрема, американськими науковцями (Арбетман Л., Макмехон Е., Обрин Е.) і практиками (Чорак Е., Шварц Г.), результативність курсу "Практичне право" завдяки застосуванню таких методик як-от: уявні судові процеси, дебати, молодіжні парламенти, проведення тренінгів. Останнє обумовило створення відповідних експериментальних майданчиків і у вітчизняній системі освіти.

2. Забезпечення єдності зусиль школи - громадськості - державних органів у піднесенні ролі сім'ї у правовому вихованні дітей.

3. Подальше удосконалення законодавчо - нормативних документів, які враховують нові тенденції в суспільстві, творчо використовують світовий досвід соціально-правового захисту дітей.

4. Створення на територіально-адміністративній базі дитячих центрів, головною метою яких є сприяння соціально - правовому захисту дитинства. Такий центр передбачає комплексну і компетентну допомогу дитині, яка опинилась у скрутному становищі і потребує оперативної допомоги.

Проведене дослідження підтвердило правомірність розгляду процесу діагностики обізнаності учнів щодо правового захисту дитинства, як важливий етап удосконалення традиційної системи національного виховання.

In the article it is revealed the results of diagnostics of pupil's comprehension in the sphere of law defence of their childhood, which is considered by the author as an important stage of improving of the traditional system of national upbringing.

РОЛЬ НЕБААГОПОЛУЧНОЇ СІМ'Ї У СОЦІАЛЬНІЙ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Соціальні відхилення притаманні кожній соціальній системі. Вони поширені серед різних верств суспільства, окремих вікових груп і відображаються в соціальній дезадаптації індивіда, тобто неадекватності його поведінки нормам, ціннісним орієнтаціям, вимогам тієї системи суспільних відносин, в яку включається людина за рівнем і ступенем свого соціального розвитку та становлення.

Проблема соціальної дезадаптації особистості особливо актуалізується в кризові періоди її становлення, серед яких підлітковий вік займає провідне місце. Є певне коло найбільш небезпечних відхилень, що набувають масових форм і перетворюються на вкрай негативні явища та процеси. Сюди треба віднести протиправну і злочинну діяльність, залучення неповнолітніх до вживання алкоголю та наркотичних речовин, проституцію, бродяжництво, суїциди.

Кримінальна активність неповнолітніх пересічно значно вища за загальні показники дорослого населення. Якщо на десять тисяч підлітків віком від 14 до 17 років протягом року припадає близько 130 злочинів, то на таку ж кількість дорослих - 90 злочинів (1; 171). Але найбільш небезпечною та вартої уваги тенденцією є збільшення за останні роки так званих резонансних злочинів, що відзначалися особливим цинізмом, брутальним насиллям і жорстокістю. Так, при загальному скороченні злочинності серед неповнолітніх у 1997 році на 19,3 відсотки, зросла кількість умисних тяжких тілесних ушкоджень (2; 46). Основними причинами є соціальна незрілість і фізіологічні особливості випробувати нові відчуття, у допитливості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій. Сам же він, у свою чергу, вважає, що не одержує від суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних факторів, мотивацій ускладнює соціальну адаптацію дітей та підлітків (3; 17).

Дослідження причин правопорушень і злочинів, скоєних неповнолітніми, свідчить, що у 90-97 відсотках випадків механізм протиправної поведінки був "запущений" недоліками сімейного виховання (4; 17). Нерідко підлітки вдаються до протиправної поведінки під безпосереднім впливом чи за участю родичів.

Аналіз умов сімейного виховання соціально дезадаптованих підлітків дає підставу стверджувати, що за характером переважаючих несприятливих впливів можна виокремити сім'ю з прямим і непрямим десоціалізуючим впливом. Тобто сім'ї, де прямо демонструються зразки асоціальної поведінки і антисуспільні орієнтації батьків, та сім'ї, які ведуть здоровий спосіб життя, позитивно соціально орієнтовані, але в зв'язку з різними соціально-психологічними і психолого-педагогічними ускладненнями внутрісімейного характеру втратили свій вплив на дітей і не спроможні виконувати функції передачі соціального досвіду та виховання дітей.

У свою чергу сім'ї з прямим десоціалізуючим впливом можна розділити на аморальні і асоціальні сім'ї. В аморальних сім'ях характер сімейного неблагополуччя приймає різкий прояв нестерпних форм: активне залучення неповнолітніх до лияцтва, вживання наркогенних речовин, бійки, сварки, розбещеність в сім'ї. Це так звані явно неблагополучні сім'ї, в яких сімейне неблагополуччя відкрито проявляє себе в нездоровому способі життя, відсутності елементарних умов виховання дітей.

В асоціальних сім'ях норми, соціальні позиції і ціннісні орієнтації батьків суперечать суспільним інтересам і носять криміногенний характер. 20 відсотків засуджених за крадіжки підлітків (3;20) виховувались саме в таких формально благополучних сім'ях, де матеріальний рівень достатній для задоволення нормальних потреб неповнолітніх, розвитку їхніх інтересів, але забезпечений цей рівень за рахунок легкої наживи, грубої спекуляції. Ці сім'ї безпосередньо надають приклад безкарної антигромадської поведінки, яку підліток сприймає як стереотип звичайної повсякденної, моральної поведінки.

Однак в нових суспільних умовах склад правопорушників суттєво змінився. Тепер їх поповнюють діти з нормальних сімей, але з складним економічним станом. Якщо у другій половині 80-х років відмічалось, що частка правопорушень під впливом незадовільних

матеріальних умов в Україні складала лише 2-3 відсотки, то на початку 90-х років питома вага таких злочинів зросла до 15 відсотків. На 1996 рік вона складала біля 18 відсотків (3; 20). Причиною такого негативного явища є сьогоднішня соціально-економічна ситуація, яка супроводжується змінами форм власності, невеликим попитом на ринку праці, ростом безробіття, зміною соціально-класової структури суспільства.

Значна частина соціально дезадаптованих підлітків виховується в сім'ях з непрямим десоціалізуючим впливом. Ці сім'ї можна класифікувати на конфліктні і педагогічно неспроможні. Характерною їх рисою є несприятливий емоційний клімат, байдужість, загострена конфліктність внутрісімейних відносин.

Діти з тих сімей, де часто відбуваються конфлікти між батьками, де батьки зайняті з'ясуванням стосунків між собою і можуть навіть використовувати дитину як спільника проти іншого, дуже нещасні. У них поступово формуються суперечливі почуття до своїх батьків, може сформуватись вороже ставлення до них. У конфліктних сім'ях дитина постійно перебуває у стані тривоги. В таких умовах у неї розвиваються дефекти характеру й морального розвитку, підвищена збудливість, страх, тривожність. Це позначається на її успішності, поведінці, ставленні до громадської діяльності (5; 12). Так як вона не має позитивного досвіду і прикладу співпраці, взаємних поступок, у неї не сформовані доброта, гуманізм, альтруїзм, а навпаки, прогресують агресивність, озлобленість, образливість, замкненість, невпевненість. Дитина з такої сім'ї з недовірою ставиться до старших, не вірить у можливість нормальних, дружніх взаємовідносин між людьми, у неї не формується позитивний досвід спілкування з оточуючими. Відсутність позитивних емоцій компенсується у вуличних компаніях, бродяжництві, частих втечах з дому.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показує, що в педагогічно неспроможних сім'ях також присутні емоційно-відчужені та напружено-конфліктні взаємини між дітьми і батьками. В їх основі лежать різні прорахунки сімейного виховання, педагогічна неспроможність батьків. Серед недоліків сімейної педагогіки можна виділити такі, як неправильний стиль батьківських взаємовідносин (від жорстко-авторитарного до поблажливо-потурального),

неправильно організований батьківський контроль за поведінкою, навчанням, вільним часом, колом спілкування дітей, який носить або надто образливий тотальний, педантично-підозрілий характер, або, навпаки, відсторонено-байдужий. Це також помилки в дисциплінарних мірах заохочення та покарання, у формі поданих дитині педагогічних вимог. В одному випадку ці вимоги можуть супроводжуватися жорстокими фізичними покараннями, в другому - носити характер вседозволеності та всепрощення.

Таким чином, конфліктні і педагогічно неспроможні сім'ї, тобто сім'ї з непрямим десоціалізуючим впливом, також здійснюють досить негативний вплив на процес соціалізації дітей та підлітків. І в результаті несприятливо складеного внутрішньосімейного спілкування соціальну дезадаптацію дітей, їх відчуження від сім'ї як інституту соціалізації, а останніми роками все частіше спроби самогубства.

Аналіз сімей суїцидентів (2; 49) свідчить, що лише 18 відсотків батьків не мали будь-яких акцентуацій характеру або психічної патології. Практично в кожній сім'ї або один, або обидва з батьків, в силу характерологічних особливостей або захворювань не могли оптимально для дитини здійснювати процес виховання. В якості переважаючих характерологічних ознак у 67 % батьків відзначено риси гіперсоціальності з стійкими авторитарними установками, з переоцінкою власної особистості. У 15 % батьків виявлені психічні захворювання: шизофренія, психопатія, хронічний алкоголізм. При дослідженні дітей з цих сімей у 21 % випадків поставлено діагноз шизофренія, у 47 % резидуально-органічні розлади, у 32 % - перед здійсненням суїцидальної спроби мали місце різноманітні невротичні реакції.

Як відзначається в щорічній доповіді Президенту України "Про становище молоді в Україні", кожна суїцидальна спроба дітей підліткового віку була вчинена після конфлікту в сім'ї. При цьому найбільш значущими стали конфлікти, які систематично повторювалися і перейшли в тривалу психогенну ситуацію. Оцінка внутрішньосімейних стосунків показала, що тільки в 21 % сімей конфліктні відносини склалися тільки перед суїцидом. Решта випадків порушення міжособових стосунків відмічені задовго (від 1 до 5 років) до здійснення суїцидальної спроби.

Проблема суїцидів серед підлітків має велике соціальне значення, бо призводить до загибелі неповнолітніх, впливає на психологічний стан оточуючих: батьків, учителів, однолітків. За даними медичної статистики, самогубства серед дітей (7-10) років трапляються у поодиноких випадках, процент самогубств підвищується, і їх максимальна кількість (серед неповнолітніх) припадає на вік 15-16 років.

Часто поведінка батьків, зумовлена байдужістю, пияцтвом, наркоманією або ж драматизмом внутрішньосімейних стосунків, буквально виштовхує дитину на вулицю. З ініціативи ЮНІСЕФ та за участю громадських організацій проведено дослідження проблем дітей, які з тих чи інших причин опинилися поза прийнятними для цивілізованого суспільства умовами життя (6; 17). Опитування відбувалося у двох містах України: в Одесі (опитано 151 дитину) і в Києві - 158 дітей. Опитувальник містив десять блоків, що охоплювали основні сторони життя дітей вулиці: починаючи від складу сім'ї, типу компанії, житла та здоров'я і закінчуючи способами заробітку, статевими стосунками та потребами і очікуваннями на майбутнє. 54 відсотки вуличних дітей походять з повних сімей. І лише 24 дитини (8 %) свідчать про власне сирітство. Тільки кожна третя дитина - з сім'ї неповної, що не підтверджує усталеного стереотипу про те, що дітьми вулиці частіше за все стають сироти. Кожна третя дитина походить з багатодітної сім'ї. 29 відсотків опитаних - це єдині діти у повній сім'ї.

Перераховуючи причини втечі "на вулицю", діти в тому числі називають і суто сімейний компонент: 38 % з них вигнані з дому, 15 % - самі втекли, 10 % від кількості вуличних дітей спричинені матеріальною неспроможністю сім'ї утримувати дитину, а 5 % - фізичним насиллям у сім'ї щодо дитини.

Основними заняттями дитячих груп на вулиці 43 % назвали жebraцтво, 41 % - крадіжки. Серед опитаних працюють практично всі. 42 відсотки - за гроші, 32 відсотки - за їжу, 5 відсотків - за житло. Найчастіше діти вулиці мийуть автомобілі, охороняють речі на вокзалі, підносять важкі клунки на базарі, збирають та здають пляшки, продають старі речі.

Одним з проявів хоча б якоїсь турботи про власних дітей є можливість взяти продукти харчування вдома, або ж вдома попоїсти (3 %). Кожен третій з опитаних голодує щодня, а кожен десятий - часто.

Не потребує коментарів наступний факт: 72 відсотки дітей хочуть змінити своє життя, третина дітей обставину виходу зі свого теперішнього становища визначили чітко: "щоб була мама". Інші уявляють собі це як повернення у батьківську сім'ю, в іншу сім'ю шляхом усиновлення, або утворення власної сім'ї. За притулок висловилися 44 відсотки опитаних, за те, щоб піти до інтернату - 4 відсотки, у сімейний будинок - 15 відсотків. Кожна шоста дитина мріє про освіту. Двоє дітей визначили свою мету так: "Стати хорошою людиною".

За таких умов актуальним постає питання про правовий захист дітей вулиці. На думку опитаних, їхні права мають захищати: Бог (13 %), міліція (18 %), держава (5 %), батьки (24 %), сам (19 %). Але не тільки ця категорія дітей потребує захисту. Серйозної юридичної, соціальної, психолого-педагогічної, медичної підтримки та допомоги потребують діти та підлітки, які проживають у неблагополучних сім'ях.

У досвіді зарубіжних країн присутній такий варіант надання допомоги, як комплексна корекція порушення сімейного виховання (7, 184). Існує межа психологічних сімейних консультацій, де один лікар спостерігає за здоров'ям всієї сім'ї і несе за це відповідальність. У випадку жорстокого ставлення члени сім'ї можуть звернутися в спеціальні притулки і отримати там кваліфіковану психологічну, соціальну і юридичну допомогу.

Вирішення соціальних і психологічних проблем дітей із неблагополучних сімей у нашій країні стане можливим тільки при умові вдосконалення законодавства про сім'ю, освіти, охорони прав дитини. Необхідний також розвиток мережі соціально-психологічних служб, які б реально допомагали дітям із неблагополучних сімей.

Відносним виходом із ситуації є наявність в школі психолога, який може на ранніх стадіях провести психолого-педагогічну діагностику і корекцію соціальної дезадаптації особистості неповнолітнього, а надто з неблагополучної сім'ї.

1. Логош П.П. Підліткова наркоманія і алкоголізм // Вивчення молоді на сучасному етапі: питання методології і методики. Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції, Київ, 11-13 жовтня 1995р. - К.: А.Л.Д., 1996. - С. 171-173.
2. Про становище молоді в Україні (за підсумками 1997 року). Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України. - К.: НВФ "Студцентр" / НІКА Центр, 1998. - 148 с.
3. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Навч.-метод. посібник. - К.: ВІАН, 1996. - 352 с.
4. Постовий В., Щербань П., Алексєнко Т та ін. Сім'я і родинне виховання. Концепція // Рідна школа. - 1996. - № 11-12. - С.15-20.
5. Якубова Ю. М., Лаврінско Н.В., Московка М.М. Батьків не обирають...(проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні).- К.: А.Л.Д., 1997. - 144с.
6. Танщора В.А. Діти вулиці: портрет зблизька // Довіра і надія (з теорії та практики соціальної роботи). Інформаційний та Науково-методичний бюлетень Українського державного центру соціальних служб для молоді. - К.: УДЦССМ, 1998. - № 1. - С.17-19.
7. Мілютіна К.Л. Проблеми надання соціальної і психологічної допомоги дітям з неблагополучних сімей // Вивчення молоді на сучасному етапі: питання методології і методики. Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції, Київ, 11-13 жовтня 1995 р. - К.: А.Л.Д., 1996. - С. 184-186

In this article was regarded importance of broke family in the social disadaptation of person of adolescent. Pay attention of unfavourable conditions of family educations, give classification of broken famile and analysis.

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАТІ
У ФОРМУВАННІ СТАТЕВОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку Української державності радикально по-новому вирішуються соціально-економічні і політичні проблеми, що у свою чергу, веде до різкої зміни суспільної свідомості. Це стає підставою для висунення підвищених вимог щодо формування гармонійної особистості. Відсутність науково обґрунтованих поглядів на статево-рольову і психосексуальну диференціацію особистості в ранньому дитинстві, десекуалізм дошкільного, шкільного і сімейного виховання призвели до моральної деградації суспільства в цілому, свідками якої ми зараз є.

У сучасній психології робляться спроби розглянути процес формування особистості як представника певної статі, як носія деяких вихідних якостей, які визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка чи жінки, хлопчика або дівчинки. Інтерес до цієї проблеми обумовлений тим, що категорія статі - одна з найважливіших історико-культурних, соціальних і клінічних проблем, а також тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть бути виконані без урахування психологічної статі людини.

Всупереч життєвим уявленням, що статеву приналежність індивіда дана йому чисто біологічно, статеву ідентичність - результат складного біосоціального процесу, поєднуючого онтогенез, статево-соціалізацію і розвиток самосвідомості. Формування психологічної статі базується на статево-самовідношенні і ціннісних орієнтаціях статево-рольової позиції особистості, яка реалізується в спілкуванні й діяльності.

Важливим елементом складної структури особистісної самоідентичності є образ тіла, який в дитинстві і підлітковому віці змінюється поступово, а в ранній юності набуває нестримного характеру. Визначення статі первинно проводиться акушером на основі зовнішнього вигляду геніталій новонародженого (так звана акушерська

стать). Передвизначена біологічно, вона викликає відповідні реакції в оточуючих: вибір кольору білизни, тип ставлення батька й матері до дитини з очікуваною статтю. Віднесення дитини до тієї чи іншої статі формує у батьків і оточуючих певні експектації, які, поряд із створенням у дитини образу власного тіла, ведуть до первинної статевої ідентифікації: дитина називає себе хлопчиком або дівчинкою, не знаючи про сховані за цим анатомо-фізіологічні особливості, ні про майбутню, приготовлену в зв'язку зі статтю, роль. Під впливом багатьох джерел інформації діти поступово засвоюють знання, які необхідні для розуміння біологічного аспекту свого статевого призначення (1; 11).

Якщо на усвідомлення анатомо-фізіологічних особливостей статі йдуть роки, то засвоєння психологічних рис мужності-жіночості, осягнення й інтерналізація статевої ролі вимагає значно більше часу. Формування у дитини інтерналізованих уявлень про свою статево-роль проходить перш за все у сім'ї і звичайно, протікає без труднощів, а потім більш глибоке її усвідомлення стає педагогічною задачею, бо чим більше ця роль усвідомлюється, тим більше може виникнути перешкод і відхилень в психосексуальному розвитку дитини. Поряд із роз'ясненнями, дорученнями, які підтримують визначену статево-роль, важливе значення має особистий приклад поведінки у взаємовідносинах дорослих.

Подальший психосексуальний розвиток відбувається під посиленням самоконтролем дитини за своєю поведінкою у відповідності із засвоєними візціями і контролем дитячого оточення, яка розрізняє мужність чи жіночість своїх ровесників. У пубертатний період продовжується і завершується статеву ідентифікація, інтерналізація статевої ролі, закладаються її моральні основи, складаються активні-дійові установки мужності і жіночості.

Уявлення про мужність-жіночість, які неоднакові в різних епохи, в різних економічних і соціальних умовах, в різних культурних і національних прошарках населення, на різних етапах культурної і науково-технічної революції, залежать від сімейних і інших традицій, пов'язані із багатьма забобонами. Границі між сімейними, соціальними і громадськими ролями статей постійно змінюються, що позначається на уявленні "Я-образу" чоловіка і жінки (2; 66).

Процес статевої ідентифікації складний і багатоетапний. У формуванні статевої самоідентичності діти проходять три основні етапи: моделювання, підкріплення та самосоціалізацію (3; 332-335).

У процесі моделювання діти імітують поведінку дорослих. На початку наслідується людина, яка більш за все про них турбується, - мати чи інша людина (зазвичай жіночої статі), яка приділяє їм багато уваги. Цікавим є той факт, що, коли представники обох статей знаходяться поруч, маленькі діти не обов'язково імітують поведінку дорослого однієї з ними статі. Дослідження показали, що дошкільнята та учні молодших класів, які граються іграшками, "відповідаючими" їх статі, і надають перевагу дружбі з дітьми своєї статі, зазвичай схильні наслідувати дорослих, які володіють силою, незалежно від їх статі (3; 333).

Як правило, моделювання здійснюється в самому ранньому дитинстві, але його результат скеровує усе подальше життя людини. Про це свідчить те, що з часом дівчатка зазвичай зберігають свою прив'язаність до матері, а хлопчики починають зближуватися з батьком й іншими сильними особистостями чоловічої статі.

Другий етап, який проходить дитина, пов'язаний з процесом підкріплення статі, що заснований на заохоченні і покаранні. Батьки заохочують поведінку, яка відповідає статі, і карають за негипову. Тому дорослі більше занепокоєні, якщо їхні сини поводять себе як мамині синки, ніж коли їх доньки поводять себе як обірванці. У той же час як батьки схильні засуджувати несамостійність хлопчиків, вони дозволяють дівчаткам бути залежними від інших і навіть схвалюють їх за це. В результаті хлопчики засвоюють принцип, що слід розраховувати на свої власні досягнення, щоб знайти самоповагу, тоді, як самоповага дівчаток залежить від того, як до них ставляться інші (4; 181).

Третій етап - процес самосоціалізації - пов'язаний з тим, що діти самі готують себе до життя в суспільстві на основі вербальної і невербальної соціальної взаємодії. Подібно до авторів, які намагаються знайти різні інтерпретації ролі, діти відтворюють поведінку хитрих, грубих і щедрих людей - критерієм для них є зворотні реакції ровесників. Поступово, потрапляючи в різні життєві ситуації, діти починають усвідомлювати, що відтворення певних взірців викликає

повагу чи осуд інших. Хоча в деяких випадках цей процес відображає стандарти батьків, самосоціалізація має і свою самобутність. Цим, зокрема, пояснюється той факт, що іноді статева ідентичність дітей, які зростають, не відповідає бажанням чи очікуванням їх батьків.

Отже, завдяки моделюванню, підкріпленню і самосоціалізації діти вчаться усвідомлювати себе дівчатками чи хлопчиками, у них формується уявлення про "мужність" чи "жіночність". А звідси створюються взірці їх поведінки, яка відтепер для них стає "природною".

Відкриття статевої відмінностей - проблема, яку дитина повинна опрацювати в своєму розумі. Якщо цей досвід не залишає в ній рани на все життя чи рани її не дуже сильно, то ця проблема не завдасть їй у майбутньому неспокою. Якщо ж дитина не зможе вчасно вирішити цю емоційну проблему, остання може викликати труднощі в її подальшому житті.

У центрі уваги психологів стосовно маленьких дітей знаходиться логіка самоописів, виникнення почуття "самості" і формування статевої ідентичності; самосвідомість підлітків і юнаків вивчають головним чином під кутом зору емоцій і еґо-ідентичності, дорослих - в плані розвитку особистої автономії і самореалізації, а людей похилого віку - крізь призму зміни вікових стереотипів і почуття психічного благополуччя.

Розвиток здатності дитини до категоризації явищ особливо наочно прослідковується на усвідомленні нею своєї статевої приналежності. Первинна статева ідентичність, віднесення себе до чоловічої чи жіночої статі, складається зазвичай вже в півтора року і є найбільш стійким, стрижневим елементом самосвідомості. З віком об'єм і зміст статевої ідентичності розширюється. Дворічна дитина знає свою стать, але, як правило, ще не вміє обґрунтувати ці знання. До трьох-чотирьох років вона ясно розрізняє стать оточуючих її людей, але часто асоціює її з випадковими зовнішніми ознаками і допускає принципову зворотність, можливість зміни статі. У шість-сім років дитина повністю усвідомлює незворотність статевої приналежності і це співпадає з бурхливим посиленням статевої диференціації поведінки і установок: хлопчики і дівчатка зі власною ініціативою обирають різні ігри й партнерів в них, проявляють різні

інтереси, стиль поведінки і таке інше. Ця стихійна статева сегрегація, об'єднання в компанії по ознаці статі сприяє усвідомленню статевих відмінностей.

Усвідомлення власної статевої приналежності, з однієї сторони, засноване на соматичних ознаках (образ тіла), а з іншої - на поведінкових і характерологічних властивостях, які оцінюються за ступенем їх відповідності чи невідповідності нормальним стереотипам маскулінності і фемінінності. Як і всі інші дитячі самооцінки, вони похідні від оцінки дитини оточуючими, багатомірні і дуже неоднозначні. Вже у дошкільнят виникає проблема співвіднесення оцінки міри своєї маскулінності чи фемінінності й стевих переваг.

Відмінності між чоловіками і жінками мають досить складний характер. При їх дослідженні виділяють чотири компоненти статевої ідентичності: біологічну стать, гендерну ідентичність, гендерні ідеали і сексуальні ролі (3; 330).

Легше за все визначити біологічну стать. Це поняття включає первинні й вторинні фізичні ознаки, характерні для чоловіків і жінок: органи розмноження, волосяне покриття на обличчі і таке інше. Гендерна ідентичність пов'язана з нашими уявленнями про свою стать - чи почуваємо ми себе дійсно чоловіком чи жінкою. У цьому випадку слід зауважити, що усвідомлення своєї статі не завжди відповідає біологічній статі індивіда (прикладом цьому є транссексуали і трансвестити). Гендерні ідеали, в свою чергу, втілюють культурні уявлення про чоловічу і жіночу поведінку. Так, чоловіка ми зазвичай пов'язуємо з професією і кар'єрою, а жінок - з домом і дітьми. Останній компонент - сексуальні ролі - тісно пов'язаний з розділом праці, правами та обов'язками чоловіків і жінок. У минулому сексуальні ролі були визначені: чоловіки працювали, щоб забезпечити свою сім'ю, жінки виховували дітей (3; 331).

В суспільстві сьогодення сексуальні ролі і гендерні ідеали змінюються. Хоча зазвичай передбачається, що чотири компоненти статевої самоідентичності знаходяться в гармонійній єдності, очікується, що біологічна особа жіночої статі відчуває себе жінкою, і це відчуття відповідає загальноприйнятому визначенню жіночості. Тобто, мається на увазі, що вона готова прийняти на себе ролі і обов'язки, традиційно пов'язані з її статтю. Але це міркування не

завжди вірне. Попри те, що стать можна змінити за допомогою хірургічного втручання, існують люди, усвідомлення яких своєї статі може не співпадати з загальноприйнятим ідеалом. Так, наприклад, чоловік може почувати себе комфортно як біологічна особа чоловічої статі, але його можуть не влаштовувати взірці поведінки, які відповідають культурним стереотипам. Права і обов'язки індивіда можуть не відповідати загальноприйнятим гендерним ідеалам суспільства. Фактом для цього є те, що в теперішній час жінки працюють в міліції, пожежниками, служать в армії - усі ці сексуальні ролі не відповідають традиційним ідеалам.

Психологи (І Кон, Н. Смелзер, Х. Ремшмідт та ін.) виділяють три теорії щодо статевої диференціації і її переломлення у свідомості особистості. Перша з них, теорія ідентифікації, яка підкреслює роль емоцій і наслідування: дитина несвідомо імітує поведінку представників своєї статі, перед усім - батьків, місце яких вона хоче зайняти. Головна слабкість цієї теорії - невизначеність її основного поняття, яке визначає її уподібнення себе іншому, і наслідування, і отождення з іншим. Але захисна ідентифікація хлопчика з батьком із страху перед ним має мало спільного з наслідуванням, заснованим на любові. Наслідування поведінки конкретного індивіда нерідко змішують із засвоєнням його соціальної ролі (батько як власна фігура); до того ж, фактично взірцем для хлопчика часто виступає не батько, а якийсь інший чоловік. Крім цього, поведінка дітей далеко не завжди повторює поведінку дорослих, наприклад, одностатеві чоловічі групи виникають явно не від того, що хлопчики бачать як їхні батьки уникають жіночого товариства.

Інша теорія - теорія статевої типізації, яка спирається на концепцію соціального научіння, надає вирішального значення механізмам підкріплення, коли батьки й інші люди заохочують поведінку дітей, яка відповідає їх статі. Однак, ця теорія страждає певного роду механістичністю, тому що дитина виступає в ній швидше як об'єкт, ніж суб'єкт соціалізації. Якщо керуватися нею, то з її позицій важко пояснити появу багаточисельних, не залежних від характеру виховання, індивідуальних варіацій і відхилень від стевих стереотипів. До того ж більшість стереотипних реакцій хлопчиків і

дівчаток формуються стихійно, незалежно від навчання й наслідування.

Синтезуючою щодо даних підходів виступає теорія самокатегоризації, яка спирається на когнітивно-генетичну концепцію американського психолога Л.Колберга, і підкреслює провідну роль самопізнання: дитина спочатку засвоює статеву ідентичність, визнає себе хлопчиком чи дівчинкою, а потім узгоджує свою поведінку з тим, що їй здається відповідним до прийнятого визначення. Отже, уявлення дитини про відповідну її статі поведінку залежить як від її власних спостережень за поведінкою чоловіка і жінки, так і від схвалення чи несхвалення власних вчинків з боку оточуючих. Але ця теорія не враховує того факту, що статево-рольова диференціація поведінки у дітей починається набагато раніше, ніж створюється стійка статева ідентичність (5; 184-185).

Ці три вищезазначені теорії слід розглядати не як альтернативні, а як взаємодоповнюючі, тому що вони описують один і той самий процес статевої ідентифікації тільки з різних точок зору. Так, теорія статевої типізації - з точки зору вихователів, теорія самокатегоризації - з точки зору дитини. Крім того, вони фіксують увагу на різних сторонах формування статевого самоусвідомлення: когнітивно-генетична теорія - на процесах категоризації, теорія статевої типізації - на навчанні й тренуванні, а теорія ідентифікації - на емоційних зв'язках і відношеннях.

Таким чином, стає очевидним, що психосексуальний розвиток людини, якщо залишити пренатальний період, починається з формування статевої ідентичності малюка, де вирішальну роль відіграють дорослі і коло ровесників. Визначивши паспортну стать малюка, дорослі навчають дитину її статевій ролі, поступово навіюючи їй, що означає бути хлопчиком чи дівчинкою. Поруч з батьками, важливим, універсальним аспектом статевої ідентифікації виступає товариство ровесників як своєї, так і протилежної статі. Оцінюючи тілобудову і поведінку дитини у руслі своїх критеріїв маскулітності-фемінітності, ровесники тим самим підтверджують, закріплюють чи, навпаки, ставлять під сумнів статево-рольову ідентичність індивіда і статево-рольову орієнтацію. Ровесники також виступають головним посередником в прилученні дитини до прийнятої в суспільстві, але схованої від дітей,

системи сексуального символізму. Так порушення статево-рольової поведінки дитини стає помітним у відношенні до неї ровесників: фемінітні хлопчики відштовхуються іншими хлопчиками, проте їх охоче приймають дівчатка, а маскулітні дівчатка легше знаходять друзів серед хлопчиків. Однак, цікавим залишається той факт, що хоча дівчатка надають перевагу дружбі з фемінітними ровесницями, їхнє ставлення до маскулітних дівчат залишається позитивним, тоді як оцінки хлопцями фемінітних ровесників різко негативні (6; 197). Отже, відсутність спілкування з ровесниками обох статей накладає істотний відбиток на психосексуальний розвиток в підлітковому віці, уповільнюючи його, що може призвести до непередбачуваних негативних наслідків.

Якщо зміни дитячої самосвідомості більшою частиною виглядають плавними і поступовими, то перехідний вік, юність прийнято вважати епохою стрибка, "другого народження", виникнення нової якості, і, в першу чергу, відкриття власного "Я". В цей період кожна стать вже знає свої переваги, але головним стає завдання довести їх іншим і при цьому утриматись на позиціях, не обезцінитись у власних очах. У цей період велику увагу представники обох статей звертають на вторинні статеві ознаки. Їх своєчасна поява і типовий для даного віку стан дозволяє юнакам і дівчатам відчувати себе у ролі чоловіка чи жінки. Юнаки цього віку приділяють достатньо уваги спортивним досягненням, фізичній силі й м'язевій фігурі, тоді як дівчат стає важливим їх зовнішній вигляд: обличчя, шкіра, фігура. У той же час представники обох статей відчують незручність, невпевненість відносно пов'язаних з новим статусом ролей і функцій.

Особливу роль відіграють статеві відмінності в ядрі особистості і самосвідомості підлітків. Для хлопчиків вони опосередковуються професійною самовизначеністю і досягненнями в обраній сфері діяльності. Якщо хлопці оцінюють себе головним чином за своїм предметним досягненням, то для дівчат важливіші міжособистісні стосунки. Звідси й дещо інше співвідношення компонентів чоловічої і жіночої еґо-ідентичності. Юнаку, який не здійснив професійне визначення, нелегко почувати себе дорослим. Дівчина ж може обґрунтувати свої домагання на дорослість на інших показниках, наприклад, наявність серйозних претендентів на шлюб з нею.

Іншими словами, чоловічі і жіночі об'єктивні і суб'єктивні критерії дорослості не у всьому співпадають.

В цей період дорослішання статеворольова поведінка відрізняється певними ознаками. Зокрема, проявляється це в наступному.

1. Зростає інтерес до іншої статі: якщо 8-10-річні обирають для ігор й інших форм взаємодії переважно партнерів однієї з ними статі, то 13-14 річні - протилежної. Така перевага виражена в однаковій мірі у представників обох статей.

2. Все більше використовуються форми поведінки прямо чи опосередковано пов'язаних зі статевою роллю. Безпосередньо з нею пов'язані різні види психосексуальної діяльності, а опосередковано - другорядні ролі атрибуту типу змагань і поєдинків у хлопців, інтересу до вбрання і домашнього господарства у дівчаток.

3. Випереджуюче, стійке і більш персоніфіковане засвоєння статевої ролі дівчатками. Це пов'язане, насамперед, з більш сильним і неперервним впливом на них матері в порівнянні з батьківським впливом на хлопчиків. Через часту відсутність батька в домі у хлопчика менше можливості стійкої і персоніфікованої ідентифікації з ним. Це веде до їх більшої орієнтації на загальнокультурний стереотип мужності і до меншого ототожнення чоловічої поведінки з особистістю батька (7, 133).

Засвоєння статевої ролі тісно пов'язане з сімейним станом і впливом соціального походження. У відповідності із цим твердженням юнаки із більш низьких соціальних прошарків вимушені раніше засвоювати відповідну статевої ролі поведінку. Сім'я важлива як джерело батьківського прикладу для наслідування і впливу зі сторони братів і сестер. Так вирішальним чином в засвоєнні дітьми статевої ролі передається відкритість і узгодженість поведінки батьків. Брати і сестри, у свою чергу, здатні сприйняти як поляризації ролей, так і нейтралізації їх відмінностей.

У процесі формування статевої самоідентичності неостанню роль відіграють культурні погляди на чоловічу і жіночу ролі. Чоловіки, згідно європейській традиції, користуються більшою владою і повагою, їх сексуальна поведінка вважається більш активною і менш регламентованою. Важливіший аспект жіночої ролі - прив'язаність до сім'ї і домашнього господарства. Прояви цих особливостей сильно

відрізняються в залежності від соціального статусу і можуть підкріплюватись, посилюватись і доповнюватись суспільними поглядами на статевої ролі.

Таким чином, генетично дитина отримує лише зовнішні ознаки своєї статі, а внутрішню, психологічно стать формується під впливом оточення. Саме в оточенні вона отримує необхідні відомості про статевою роль, умови її засвоєння і виконання.

Отже, урахування психологічних особливостей статі у формуванні статевої самоідентичності особистості відіграє важливу роль, оскільки обов'язковим правилом для вихователів (сім'я, школа та інші) є звернення уваги на психофізіологічні особливості статі. Статеве виховання повинно базуватись на гармонійному розвитку особливостей власної статі з максимально можливими умовами для її самореалізації і самоактуалізації. Можливість відбутись індивіду як особистості у власній статевої ролі є завданням сьогодення для усіх тих, хто прагне виховати повноцінного громадянина своєї держави.

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. - Л.: Медицина, 1979. - 184 с.
2. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на воспитание и оценку человека человеком // Вопр. психол. - 1985. - № 3. - С. 54-71.
3. Смелзер Н. Социология. - М.: Феникс, 1994. - 408 с.
4. Кон И. С. В поисках себя. - М.: Изд-во полит. л-ры, 1984. - 324 с.
5. Кон И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
6. Кон И.С. Введение в сексологию. - М.: Медицина, 1989. - 336 с.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / под ред. Гудковой Т.А. - М.: Мир, 1994. - 318с.

The article analyses the necessity of considering psychological gender characteristics in gender self-identity formation. It represents a fundamental understanding of the problem; the system of factors influencing the formation of gender self-identity is determined and presented.

РЕАЛІЗОВАНІСТЬ СЕНСУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК
ФАКТОР ЇЇ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ СМЕРТІ

Сучасна наука не спроможна пізнати саму смерть особистості як психічний феномен, вона не може проникнути за межу земного життя індивіда. Смерть приступила для наукового пізнання насамперед як феномен страху смерті, коли людина в уяві руйнує свої зв'язки зі світом і свою особистість як сукупність цих зв'язків. Даний феномен поєднує в собі цілу низку переживань, найвиразнішими з яких є: жах перед таємничим, невідомим, яке загрожує людині її цілковитим нівелюванням внаслідок відсутності у абсолютної більшості людей власного досвіду смерті (клінічної); жах перед розлукою назавжди з тими, кого людина любить, кохає; у багатьох - це страх забуття у пам'яті живих. Такого роду переживання спричиняють різноманітні варіанти мрій-фантазій про безсмертя, які потужно відображені в культурі - релігії, мистецтві.

Ці переживання є основою страху смерті як окремого індивіда, так і в суспільній свідомості. При екстраполяції їх у загальнолюдські масштаби слід враховувати, що сприйняття і переживання смерті - невід'ємний інгредієнт соціокультурної системи, і установки щодо нього зумовлені складним комплексом соціальних, економічних, демографічних відношень, переломлених суспільною психологією, ідеологією й культурою.

Таким чином, психологія "має справу" не з переживанням смерті, а з відношенням до неї, зумовленим соціокультурними чинниками та індивідуальними психологічними особливостями особистості.

Страх смерті - це, перш за все, душевне, духовне страждання людини, яке не може не включити в свою сферу найглибших, екзистенціальних, смисложиттєвих, які за своєю специфікою є духовно-моральними, структур її особистості. Тому смисл власної смерті особистості визначається змістом її духовно-моральних диспозицій. Тому треба погодитись з І. Фроловим, що "... для кого смерть не має сенсу, життя також безглузде. Від сенсу, який ми надаємо життю,

залежить сенс, який ми надаємо смерті. Смерть - випробування всякого сенсу. Перед нею людина повинна сказати, навіщо вона живе... Життя, що не має сенсу, не може дати сенс смерті, але й смерть, що не має сенсу, отруює всілякий сенс, який можна надати життю... Сенс міститься всередині цієї нерозривності пари" (1, 536).

Смерть може несподівано забрати людину, і вона не завжди встигає надати їй екзистенціального смислу. І поза таким трагічним фіналом чимало осіб не можуть досягнути такої духовної висоти, як сенс власної смерті. Але багато людей все ж виробляють більш-менш усвідомлене відношення до основних аспектів свого існування, в тому числі й до смерті. Становлення такого відношення відбувається поступово, в процесі морального, духовного зростання особистості. Аналізуючи чисельні приклади цього процесу, М.Зошенко дійшов висновку, що "... люди, які так спокійно ставляться до смерті, заздалегідь про неї думали. Вони бачили в смерті природну подію, закономірність життя... і тому вмирили так, як повинна вмирати людина - без розубленості, без паніки... і це надавало їм життю якусь величавість, навіть урочистість" (2, 87).

Усвідомлення кінцевості, обмеженості власного життя і неспроможність істотно вплинути на його тривалість потужно актуалізує проблему смислу життя у ціннісно-орієнтаційних переживаннях особистості. "Якщо питання про смерть, - пише Л.І Графова, - існує для людини відірвано від сенсу самого життя, то вона не зможе померти гідно. Кожен помирає сам, але що він при цьому відчуває, повністю залежить від того, як і заради чого він жив. Якщо жив він лише заради себе, заради свого тіла, не здобуваючи щодня поживи духовної, то природний факт свого відходу він сприймає як світову катастрофу. А людина, життя якої сповнене людськими зв'язками, і в смерті не самотня, і взагалі "персонаж смерті" не затемнить її світла життя" (3, 350).

Процес досягнення єдності сенсів життя і смерті, переживання їх у відповідності з цією єдністю надає осмисленості і психічної гармонійності життю людини, формує її цілісність, творчу неповторність. "Таємниця буття людського не в тому, щоб лише жити, а в тому, навіщо жиги. Без твердого уявлення, навіщо їй жити, людина не

погодиться жити і швидше знищити себе, ніж залишитися на землі”, - говорить вусгами одного з героїв Ф.М.Достоевський (4; 115).

Психічний стан гострої фрустрованості, викликаний відсутністю смислу життя, нерідко є причиною суїцидальних спроб, родом глибокого духовного страждання, який В.Франкль назвав екзистенціальним вакуумом (5; 308). Це почуття безглуздості існування, яке паралізує волю до життя і наприкінці його підвищує страх смерті “Для переходу від безглузлого буття, в полоні якого ми існуємо, до осмислення є лише один шлях: кожному з нас належить знову сконцентрувати увагу на власній сутності, і всі ми разом повинні задуматися над тим, яким чином наша воля до дії і до прогресу виводиться з того сенсу, який ми надаємо своєму і оточуючому нас життю”, - писав у цьому зв'язку А.Швейцер (6; 90).

Сенс життя здобувається людиною у важкому і напруженому пошуці, який надає особливого драматизму людському існуванню В цьому пошуку особистість осмислює свою долю, намагається піднятися над буденністю, нерідко долає рівень буденної свідомості і досягає екзистенціального, філософського рівня мислення і почування. На цьому рівні тлумачення смерті - це не просто проблема зникнення індивідуального буття людини, а питання про те, як зробити це зникнення осмислено-прийнятним, і, можливо, навіть творчим моментом життя. В такому розумінні смерть сама є потужним спонуванням для досягнення і реалізації особистістю сенсу свого життя.

Сенс життя особистості можна визначити як домінуючу інтенцію на якийсь комплекс цінностей. В спокійні еволюційні періоди онтогенезу він може структуровано і розгорнуто не осмислюватись, але це не означає, що він ніяк не представлений у внутрішньому світі людини - він існує “в собі” як якась згорнута внутрішня впевненість особистості в істинності свого життя. Загострено проблема смислу життя постає, як правило, в періоди життєвих криз. Тоді відбувається його перетворення з “в собі” в “для себе”, він набуває вагомості представленості у свідомості (7; 140-141). Виникнення проблеми сенсу життя є найістотнішим показником духовного життєвого шляху визначає сприйняття себе, свого життя і врешті-решт - ставлення до смерті.

Людина двоєко ставиться до власної кінцевості: з одного боку, вона приймає її (що саме по собі вимагає певної вольової настроєності і зусиль), а з іншого, намагається уникнути її, прагнучи вийти за межі себе, вдаючись до пошуку непроминального смислу буття, який допоміг би їй що кінцевість здолати. “Людське буття завжди прагне за межі себе самого, завжди спрямовується до смислу”, - підкреслив В.Франкль (5; 335). Зрозуміло, що шуканий смисл може бути пов'язаний лише з якимись постійними, інваріантними засадами, котрі підносяться над безпосереднім життєвим процесом

Існують різні варіанти надання людиною смислу своєму існуванню:

- створення, продукування власного смислу самотужки і внесення його у світ своєю діяльністю;
- віднайдення його зовні особистістю і включення його в систему своїх ціннісно-орієнтованих диспозицій;
- співтворення сенсу життя у креативній взаємодії зі світом і буттям в цілому (8).

Життя як продукування смислу передбачає автономне створення особистістю концепції сенсу її життя. Людина ставить перед собою певні життєві цілі, опираючись на цінності, які є суб'єктивно значущими в першу чергу для неї (при цьому вони не обов'язково співпадають з цінностями, які є об'єктивно прийнятими і схваленими в суспільстві, досягнення яких надає особистості престижу і високого статусу).

Життя як втілення смислу, інтегровано з суспільства, передбачає пошук у зовнішньому світі або ж духовній сфері якихось готових ідеалів, цінностей, які мали б заздалегідь визначати людське існування, надаючи йому тим самим певної осмисленості. Дана осмисленість передбачає опертість на ті або інші надсуб'єктивні цінності, які підносяться над емпіричними потребами особи і цоднують її з неперехідним, непересічним, яке дозволяє їй “вийти” за межі свого індивідуального існування, власного “Я”. Інакше кажучи, важливо знаходити навколо себе, в самому реальному бутті (а не в царині власних ідей стосовно того, яким це буття мало б бути) такі

неповторні конкретні цінності, заради яких варто жити; необхідно бути здатним сприймати те, що є, як цінність.

Обидва способи надання сенсу людському буттю є в значній мірі монологічними, тобто передбачають одне джерело осмислення. В першому випадку діяльність самої людини (яка може бути дещо відірваною від загальнолюдських цінностей), а в другому - ті чи інші ідеали або ціннісні взірці, запропоновані (чи навіть нав'язані) суспільством, можуть бути замкненими для суб'єктивних смислоутворюючих впливів самої особистості (що може призводити до невротизації психіки та екзистенціального вакууму).

Співтворча, креативна взаємодія з світом є найефективнішою, найоптимальнішою альтернативою осмислення власного існування (що є визнанням множинності осмислювальних центрів і відкритості щодо їхнього впливу) через спілкування з іншими людьми, цінностями своєї та інших культур, зі світом взагалі. Даний підхід дає можливість гармонійно поєднати суб'єктивний, індивідуальний смисл буття з загальноприйнятим уявленням соціуму щодо сенсу людського існування. А це є істотною умовою відчуття повноти буття особистістю, адже вона не може будувати своє життя, не враховуючи спрямованого на неї погляду "інших" - рівноправних з нею людських суб'єктів. Свідомо чи неусвідомлено кожен прагне, щоб його життя набувало осмисленості для наших партнерів по соціальному спілкуванню. Чим більше є навколо людей, здатних примусити особистість вийти за межі свого "Я", тим більше в неї стимулів для різнобічного осмислення буття, опору і ствердність якого слід шукати не в "Я", а в "Ми".

Саме за умов такого цілісного й відкритого контакту з буттям смисложиттєвий пошук особи постає як процес, заснований на вільному й відповідальному її самовизначенні. Усвідомлення цього ніби повертає людину до елементарного життєвого досвіду; на кожному з етапів свого життєвого шляху вона по-новому сприймає своє місце і призначення в світі. Для особистості, що гармонійно розвивається, цей процес, попри всі можливі біографічні кризи й духовні революції, постає як певне нагромадження зростаючої смислової "наповненості" буття. Здатність суб'єктивно, в особистісному плані співвідносити, гармонізувати життя і його сенс, підносячи їх до єдності, що

базується на позитивних людських цінностях, є мудрістю. Стосовно ж світу об'єктивних соціальних явищ подібна єдність життя та смислу виступає як ідентифікація з культурою, що дозволяє людині утверджувати себе з надіндивідуальним, безсмертним. "Сенс життя - в його утверженості у вічному... життя може бути осмисленим, тільки якщо йому належить вічність", - писав С. Франк (8; 420).

Сенс життя є складним феноменом, до складу якого можуть входити кілька компонентів як постійних, так і тимчасових, що можуть виникати і зникати протягом життєвого шляху людини; вони є істотною складовою в мотиваційно-світоглядних структурах психіки особистості. Кохання, дружба, професійна діяльність, виховання дітей на певних етапах життя можуть наповнити його глибоким змістом. Ці компоненти взаємопов'язані, мають компенсаційну здатність; тобто при відсутності деяких з них людське життя не позбувається цілісності світовідчуття, оскільки психологічною особливістю людини є здатність до поширення на життя в цілому задоволеності якимись одними з його проявів. Якщо ж реалізація в якомусь напрямку є невдалою, відбувається переорієнтація на інші види діяльності. У випадку, коли людина терпить поразку у всіх сферах свого буття, виникає почуття безглуздості існування, що в тривалих часових рамках призводить до деструктивних змін в психіці особистості (песимізм, бездіяльність, апатія), крайнім виявом яких можуть бути спроби самогубства.

Здатність людини подолати суїцидальний імпульс визначається наявністю "когось" або "чогось", заради якого вона вирішує зробити вибір на користь життя. Ці "хтось" або "щось" і є сенсом життя людини, які зумовлюють переживання нею свого буття як цінності. В.Франкль виділяє три основні класи цінностей, здатних наповнити смислом індивідуальне буття (5; 12-13):

1. Цінності творчості виявляються в результатах своєї праці, в доробку, який вносить у світ людина як особистість, креатор. Ці цінності не обов'язково пов'язані з якимись високими, визначними справами. У звичайної людини цілком можуть бути підстави розглядати свою діяльність, сукупність своїх життєвих свправ як власне індивідуальне завдання, виконання якого єднає її з

людьми, світом, а відтак сповнює існування неповторним смыслом.

2. Цінності переживання пов'язані з суб'єктивно значущими явищами життя людини. Навіть якийсь один пережитий яскравий момент може наповнити життя людини глибоким смыслом. Найчастіше це переживання пов'язане з релігійними почуттями (містичний досвід, самотрансценденція), спілкуванням з творами мистецтва, благоговінням перед природою тощо. Причетність до цінностей високого порядку, які відкриваються в такому контакті зі світом, безперечно, наповнює душу людини новим духовним змістом. Особливо це стосується співчуття до інших, симпатії, любові, що володіє багатим ціннісним потенціалом.
3. Цінності відношення актуалізуються, коли людина опиняється в полоні умов, які вона не може змінити. Вона здатна зайняти життєдайну позицію по відношенню до того, що обмежує її життя і його можливості - до страждання, смерті. Приймаючи свою кінцевість як необхідність, особистість може надати своєму життю втішеного для неї сенсу, творчо і продуктивно реалізувати, утвердити себе протягом життєвого шляху. "Що віддав ти - те твоє", - стверджує давня мудрість.

Життєвий шлях людини виникає, досягає свого акме (гр.*акме* - вершина, вістря) і завершується небуттям (Конфуцій, Плутарх, Цицерон, Августин, Гегель, Рубінштейн та інші). Смерть постає своєрідним критерієм його цінності (9; 33). Життєвий шлях індивіда є його розвитком, розгортанням як творця своєї долі на основі розуміння сенсу свого життя. Він є оптимальним, якщо містить гармонійне поєднання усіх сфер життєдіяльності, їх взаємодоповнення, успішну самореалізацію людини, задоволення від повноти, насиченості власного життя. Основною умовою такого оптимального життєвого шляху є знаходження і обрання людиною тих видів діяльності, які відповідають її природним задаткам, здібностям, що є "сродними" для неї (Г. Сковорода) і дають насолоду від реалізації власної сутності. Психологічним механізмом, що дозволяє побачити

спонукаючий вплив осмисленості людського буття, є самовизначення особистості (10; 15), яке й стане міцною основою для самореалізації.

Самореалізація не може бути чимось сталим, кінцевим: вона починається з соціального і морального самовизначення і продовжується до кінця життя людини. Основними її моментами є усвідомлення образу свого "Я", пошук і вибір ідеалів, досягненню яких особистість присвячує своє життя, що дає їй відчуття осмисленості існування. "Для збереження душевної рівноваги людині потрібна якась мета в житті, - підкреслив Г.Сельс, - яку вона вважає високою, і гордість, що вона працює заради її здійснення" (11; 84). У такому випадку особистість є справді креатором свого життя, її життєвий шлях є її творчим самоствердженням.

В оцінюванні свого життєвого шляху особистістю важливим моментом є міра відповідальності її власних життєвих цілей загальноприйнятим суспільним цінностям. Якщо особисті інтереси і цілі людини у своїй суті не суперечать суспільним, а перебувають з ними у гармонійній єдності, якщо значимі суспільні цілі інтеріоризуються, стають "внутрішніми", особистими цілями індивіда і включаються у сенс його життєдіяльності, то така людина оцінює свій життєвий шлях високо, є задоволеною успіхами на цьому шляху. Таке відношення є основним джерелом життєвих сил людини, її стійкості, ініціативи та активної діяльності (12; 11-12). В свою чергу невдоволеність, що доходить інколи до повного відчаю, також здатна штовхнути на рішучий крок - спробувати кардинально змінити своє життя; в зрілому віці, коли є ще широкий діапазон перспектив і можливостей для власної реалізації, така невдоволеність є потужним поштовхом для активного подальшого самотворення.

Ця потужнішою спонукою творчого та відповідального ставлення до життя може стати усвідомлення кінцевого існування: "В житті кожної людини може настати момент, коли смерть буде більше дієвою для її головних цілей, ніж життя: коли те, за що вона бореться, завдяки її смерті стане більш ясним і переконливим..." (13; 275).

Усвідомлюючи, що вона смертна, людина мусить знайти смисл свого життя і максимально реалізувати його; тоді вона буде вважати своє життя істинним. У протилежному випадку існування сприймається особистістю як безглузде, життєвий шлях мінає з відчуттям абсурду. Від звершеності, міри реалізованості та істинності життя, вирішеності смисложиттєвих проблем залежить психологічне відношення і до кінцевості існування. Смерть є страшною, якщо людина відкриває для себе, що все життя жила "не так", коли стає боляче за "безглуздо прожиті роки".

С.Л.Рубінштейн намагався точніше визначити, при якій позиції людини в житті смерть максимально позбавляється трагізму. "Смерть в ліжку, смерть, яка настала тому, що життя, життєві сили людини себе вже вичерпали... чи трагічна вона?" Вчений описує власне відношення до смерті: "Смерть є також кінець моїх можливостей дати ще щось людям, потурбуватися про них... наявність смерті перетворює життя в дещо серйозне, відповідальне, в терміновий обов'язок, термін виконання якого може закінчитися в будь-який момент... Моє відношення до власної смерті зараз взагалі не є трагічними. Воно могло б стати трагічним лише в силу особливої ситуації, при особливих умовах - в момент, коли вона обірвала б якусь важливу справу, важливий задум..." (12; 30).

Рубінштейн оцінює життя не за критерієм тривалості, а за творчою наповненістю, що й визначає його змістовність чи даремність. Дані відчуття можуть виникати на завершенні якихось етапів життя, що нерідко супроводжується кризами (наприклад, криза середини життя), але більш стійкими вони є наприкінці онтогенезу, коли відбувається підсумування життя. Загострення такої екзистенціальної саморефлексії дає можливість сприйняти власне існування в цілому, визначити джерела й умови саморозвитку, дати йому оцінку. Близькість завершення звільняє сутнісне "Я" людини від нещирості, самоомани. "Образи смерті, - зазначає Жан де Возель, - це справжнє й істинне дзеркало, за яким людина повинна виправляти вади гріхів і прикрашати душу" (14; 261).

Ш.Бюлер виділяє чотири типи відношення людини до життя на пізніх його етапах (7; 236-237):

- 1) прагнення відпочити, задоволеність внаслідок максимальної самореалізації;
- 2) відчуття продовження активного життя та прагнення зберегти і використати цю активність;
- 3) невдоволеність життям, досягнутим в ньому, відсутністю можливостей і сили волі продовжувати боротьбу;
- 4) фрустрованість в результаті недостатньо розумного способу життя в минулому; почуття вини і розкаяння або озлобленість на себе (чи на оточуючих).

Цілісне бачення життя, його загальна оцінка (переважаюча позитивна чи переважаюча негативна) є тією психологічною призмою, через яку індивід сприймає свій вихід у небуття (страх, відчай чи спокій, умиротворення). Тому важливим моментом є здатність досягнути свого буття саме таким, яким воно було (з усіма перемогами та поразками). Це спроможність зрозуміти свої помилки, осмислити їх та розкаятись, а в кінцевому результаті - акцентувати свою увагу на позитивних моментах життя, прийняти саме їх за його цінність та сенс. Інакше людину мучить бажання прожити життя наново, прагнення отримати від нього більше, ніж було дано; знесилює відчуття відсутності порядку в світі, заперечення наявності в ньому розумного начала; і як наслідок цих переживань - гострий, болючий страх смерті.

Відчуття страху нівелюється у відношенні до смерті, якщо людина вважає своє життя в цілому вдалим, потенційні можливості максимально реалізованими. Тоді на зміну йому, згідно з гіпотезою І.І.Мечникова, повинно пройти нездоланне бажання померти, подібне на потребу відпочинку (15; 20). В.М.Розін поєднує дане відчуття з ідентифікацією людини з вищими, неперехідними цінностями: "Якщо, наприклад, я повністю себе реалізую, живу Культурою і Вічним, (якби Вічність не тлумачити - як таємницю, Бога, духовне життя)... то смерть як позбавлення життя для мене просто не існує. Мені нема чого боятися: живучи Вічним, я безсмертний; повністю себе реалізувавши в житті... я відійду безболісно і спокійно. При

цьому я повинен розуміти себе не лише як конечну і тому смертну істоту, але і як частину, момент Цілого (Культури, Духу, божественного чи космічного життя, Реальності і т.д.), як творця власного життя, повністю присутнього у вічно триваючих і не здійснених ще подіях Життя” (16; 179).

Можливість подолати негативні аспекти відношення до смерті полягає в соціальній і духовній установці індивіда. Якщо людина живе лише своїми інтересами, ідея неминучої смерті буде переважати в її думках. Життя, присвячене іншим людям, виключає в значній мірі страх особистого знищення. Той, хто вносить індивідуальну лепту в культуру людства, ще за життя переживе відчуття безсмертя.

Необхідність завершення людського життя, його природного кінця - смерті можна психологічно розглядати як результат виконання життєвого призначення. Саме факти незавершеності очікуваного обурюють душу. Незакінченість будь-якої справи, яка в силу тих чи інших обставин виявилась перерваною, викликає фрустрацію. Даний феномен можна екстраполювати і на весь життєвий шлях людини, який з екзистенціального погляду можна розглянути як одну велику справу-місію, а невдачі, незавершеність в ній призводять до духовних страждань, які є чи не найглибшим у внутрішніх переживаннях людини. У рамках психічного життя людини вся її діяльність прагне завершеності. Виконання свого “обов’язку життя” є вичерпаністю, яка означає, що людині не потрібно нічого починати спочатку.

Страх і гострі переживання щодо невідворотності смерті виникають на основі недосягнення вичерпаності життя: хвороби, соціальні незгоди, трагічні ситуації переривають його. І в цьому трагізмі життя, а не в тому, що воно взагалі закінчується, завершуючись смертю. Усвідомлення людиною можливості досягнути вичерпаності життя і в результаті поступового відмирання зв’язків зі світом побачити неможливість зв’язків нових, можливо, позбавить смерть притаманного їй трагізму. Життя спокійно відійде в свій час з усвідомленням, що прийшов його кінець, як воно спокійно відходить щовечора з відчуттям виконаної роботи. “Людина виконує своє життєве призначення, “місію”, йде з життя без трагічних надривів, тим

більше, що до кінця життя згасають її старі зв’язки, а нові, внаслідок інволюції... вона вже не може створювати” (9; 48).

Людям старим, що змирились із неминучістю смерті, на відміну від молодих, близький і зрозумілий світлий сум, що охоплює їх, коли вони осмислюють власну смертність, короткочасність свого перебування на землі. А. Уотс описував, що “перед смертю багато людей переживають дивовижне відчуття. І це не просто прийняття, але й бажаність всього того, що сталося з ними в житті. В цьому відчутті бажаності немає вимоги, навпаки, це несподіване розуміння ідентичності бажаного і неминучого” (17; 126).

Повного нівелювання страху смерті людство навряд чи досягне. Брутальне обірвання життя завжди буде сприйматися індивідом в трагічному ключі. Якби можна було змінити це відчуття, а не просто відкинути, людство вирішило б величезну проблему свого буття - досягнення умиротвореного завершення життя. Слово “вмирати” етимологічно означає “входити в світ”, розчинитися в ньому, стати світом. Почуття умиротворення є не просто результатом мужності, сили волі. Воно протилежне страху смерті, є природним завершенням і протиставленням останньому. Реалізованість особистості, відчуття істинності свого життя, гармонія з собою і світом є міцною психологічною основою для максимального подолання страху смерті та спокійного завершення її буття.

1. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. - М.: Политиздат, 1989. - 558 с.
2. Зошенко М. Повесть о разуме. - М., 1976. - 111 с.
3. Графова Л. И. Живу я в мире только раз. - М.: Политиздат, 1984. - 359 с.
4. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 30-ти т. - Л., 1972. - Т. 13.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 336с.
6. Швейцер А. Культура и этика. - М.: Прогресс, 1973. - 343 с.

7. Жизненный путь личности. - К., 1987.
8. Малахов В.А., Чайка Т.О. СENSE життя і ставлення до смерті // Філософія. Курс лекцій. - К.: Либідь, 1993. - 576 с.
9. Ромснец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. - К., 1989.
10. Орбан Л.Е. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія: В 2-х ч., Івано-Франківськ, 1996. - Ч.1. - С. 14-25.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. - М., 1979.
12. Альбуханова-Славская К. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
13. Ламонт К. Иллюзия бессмертия. - М.: Политиздат, 1984. - 286 с.
14. Аръес Ф. Человек перед лицом смерти. - М.: Знание, 1987. - 63 с.
15. Сабиров В.Ш. Этический анализ проблемы и смерти. - М.: Знание, 1987. - 63 с.
16. Розин В.М. Смерть как феномен философского осмысления (культурно-антропологический и эзотерический аспекты) // Общественные науки и современность. - 1997. - № 2. - С. 170-180.
17. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Изд. Гр. "Евразия", 1997. - 430 с.

The article deals with the relationship between the fear of death felt by the individual and understanding his life experience.

Awareness of the finality of one's life prompts the individual to seek the sense of life and accomplish it.

The individual's attitude to death depends on the way he fulfills his sense of purpose and evaluates his life.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Як форма вияву національної та особистісної свідомості мова є засобом самопізнання, саморозвитку і самореалізації особистості. Через мову люди засвоюють моральні проняття, ідеї та ідеали, виробляють власні переконання, ціннісні орієнтири, мова забезпечує реалізацію можливостей індивіда в усіх сферах життя.

Отже, виходячи із суспільних, зокрема освітніх функцій української мови сьогодні, основна мета її вивчення в середніх навчальних закладах України полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості (6).

Психологічні вимоги до сучасного уроку української мови визначають більш відкрите, інтерактивне, емоційне і спрямоване на активізацію інтелектуальної діяльності навчання, гуманізацію педагогічного спілкування і взаємодії.

Сучасним вважаємо урок, який за своєю метою (освітньою, розвиваючою, виховною), змістом, структурою відповідає вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним. На такому уроці школярі оволодівають оптимальним обсягом знань, вчать творчо застосовувати їх, набувають необхідних умінь і навичок. В умовах проблемного розвиваючого навчання, яке характерне для української школи сьогодні, урок повинен розглядатися як цілісна система, елементи якої відбивають основні положення дидактики, спрямовані на виховання учнів і формування їхньої пізнавальної самостійності. Такий урок забезпечує реалізацію в єдиному процесі змісту, засобів, форм і методів навчання (8; 55).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що ефективність уроку української мови залежить від науково-теоретичного рівня й ідейного змісту виучуваного матеріалу, правильного вибору типу уроку та адекватної йому структури, застосування сучасних методів і засобів навчання.

В українській лінгводидактиці ці питання поки що не знайшли належного висвітлення. Це зумовлює потребу в пере-

акцентації навчальних цілей у даній сфері, пошуку нових нетрадиційних методів навчання, розвитку експериментальної педагогіки

Сьогодні виконання даних завдань важко уявити без використання психології як складової частини навчального процесу. Адже саме психологи дослідили можливості особи в оволодінні тим чи іншим обсягом знань (А.Бінс, А.Рибаков, Д.Векслер), домінування у здібностях (Й.Шванцара), визначили оптимальний тип шрифту літер, швидкість засвоєння інформації та час її фіксації (В.Норакідзе). Психологи виявили, а педагоги скористалися можливостями особи сприймати навчальну інформацію не лише свідомо, а й підсвідомо (М.Еріксон, М.Бурно та ін.).

Щодо вибору методів навчання мови у педагогів немає єдиного підходу: одні з них визначають методи за характером пізнавальної діяльності учнів, інші - за джерелом знань, ще інші - за дидактичною метою і т.д., але всі методи можна об'єднати за способом взаємодії вчителя і учнів на уроці, що відповідає характерові навчального процесу в сучасній школі. Кожен метод ґрунтується на певних психологічних постулатах щодо ролі вчителя і відповідної ролі учнів, постулатах, які включають питання мети освіти взагалі та людських можливостей цю мету досягнути.

Одним із шляхів вирішення вищезазначених проблем є застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання в школі, зокрема рідної мови. Прибічники даного підходу розглядають учня, перш за все, як неповторну особистість із своїми потребами, почуттями, емоціями, спрямовують на вивчення підсвідомих ресурсів кожного індивіда, на створення позитивного психологічного клімату на уроці як його обов'язкового елемента.

Цікавими з цього приводу є дослідження американського педагога, засновника теорії "моніторної моделі" у психології Е.Стевіка, який виділив у засвоєнні мови дітьми і дорослими два рівні: смислово-спостерегальний, який він назвав "процесом надбання", і аналітичний, що отримав назву "процесу вивчення". Перший спостерігаємо на початковій стадії розвитку свідомості, при переході від немовляти до "мовляти". Дитина пізнає мову в соціальному оточенні, сприймаючи слова разом з діями, мімікою та інтонацією, разом із запахом та виглядом речей. Первісному "надбанню" мови сприяє

вживання коротких простих речень з поступовим їх ускладненням, порівняно малий словниковий запас: дитині дають моделі мовлення, підказуючи те, що вона хоче в даний момент висловити, не концентрують увагу на виправленні помилок. У старшому віці психічно-навчальний апарат працює зовсім інакше. У дитини розвиваються аналітичні здібності, які уможливають спостереження окремих мовних явищ та їх абстрагування, тобто формулювання правил. Починається процес взаємодії між учителем та учнем, те, що ми називаємо навчанням. Цей процес включає появу усвідомлення зроблених помилок і пов'язане з ним почуття ніяковості; з'являється очікування оцінки й перевірки знань і відповідні інші негативні емоції, наприклад, хвилювання перед іспитами. Вчитель повинен вести учнів до поставленої мети шляхом вправ, поправок і оцінок (2; 51-52).

У дитячому віці мова засвоюється шляхом "надбання", а пізніше домінує процес "вивчення". Проте дослідження Е.Стевіка показали, що "монітор", який відокремлює ці процеси, втручається у навчання на різних стадіях і в різний спосіб, причому тут відіграє неабияку роль психічний стан мовця і соціальні обставини, в яких він перебуває. Деколи доцільно для вивчення мови "витягнути" з свідомості навички періоду "надбання".

Е.Стевік дає вчителю такі практичні поради: треба враховувати потреби і психічний стан учнів, зокрема слід пам'ятати, що вчителю не варто стояти над учнями, стежити за кожним словом і поправляти на кожному кроці; треба також враховувати, що, крім досягнення успіху та одержання доброї оцінки, в учнів є потреба відчувати себе членом групи - тільки тоді створюється позитивна групова атмосфера. Для задоволення всіх аспектів навчання необхідно пам'ятати, що в цьому процесі беруть участь і інтелект, і емоції, і фізичний стан людини, і що, крім безпосереднього задоволення з досягнених успіхів, учні мусять відчувати, що заняття мають сенс, вписуються в загальну картину життя - і їхнього особистого, і загальнолюдського.

Виходячи з цих загальних засад, Е.Стевік накреслив напрями для створення підручника учня. Їх п'ять (2; 52-53):

- У підручнику обов'язково повинно бути щось для почуттів.
- Матеріал має давати можливість спілкування між учнями.

- Давати учням змогу використовувати їхній власний досвід, минулий і теперішній, а також заглядати у майбутнє, коли вони досягнуть своєї мети.
- Учень має знати, у чому і як він хоче брати участь, коли йдеться про три вищезазначені фактори.
- Матеріал повинен бути поданий так, щоб створювати в учня почуття безпеки й впевненості. Цей останній пункт дуже важливий. Учень має бути переконаний, що підручник авторитетний, містить потрібні йому відомості, які дадуть змогу користуватися мовою в подальшому.

Педагогам слід враховувати, що емоційний стан учня впливає на переробку вербальної інформації на всіх стадіях цього процесу. Дослідження С.Єгорової показали, що при недостатньо сформованих мовних навичках зростання емоційної напруженості на уроці мови призводить до погіршення показників мнемічної діяльності. Емоційна напруженість сприяє підвищенню розбіжностей у повноті довільного запам'ятовування вербальної інформації різної модальності: зорові стимули запам'ятовуються краще, слухова інформація - гірше. Інформація, що викликає позитивні емоції, відтворюється повніше, ніж та, що викликає негативні (9).

Забезпечити сприятливу психологічну атмосферу на уроці, позитивний емоційний фон, інтерактивне спілкування між учителем та учнями допомагає вивчення можливостей підсвідомості, прикладами якого є надбання сугестопедії і сугестології (Г.Лозанов, А.Востріков). Г.Лозанов виходить з принципу, що все знання, яке існує, нам уже відоме, знаходиться десь у нашій над- або підсвідомості і роль учителя - тільки "видобути" на поверхню ці знання. Виробивши низку вправ для подолання психологічних бар'єрів, Г.Лозанов довів, що людина без напруги й зайвої витрати часу може запам'ятати кілька сот слів на день (2; 53).

У лозанівському методі широко використовуються музика, квіти, гарні картини, зручні меблі, приємні запахи - тобто все, що сприймається правою художньо-образною півкулею мозку. Успіх цього методу забезпечується активізацією великої частини мозку, яка за звичайних традиційних умов лишається пасивною.

Слід зазначити, що експерименти, проведені науковцями Інституту педагогіки АПН України показують, що реалізація ідеї "емоційного балансу мистецтва" або "терапії через мистецтво" на уроках виконують роль відновлювача емоційної рівноваги у психіці учнів. Якщо цілеспрямовано активізувати діяльність правої півкулі у сприйманні й опрацюванні інформації довкілля, то це сприятиме розкриттю тих резервів здоров'я, які в "лівопівкульному" стані залишилися невикористаними.

Доречно скористатися порадами Г.Лозанова вводити в структуру уроку такий елемент сугестопедії, як "інфантилізація", коли учні разом із вчителем грають різні ігри, відомі їм ще з дитинства. Це створює атмосферу невимушеності, спонтанності на уроці і сприяє швидкому засвоєнню матеріалу.

Даний метод базується на повторюванні позитивних тверджень щодо розумових можливостей людини та пригадуванні, як у дитинстві вона вчилася всьому швидко й легко. Учні апелюють до пам'яті, повертаючись до процесу мовного "надбання".

Велику увагу Г.Лозанов приділяє "двоплановості" навчання: свідомому вживанню невербальних засобів комунікації і одночасному спостереженню над тим, як сприймається учнями навчальний матеріал, чи не знижується у них увага. Психологічні механізми сприймання нової інформації вимагають обмеження кількості одноразової інформації, диференційованої фіксації уваги на потрібному інформаційному матеріалі. Моделюючи урок, треба враховувати роль довільної і мимовільної уваги учнів у набутті знань, формуванні мовних навичок і умінь. Активізувати увагу учнів можна за допомогою побудови уроку у вигляді казки, в яку вмонтовані різні вправи і творчі роботи. Додатковим засобом активізації уваги є ілюстрації до казок, створені самими учнями, епідіаскопом чи графопроєктором.

У світлі завдань, поставлених державними освітніми постановами перед вчителями-словесниками, доцільно скористатися наставною Г. Лозанова про те, що вчитель повинен використовувати кожен нагоду духовно вивисувати учнів. Тому він радить вживати тексти, які вказують на високе призначення людини, подають приклади гуманності, самопосягати, однак застерігає проти дидак-

тизму та відвертої пропаганди. Високі ідеали можна подавати непомітно, навіть у жартівливій формі.

Одними з перспективних напрямів інтеграції педагогіки і психології є методи, запропоновані спеціалістами в галузі нейролінгвістичного програмування. Щоб зрозуміти їх дію, потрібно проаналізувати зміст і структуру шкільної програми.

Програма навчання рідній мові в середній школі побудована за спіралевидним принципом організації дидактичного матеріалу, де кожний наступний ступінь починається з повторення правил, вже вивчених учнями раніше, при цьому на кожному новому етапі навчання ці правила доповнюються і розширюються. Така стратегія має, безумовно, позитивну спрямованість і високу ціннісну значущість. Проте відбір змісту і кількості дидактичного матеріалу, який діти дійсно можуть засвоїти, потребує нових підходів.

Людський мозок здатний оперувати малими і великими одиницями інформації, ділити її на блоки, комбінувати одиниці різної величини у визначеному порядку.

Тому в числі найважливіших принципів навчання з точки зору нейролінгвістичного програмування має бути "збалансований розвиток у навчанні індуктивного, дедуктивного і традуктивного мислення" (5; 51). Сучасна програма з української мови побудована на принципі від часткового до загального і орієнтує на вивчення мовної теорії укрупненими, логічно завершеними частинами, наприклад, за допомогою групування на основі міжрівневих мовних зв'язків (орфограм у префіксах, коренях, суфіксах). Згідно з концепцією розподілу і спеціалізації півкуль мозку (права його сторона стимулює уяву і образне мислення, а ліва виступає як логіко-критична), діти можуть добре оперувати великою кількістю малих одиниць інформації до 7-8 класу, коли мозок перебудовується і навички роботи лівої півкулі стають більш потужними, ніж у дітей 5-6 класів. Тому навчання доцільніше починати з великих дидактичних одиниць, подрібнюючи їх і проводячи аналогії. У межах однієї великої теми, яка вивчається протягом 2-3 місяців, повинно бути не більше семи основних дидактичних понять, а нових тем протягом року близько дев'яти (5; 52).

Велику увагу шкільна програма приділяє розвитку усного і писемного мовлення учнів, які тісно пов'язані між собою. "Писемне

мовлення - ключ до внутрішнього мовлення; воно передбачає певне обдумування, народження в голові того, що ми хочемо сказати. Писемне мовлення вимагає безперервного функціонування внутрішнього мовлення, лежить у прямій залежності від нього" (10; 442). Тому для дитини дуже важливо грамотно передати свої думки на письмі.

Трудність викликає роздрібненість навчального матеріалу при вивченні української мови та літератури. З літератури учні починають писати твори, в яких для звичайного самовираження необхідно використовувати мову в її цілісності, в той час як на уроках мови вони тільки будуть вивчати більшу частину правил. Суперечність коріниться в тому, що рівень розвитку самої мови сильно випереджує ті дидактичні знання, які отримують діти, а форми навчання (твір, переказ) в тому вигляді, в якому вони зараз використовуються, ще більше загострюють цю суперечність. Учень попередньо приречений на невдачу: самовираження творчих здібностей призводить до накопичення помилок у правописі і, таким чином, отримання низьких оцінок. Критерієм оцінки стає кількість вивчених правил, а не спосіб і стратегія мислення учня, за допомогою яких він добивається результатів. У зв'язку з цим вітчизняні вчені, зокрема І.Фейсінберг, зазначали про необхідність у перспективі суттєво змінити психологічну структуру побудови суті навчальних завдань, вважаючи за доцільне навіть вводити завдання, що не мають рішень, на противагу сучасному єдиному варіантові: завдання завжди повинно бути вирішене (11; 36).

З точки зору нейролінгвістичного програмування при такому підході генерується негативне якоріння. Якір - це стимул, який послідовно дозволяє перенести минулий досвід людини в теперішній час і відтворити минулий стан, переживання (4; 35). Це відбувається за допомогою психологічного механізму пам'яті. Пам'ять - готовність індивіда до актуалізації минулого досвіду у визначеній ситуації, тобто готовність реалізувати забуту, неусвідомлену, але не знехтувану установку. Якщо психологічна установка до навчання була позитивною, вона буде стимулювати творчу активність учня, і навпаки, негативна психологічна установка може породити страх, емоційний дискомфорт.

Тому першочерговим завданням навчання з позицій нейролінгвістичного програмування повинно стати постійне позитивне

якоріння. Щоб втілити цей принцип у роботу з учнями, треба ознайомитись з поняття репрезентативних систем.

У залежності від домінування того чи іншого способу поступлення і переробки інформації репрезентативні системи представлені в трьох основних категоріях (4; 105):

- візуальна (сприймання за допомогою зорових образів);
- аудіальна (сприймання за допомогою слухових вражень);
- кінстична (сприймання за допомогою відчуттів)

Кожна людина, володіючи трьома модальностями, надає перевагу якійсь одній, яка називається основною і відповідає за доставку інформації до свідомості. Крім основної, є ще ведуча репрезентативна система, за допомогою якої інформація досягається із свідомості. Вона відображає діяльність мозку "тут і тепер", в даний момент. Кожна із систем може підключати будь-який з шести блоків обробки інформації, відповідний трьом видам модальностей.

Досвідчений педагог може визначити репрезентативну систему учня, використовуючи вербальні ключі доступу, тобто його мовлення. Легше й ефективніше це зробити, використовуючи пам'ять, так як тип пам'яті відповідає сенсорному типу. У класичній фізіології пам'ять поділяється на зорову, слухову, кінстичну, нюхову та смакову. Визначити сенсорний тип учня можна, назвавши, наприклад, слово "ліс" і запитуючи, що він відчув, перш за все: шелест його листя, запах смак, пов'язаний з лісом, чи побачив ліс (3;7). Допомогти педагогові може одне з визначних відкриттів американських психологів Р.Бендлера та Д. Гріндера, суть якого в тому, що наші очі спрямовані вгору, коли ми створюємо зорові образи, вниз - коли розмовляємо із собою і переживаємо якісь відчуття, в сторони - коли викликаємо слухові спогади (1).

Вивчивши репрезентативні системи, вчитель може працювати над стратегіями запам'ятовування навчального матеріалу, розробленими в галузі нейролінгвістичного програмування, першочергово рефлексуючи ті стратегії, які вже сформувались в 1-3 класах, і поступово збагачуючи їх.

Проблема полягає в тому, що учні 5-го класу, наприклад, будучи орієнтованими на кінестику (чуттєвий спосіб сприймання інформації), погано запам'ятовують велику кількість розрізних

правил, словесних інструкцій (аудіальна модальність) і т.п. Тому доцільно групувати ті правила української мови, які тісно пов'язані з однією із систем сприймання. У правилах з глухими і дзвінками приголосними, очевидно, ведучою буде аудіальна система, при правописі орфограм у коренях, префіксах, суфіксах - візуальна і т.д.

Будь-яка мислительна стратегія пов'язана з процесом інтеріоризації (суб'єктивний процес перекладу зовнішньої інформації у внутрішню) шляхом побудови власної "когнітивної карти". Кожна дитина має власні особливості внутрішньої семантики, наприклад, особливості кольорового кодування інформації і т.п., і використовує власні сенсорні і логічні переходи всередині цієї "карти". З погляду використання репрезентативних систем корисно опиратися на принцип полісенсорного навчання, з використанням ведучої модальності у сприйманні дитини (5; 54).

Досвід англійських педагогів, зокрема Т.Бузана, показує, що дуже корисним є складання дитиною протягом кожного навчального року міні-підручника, зробленого власними руками з використанням власної семантики та асоціативного мислення. Таким чином можна забезпечити індивідуальну траєкторію кожної дитини, а для педагога здійснити індивідуальну роботу з учнями під час і після уроків.

Перед складанням такого опорного конспекту варто попередньо ознайомити учнів із стратегіями запам'ятовування, рефлексування того, як вони вже вміють вчитися, розвитком сенсорного сприймання.

Особливо корисно учневі знати, з чого він почне навчання, що буде далі і що його очікує в кінці. Це пов'язано з психологічним механізмом мотивацій. Навчальна діяльність учнів зумовлюється поставленою метою і мотивами. О.Лсонт'єв наголошував, що діяльності без мотиву не буває.

Мотиви навчальної діяльності мають велике значення як для оцінювання теоретичної і практичної значущості предмета, так і для виховання пізнавальних інтересів учнів. Психологічні дослідження О.Лсонт'єва, П.Гальперіна, Н.Талізної та ін. показують, що усвідомлений мотив діяльності допомагає учневі активніше, швидше засвоювати знання, набувати вміння і навички. З іншого боку, ознайомлення учнів з програмою розвиватиме логіку навчання і допоможе дітям, що відстали за хворобою чи з інших причин зорієнтуватися у ході навчального процесу (1; 5).

Удосконалення потребує система оцінювання учнів. Її необхідно поставити в повну залежність від того, що вивчено, і зробити більш справедливою для учнів. Можливо, дітям, які допускають більше 10-15 помилок, не потрібно виносити на поля всі помилки, так як обгрунтованим виділення в творах тільки помилок на вже вивчені правила. Адже якщо дитина не помічає помилок, значить її увага організована таким чином, що "фільтру" на даний тип знань немає взагалі, і виділене буде швидше якорити самі помилки. Можливо, поряд з оцінками доцільно використовувати інші види оцінювання знань, наприклад, у вигляді тестових таблиць, заповнених за результатами великого періоду навчання. Коли ж дитина почне писати більш грамотно (це буде говорити про те, що її стратегії навчання помінялись), до неї вже можна пред'явити більш високі вимоги. Такий підхід допоможе учневі почувати себе психологічно комфортно.

Розвивальний зміст навчання, нестандартні організаційні форми занять повинні забезпечити учням продуктивні творчі методи пізнання, надати реальну можливість для позитивного самопрограмування, самотворчості особистості. У даний час серед найважливіших особливостей навчального процесу є зміщення акценту здобуття знань шляхом самостійної роботи.

Одним із варіантів самонавчання є навчання за модулями, вперше апробоване в США в 70-х роках. Навчальний модуль - уніфікований за структурою фрагмент програми, призначений для самостійного оволодіння. Всі учні зобов'язані досягнути поставленої мети, але засвоєння матеріалу відбувається у відповідності з індивідуальними здібностями кожного учня. Основними питаннями, що складають зміст традиційного модуля є: що учень повинен знати, розуміти і робити до кінця навчання, якими шляхами і засобами він може досягнути цього, якими методами можна довести, що він володіє знаннями. Введення елементів модульного навчання детермінує особистісно-орієнтований підхід педагога до учня (12).

З вищесказаного можна зробити висновок, що підготовка вчителів повинна бути психологізована. Тільки використовуючи у педагогічній практиці особистісний підхід, вони зможуть підібрати "ключ" до дитячої свідомості, допомогти учневі повністю розкрити

свій потенціал, виховати в ньому активну, різнобічно розвинену творчу індивідуальність.

1. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Структура магии. - СПб: Белый кролик, 1996. - 495 с.
2. Гумецька А. Роздуми про психологію викладання мов // Українська мова та література в школі. - 1992. - № 1. - С. 50-54.
3. Зарайский А.Д. Управление чужим поведением. - Дубна: Феникс, 1997. - 249 с.
4. Ксендзюк И.О. Трансформация личности. - Одесса: Хаджибей, 1995. - 351 с.
5. Плигин А.А. Концептуальные подходы к разработке личностно-ориентированного обучения русскому языку в школе // Научно-методический сборник "НЛПГ". - 1998. - С.51-72
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи "Рідна мова". - К.: Перун, 1998. - 80 с.
7. Цветков Э.А. Тайные пружины человеческой психики. - СПб: Лань, 1997. - 105 с.
8. Беляев О.М. Лінгводидактичні основи сучасного уроку мови // Українська мова і література в школі. - 1982. - № 10. - С. 50-61.
9. Єгорова С.М. Дослідження властивостей функціонування вербальної пам'яті у взаємозв'язку з емоційним станом і рівнем сформованості мовної навички: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - Дніпропетровськ, 1994. - 18 с
10. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давидова. - М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
11. Ахметов Т.І., Мартиненко А.О., Крутько В.С. Сучасна і майбутня інтеграція психології і педагогіки / Експериментальна педагогіка в 20 сторіччі: Матеріали наук.-практ. конференції. - К., 1996. - 16-17 травня. - Ч. 1. - С. 35-37.

The article gives the analysis of the psychological peculiarities personally oriented approach to teaching of ukrainian language at school. Particular attention is focused on the new pedagogic and psychological methods and principles of teaching.

НАСЛІДКИ ВПЛИВУ МАСКУЛІННОЇ КУЛЬТУРИ НА СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ

У контексті даної статті адекватним може бути визначення статевої ідентичності, як психологічного феномена, яке пропонує Д.Мані: “Статева ідентичність - це суб’єктивне переживання статевої ролі, а статевая роль - соціальний вираз статевої ідентичності” (1; 52); звідси жіноча самоідентичність - це суб’єктивне переживання статевої ролі жінкою. Під статевою роллю ми, вслід за В.Е. Каганом, розумітимемо “... систему середовищних стандартів, приписів, нормативів, очікувань, яким людина повинна відповідати, щоб її визнавали хлопчиком (чоловіком) чи дівчинкою (жінкою)” (2; 47).

Жіноча статевая роль засвоюється в процесі статеворольової соціалізації, яка має значні перекося в бік домінування впливів культури. Тобто жінка в цьому процесі є переважно об’єктом цих впливів, їй важко виступати суб’єктом соціалізації з правом реалізації свободи вільного усвідомленого вибору в силу причин, які розглядаються нижче. Іншими словами, в гендерній соціалізації значне місце посідає сексизм як “дискримінацію жінок в сексуальному відношенні” (3; 250), проте, на наш погляд, визначення обмежене однією статтю і звужене до сфери сексуальних стосунків. Нам імпонує визначення сексизму А. Мішель: “... - це позиції чи дії, які принижують, виключають, недооцінюють і стереотипізують людей по ознаці статі” (4; 32). Сексистську політику суспільства щодо жінок С.Н. Некрасов називає фаллократією, що сприяє створенню і відтворенню ідсі жіночої “дефектності” (5).

Існують різні погляди у представників різних психологічних шкіл на статеворольову соціалізацію, зокрема на її механізми і фактори, представлені Т.А. Репіною (6).

Традиційний психоаналіз, починаючи з З.Фрейда, приписує основну роль у статеворольовій диференціації біологічним факторам і вбачає основний її механізм у процесі ідентифікації дитини з батьками. Психоаналіз стверджує, що чоловіча та жіноча моделі за своїм змістом діаметрально протилежні, якщо для типово чоловічої

поведінки характерні активність, рішучість, прагнення до змагання і досягнення, а також здібності до творчої діяльності, розсудливість, то для жіночої - пасивність, нерішучість, залежна поведінка, комфортність, відсутність логічного мислення і прагнення до досягнення, висока емоційність.

3. Фрейд вважав, що особистість тоді розвивається гармонійно, повноцінно, коли наслідуює вищеописані моделі, коли не порушується статевая ідентифікація. Фрейдівський опис жіночої “другосортності” піддається критиці, але цей опис точно відображає реалії сучасного маскуліністського суспільства. Тобто психоаналіз виразив позиції патріархатної культури, у яких соціально зумовлене в статі проголошується біологічно детермінованим.

Теорія соціального научіння і близька до неї теорія моделювання стверджують, що розвиток статеворольової поведінки залежить від батьківських моделей, які дитина наслідуює, і підкріплень цієї поведінки.

Теорія когнітивного розвитку ґрунтується на тому, що дитина спочатку сприймає себе як хлопчика чи дівчинку, а потім, отримуючи інформацію, пов’язану з статеворольовою поведінкою, прагне поводитись відповідним чином.

Представники напрямку “нової психології статі” (Д.Стокард, М.Джонсон, С.Бем) вважають, що основну роль у формуванні психічної статі і статевої ролі грають соціальні очікування в суспільстві, які виникають у відповідності з конкретною соціокультурною матрицею і знаходять своє відображення в процесі виховання. В якості одного з доказів приводять яскраві дані дослідження М.Мід, що проводилось в 1935 році в Новій Гвінеї. Вона спостерігала за трьома різними племенами. У двох із них переважав фемінінний або маскулінний тип виховання дітей обох статей, в третьому племені ролі жінок та чоловіків були протилежні традиційним європейським ролям. Такі факти спростовують ідеалізовані фрейдистами моделі традиційних статевоїх ролей і безпеку відхилення від традиційних стандартів фемінінності чи маскулінності. С. Бем з колегами на протипагу погляду традиційної психології про те, що чоловіки і жінки, щоб бути пристосованими до життя повинні мати традиційно встановлені відповідні статі характеристики, показали дуже малу пристосованість

індивідів, що мають тільки такі характеристики, найбільш пристосованим до життя виявився андрогінний тип, який має психологічні риси обох статей і, отже, широкий рольовий репертуар.

“Нова психологія статі” вперше чітко визначила пріоритет соціальних і соціально-психологічних факторів в детермінації засвоєння людьми обох статей статево-рольових стереотипів, причому ці стереотипи є полярними та ієрархічними в умовах маскулінної цивілізації та традиційної культури. Зокрема, питома вага можливостей для осіб чоловічої статі більша, ніж для жіночої статі, і навпаки, питома вага обмежень для осіб жіночої статі більша, ніж для чоловічої. Тому без знання людиною особливостей і перекосів статево-рольової соціалізації і вироблення певного критичного ставлення до відповідних їм культурних стереотипів є неможливою реалізація особистістю своєї “інтегральної здатності до самодетермінації і творчої активності, самотрансценденції у світ ідеальних, об’єктивно існуючих цінностей, самоактуалізації її унікальних здібностей, пошуків та реалізації її покликання” (7; 3), тобто духовності як її визначили О. Киричук і З. Карпенко.

Усвідомленню перекосів соціалізації, в процесі якої формується особистість, повинно передувати їх детальне вивчення як вшир, так і вглиб. В основі майбутніх досліджень повинні лежати, на наш погляд, такі основні положення, висунуті Д. Баттоном:

- Кожна людина скована нав’язаною їй роллю.
- Знайти, отже, шляхи подолати сковуючих обмежень - в інтересах кожної людини.
- Гадані відмінності (індивідуально-психологічного й соціально-психологічного порядку) слід автоматично вважати підозрілими, оскільки вони виникають в пануючій системі уявлень проти жінок. Іншими словами, необхідно ретельно проаналізувати всі уявлення, пов’язані з питанням статі, виходячи з того, що чоловіки і жінки володіють однаковими потенційними можливостями.
- Кожна людина (виключаючи, напевно, новонароджених) була колись уражена і травмована в зв’язку з відмінністю статей і сексуальністю, тому корисним був би аналіз такого досвіду і його наслідків (8; 10).

З визначених вище позицій розглянемо основні сфери та детермінанти статево-рольової соціалізації і їх вплив на становлення жіночої самоідентичності і самореалізацію жінками їх особистісного потенціалу.

Перші етапи взаємодії дитина-середовище проходять в сім’ї, а з віком у цю взаємодію все більше втручаються й інші фактори статевої соціалізації. Жоден з цих факторів не є ізольованим від інших, але завжди прямо чи непрямо відображаючи особливості психосексуальної культури, яка є маскулінно зорієнтованою. Хронологічно найпершим етапом статево-рольової соціалізації є соціалізація в сім’ї. Культурні стереотипи і власний досвід, що інтерпретується переважно в рамках цих стереотипів, підказують батькам, якими мають бути хлопчик чи дівчинка.

Патріархатна культура, на думку Д. Флекса, знайшла спосіб диктувати різним статям в процесі соціалізації конкретні і різні порядки і шляхи витіснення інфантильного ставлення. Чоловіча самість, згідно з патріархатним типом свідомості, має формуватись через зміщення лібідо від матері до батька. У перші місяці життя син належить до сфери жіночого, але в подальшому йому треба стати чоловіком, а для цього він повинен стати не-жінкою, оскільки в традиційному розумінні статеві реальності інтерпретуються як протилежні, а не просто як різні. Традиційний тип культури практикує саме витіснення інфантильного досвіду (а не просто забування або плавний перехід з одного стану в інший), тобто вилучення змісту із свідомості при збереженні його в підсвідомому полі з негативною поміткою. Тому первинне інфантильне “усвідомлення” своєї залежності від жінки (матері) чоловік в подальшому зберігає як витіснене в сфері несвідомого і діє з ним так само як і з іншими витісненими досвідами, тобто “несвідомо склеює його з іншим матеріалом з негативною поміткою, так до кінця і не звільняючись від нього і програючи його на все життя у різних ситуаціях” (9; 154).

Дослідники гендерної соціалізації вважають, що у хлопчика процес витіснення “жіночої” частини себе передбачає здійснення заперечення і спроби до панування, тому, в подальшому, прагнення захиститись від жінки і “ставитись до неї як до предмету постійного

контролю в плані тіла і почуттів стає звичною частиною звичної поведінки” (10; 155).

Отже, сексизм пронизує соціалізацію з моменту народження, задаючи різні напрямки розвитку дівчаткам і хлопчикам. У дитячих кімнатах дівчаток дослідники виявляють меншу кількість іграшок, ніж у хлопчиків, і ці іграшки менш різноманітні. Як показали спеціальні дослідження, в дівчатках не заохочують проявів активності, незалежності, схильності до ризику, до дослідницької поведінки. А саме ці якості лежать в основі оптимального розвитку здібностей (Дж. Баттон, Л.В. Попова).

Виявлено, що батьки більше схильні виділяти час і гроші на освіту і розвиток обдарованих синів, але не дочок. Дослідження Д.Якобса та В.Вейса показали, що у батьків обдарованої дитини переважно багато стереотипів, які спотворюють оцінку здібностей дівчинки і впливають на їх очікування успіху. Як відомо, переконання батьків щодо здібностей своїх дітей виявляються більш значущими для самоактуалізації дитини, ніж її власні успіхи.

Оцінюючи сім'ю як фактор статевої соціалізації в цілому, зазначимо, що: 1) хочуть того батьки чи не хочуть, вони неминуче впливають на становлення статевої ідентичності дітей і на можливості їх життєвої самореалізації, здійснюючи за Е.Берном (11), сценарне програмування; 2) сім'я впливає на дитину через систему стосунків батьків між собою (дитина сприймає і засвоює сталони чоловічості і жіночості і пов'язану з ними поведінку тощо) і кожного з них і обох разом через систему очікувань, приписів, переконань, навіювань, заохочень, покарань та інших впливів; 3) успішність впливів сім'ї істотно залежить від міри узгодженості з існуючими і вродженими особливостями маскуліності-фемінінності; 4) сім'я слугує свого роду заломлюючим сприйняття фільтром на шляхах входження дитини в культуру (В.Е.Каган).

Щодо школи як інституту соціалізації, то, як свідчать зарубіжні і вітчизняні дослідження, навчально-виховний процес орієнтований переважно на хлопчиків. Вчителі відповідають, в першу чергу, на їх питання, а дівчаток до допитливості і самостійності не заохочують; хлопчики частіше готові відповідати на питання учителя і висловлювати власну думку. Уставно така: дівчатка повинні за-

своювати готові знання, а не досліджувати і сумніватись. Учителі схильні успіх дівчаток пояснювати відсутністю здібностей (особистісний фактор), а хлопчиків - недостатністю зусиль, працелюбності, часу (ситуативний фактор). Таке відношення створює міцні психологічні бар'єри на шляху реалізації їх творчого потенціалу, прагнення успіху, кар'єри (Д.Баттон, Л.В.Попова).

Серед важливих джерел впливу в контексті гендерної соціалізації в шкільний період - шкільні підручники. При значному кількісному дисбалансі в зображенні, жіночі персонажі наділені переважно пасивними характеристиками - їх повчають, захищають тощо. Активних рольових моделей для дівчаток в підручниках дуже мало. Крім учителів і підручників, фактором сексистського впливу в сучасній школі є спеціалізація і вибір предметів.

Сексистському впливу важко не піддатись, тому що він, як уже зазначалось, переважно непрямої, завуальований, прямо і офіційно сумнівний в здібностях, якостях, праві на вибір тощо жінки не висловлюються, але імпліцитно, вербально і невербально, через книги, рекламу, телерадіопередачі і кінофільми, поведінку значимих інших і т.і. йде потужний потік інформації про “істинне” призначення жінки. Як показали К.Фрей і Б.Кюмбель, суспільні сили, які стоять за цим, утворюють три основні групи: “1. Консервативні церковні кола. 2. Чоловічі керуючі сили, усталені традиційно. 3. Жінки, що чинять опір оновленню ролі жінки” (12; 399).

Консервативні церковні кола слідує статевої культурі приписам, усталеним в маскулінній культурі. Забобони консервативно настроєних чоловіків слугують для підтвердження їхнього становища і збереження влади. Традиційно настроєні жінки є несвідомими компромістками щодо авторитарної маскулінної культури, які раціоналізують її стереотипи й ідентифікуються з ними.

В результаті таких середовищних впливів дівчатка різного ступеня обдарованості будують життєві плани на основі висунутих до них очікувань, некритично засвоєних, прихованих послань оточення, без врахування своїх здібностей, бажань, особистісних якостей. Становище ускладнюється тим, що обдаровані дівчатка відрізняються високою чутливістю до очікувань соціального середовища, високим розвитком здібностей до соціальної адаптації, схильністю до само-

приниження, наслідком чого часто є нереалізованість особистісного потенціалу.

Для того, щоб жінки були придатні для сприйняття і відтворення своєї другорядності у маскулінно зорієнтованій культурі, дівчаток виховують в мотиваційному стилі підпорядкування суспільним правилам та вимогам, т.зв. *compliant style* за М.Стейнкамп (13). Для цього стилю характерні залежність від зовнішніх заохочень, потреба у зовнішньому зворотньому зв'язку, зовнішній локус контролю. Все це створює потужні внутрішні перешкоди для досягнення жінкою духовності.

Така соціалізація створює сприятливий психологічний ґрунт для підпорядкування жінки сферам контролю патріархатної культури у її так званому дорослому житті: сімейної (сім'я створюється у відповідності з вимогами культури), економічної (нерівна оплата за рівну працю, утруднений доступ до високооплачуваних професій, безробіття з переважно "жіночим обличчям"), сексуальної (порнографія створює мазохістський образ жінки, так зване поширене "сексуальне рабство"), правової (в ряді країн жіночий адюльтер жорстоко карається, в той час як чоловічий за такий не визначається), репродуктивної (прагнення контролю за жіночою репродуктивною здатністю).

Статеворольова соціалізація в контексті маскулінної культури створює і відтворює статоворольові стереотипи, які виконують певні соціальні та психологічні функції, серед яких В.С.Агеєв, посилаючись на західні дослідження, називає: виправдовувальну, захисну, регулятивну, пояснювальну, трансляційну і диференціюючу (14).

Д.Мак Кі і А.Шерріфс, досліджуючи типові уявлення про жінок і чоловіків виявили, що в цілому чоловікам приписується більше позитивних якостей, ніж жінкам.

Експерименти Р.Хаген і А.Калм показали, що як чоловіки, так і жінки прагнуть виключити зі своєї групи компетентних жінок, оскільки висока компетентність жінки суперечить існуючим стереотипам. Тому досягнення жінкою високого рівня компетентності, як зазначають К.Фрей і Б.Кюмбель (15), оплачується вищою ціною, ніж досягнення її чоловіком, оскільки згідно з неписаними нормами "справжній чоловік перевершує жінку і завжди повинен її випереджати у всьому" (16; 153), сюди ще додається почуття провини перед

сім'єю і надзусилля зробити так, щоб сім'я не страждала від її кар'єри ("синдром наджінки", перегорання на роботі).

У розвинених країнах приділяють велику увагу дослідженню ретрансляційної функції статоворольових стереотипів, зокрема питанням про те, яким чином різні соціальні інститути, література, мистецтво, засоби масової інформації (ЗМІ) сприяють (чи перешкоджають) формуванню чи поширенню статоворольових стереотипів. З'ясовано, що з одного боку ЗМІ черпають свої образи з існуючих стереотипів, а з іншого, останні поширюються і підкріплюються ЗМІ.

Другий напрямок у вивченні ретрансляційної функції статоворольових стереотипів пов'язаний з віковими, генетичними аспектами проблеми, про що йшлося вище.

Важливою функцією процесу статоворольової стереотипізації є диференціююча, оскільки в умовах патріархатної культури увага концентрується на відмінностях і, особливо протилежностях. В рамках теорії соціальної ідентичності (К.Гуїчі, Дж. Тернер, Т.Тенефел (17)) чоловіки і жінки можуть бути розглянуті як члени соціальних груп з різним статусом. Високостатусні групи сприймаються частіше в термінах компетентності та економічного успіху, а низькостатусні - теплоти, гуманності, доброти і т.д. Жінки переймають точку зору високостатусної групи чоловіків, звідси їх переоцінка досягнень чоловіків і недооцінка власних тощо.

Таким чином, статоворольові стереотипи необхідно розглядати в контексті маскулінних соціокультурних орієнтацій як їх відображення, хоча існує й інша думка вчених з еволюційним підходом, які вважають статоворольові стереотипи продуктом природного добору, закріплення генами (Ю.И.Новоженов (18), Д.Басс (19)).

Стереотипами маскулінної цивілізації жінці приписується пасивність, яка і засвоюється нею. О.Вейнер в своїй книзі "Стать і характер" наводить ряд феноменів, притаманних жіночій психіці, помилково виводячи з зовнішньої поведінки існування внутрішньої схильності до неї. О.Вейнінгер вважає, що жінки надзвичайно переоцінюють період своєї статевої зрілості: мовляв, дівчинка "чekaє від цього періоду всього" (20; 93). Жінки, ідентифікуючи своє Я зі своїм тілом і ролями матері і коханої, старість очікують зі страхом, а

дитинство мало пам'ятають. Пасивна роль жінки виявляється також у ідентифікації себе з досягненнями чоловіка, з яким жінка вступає в інтимні або (і) сімейні стосунки. Тому, на думку Д.Майерса і О.Вейнінгера, загальна тенденція полягає в тому, що жінку приваблює чоловік, сильніший за неї в духовному відношенні і вищий за статусом. У результаті такої ідентифікації, жінка задовольняється успіхами чоловіка і реалізацією його здібностей і сама не прагне до духовного поступу. Звідси, втрата або відсутність в житті жінки такого чоловіка часто веде до зниження її самооцінки, оскільки суспільна оцінка "диктує незаміжній жінці пережити свою самотність, забарвлену почуттям власної неповноцінності і нещасливості", як зазначають Ю.М.Швалб, О.В. Данчева (21; 289). Все це можна пояснити авторитарним тиском маскулінного суспільства, ідентифікацією з ним і раціоналізацією цього тиску жінкою.

Так само можна пояснити високий ступінь "рецептивності" жінки (за О.Вейнінгером). Спостереження показують, що багато жінок переймають чужі погляди, готові думки в силу нерозривності їх індивідуальності, самодетермінації, свободи духу. Модель жіночої рецептивності майстерно описана А.П.Чеховим у творі "Душечка". Феномен рецептивності частково пояснює, чому жінки легше і частіше піддаються навіюванню

Одним із вагомих наслідків впливу на жіночу психіку авторитарної маскуліності є страх з найрізноманітнішими проявами. Витоки його: з дитинства дівчинку виховують в стилі підпорядкування правилам, а не в стилі самостійної поведінки, особливо в проблемних, невизначених ситуаціях, які вимагають прийняття власних рішень. Страх жінки - від невпевненості в своїх силах, а невпевненість - від недостатнього випробування цих сил.

Внаслідок обмеження з дитинства творчої активності, доросла жінка часто є інфантильною особою, в розумінні нездатності до прийняття дорослих відповідальних рішень.

Ще одним деструктивним продуктом впливу на жіночу психіку маскуліної цивілізації є комплекс маскуліності, описаний К.Хорні. Він є наслідком відмови від ролі жінки в умовах традиційної культури. К.Хорні пише: "Комплекс почуттів і фантазій жінки, зміст яких виражається несвідомим прагненням бажанням переваг,

які дає становище чоловіка, заздрість до чоловіків, бажання бути чоловіком і відмова від ролі жінки - ми і називаємо комплексом маскуліності у жінок" (22; 42-44).

Та одночасно з цим жінка схильна розділяти чоловічу неповагу до жінок і визнавати вищість чоловіків по типу захисного механізму: якщо вона не є чоловіком, то хоча б підтримує їх судження про жінок.

Описаний К.Хорні феномен "персоїнки кохання" є ще однією деформацією жіночої психіки в умовах традиційної культури. На підставі вагомих спостережень вона стверджує, що "зусилля жінки досягнути незалежності, розширити коло своїх інтересів постійно наштовхуються на традиційний скептицизм". Але й для жінки з її традиційно заниженим рівнем домагань "на протязі століть це створювало мирний рай, в якому вона звільняється від напруги і тривоги, пов'язаної у будь-якої людини з розвитком її здібностей і від необхідності боротьби за самоутвердження в умовах критицизму і суперництва" (23; 149-150).

У світлі наведених вище міркувань стає зрозумілим чому жінка може реалізувати свій потенціал тільки шляхом боротьби з опором як зовнішньої опозиції, так і з внутрішнім опором традиційному ідеалу жінки. Такий конфлікт породжує життєві установки в діапазоні: від повної відмови від жіночності до тотального відкидання інтелектуальної діяльності та особистої активності і переоцінка любові, сексуальності.

У таких пацієнток психоаналітиків переоцінка кохання є, безумовно, невротичною і характеризується ненасиченістю і безумовністю потреби в коханні. Невротичній особі ніколи не вдається досягнути тієї міри в любові, в якій у неї є потреба, що, в свою чергу є гіперкомпенсацією власної неповноцінності, витісненої потреби в особистому поступі. Жінці, що невротично переоцінює кохання, насправді його не досягти, через її нездатність любити. Кохання, любов - це різновид спонтанної духовної творчості, яка веде до духовного зростання, а перекриття цього каналу у жінки з таким комплексом перешкоджає її повноцінному виходу в духовний вимір буття.

Наслідками впливу соціокультурних чинників маскулінної цивілізації (серед них і конкретні фактори створення і відтворення феномену жіночої “другорядності”) на жіночу психіку є: особливості процесу, змісту та інститутів статевої соціалізації, що характеризуються сексизмом по відношенню до жіночої статі, сфери контролю жіночої самоїдентичності (сімейна, економічна, правова, репродуктивна, сексуальна і засобів масової інформації), жіночі комплекси, описані К.Хорні, - комплекс маскулінності і “переоцінки кохання”, феномени, описані О.Вейнінгером, - рецептивність, навіюваність, ідентифікація з досягненнями чоловіка і переоцінка періоду статевої зрілості. Дівчаток з дитинства виховують в мотиваційному стилі беззастережної покірливості, слухняності, підпорядкування правилам, що обмежує творчу спонтанну активність, а цим - можливість самодетермінації та пошуку і реалізації свого покликання, відповідного своїм здібностям. Даний мотиваційний стиль виховання орієнтує дівчаток (жінок) на вузький рольовий репертуар поведінки і робить жінок схильними до пасивного некритичного засвоєння соціалізуючих впливів.

1. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. - М.: Педагогика, 1991. - 256 с.
2. Там таки.
3. Там таки.
4. Попова Л.В. Проблемы саморезализации одаренных женщин // Вопросы психологии - 1996. - № 2. - С. 31-40.
5. Некрасов С.Н., Возилкин И.В. Жизненные сценарии и сексуальность. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. - 168 с.
6. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. - 1987. - №2. - С. 158-165.
7. Киричук О., Карпенко З. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. - 1995. - №3. - С.3-11.
8. Баттон Д. Стать ближе. Любовь, секс и здравый смысл. - М.: ТОО Центр “ГПРО”, “Альвис”, “Столетие”, 1995. - 216 с.
9. Клименкова Т.А. Философские проблемы неоминимизма 70-х годов // Вопросы философии. - 1988. - № 5. - С. 148-157.

10. Там таки.
11. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - СПб.-М.: Университетская книга, 1996. - 398 с.
12. Фрей К., Кюмбель Б. Как женщине развить в себе качества руководителя // Женщина-начальник. - Росто-на-Дону: Феникс, 1996. - С. 393-505.
13. Попова Л.В. Проблемы саморезализации одаренных женщин // Вопросы психологии. - 1996. - № 2. - С. 31-40.
14. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. - 1987. - № 2. - С. 152-158.
15. Фрей К., Кюмбель Б. Как женщине развить в себе качества руководителя // Женщина-начальник. - Росто-на-Дону: Феникс, 1996. - С. 393-505.
16. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. - 1987. - № 2. - С. 152-158.
17. Там таки.
18. Новоженнов Ю.И. Статус-секс и эволюция человека. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. - 164 с.
19. Майерс Д. Социальная психология. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 700 с.
20. Вейнінгер О. Пол и характер. - М.: ТЕРРА, 1992. - 480 с.
21. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: Социально-психологические проблемы. - К.: Україна, 1991. - 207 с.
22. Хорни К. Женская психология. - СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. - 222 с.
23. Там таки.

The article deals with the phenomena of females psyche which are caused by masculine-oriented culture. Among them are special features of females' sex-role socialization, spheres of control over women self-identity, women psychological complexes.

ОСОБИСТІТЬ ПЕРЕД ДИЛЕМОЮ ЗМІСТУ ЖИТТЯ

Апостол Павло своє перше послання до солунян закінчує словами: "... а непорушний дух ваш і душа, і тіло нехай непорочно збережені будуть" (1 Сол. 5; 23). Сказане цілком збігається з сучасними уявленнями про "триповерховість" людини як особистості, про що, зокрема, говорив австрійський психолог В. Франкл. Перший, нижчий рівень - тіло (соматичний), все, що стосується цього рівня, описує фізіологія - тут ми говоримо про рефлексії; другий рівень - психічний, ним займається психологія, а в випадках відхилення - психіатрія; однак людина, як така, перебуває на третьому, вищому рівні - в ноосфері (грец. "ноос" - розум), духовний рівень.

Для пояснення цієї ситуації використовують геометричну аналогію (вона належить В. Франкелю). Піднятий вертикально над площиною циліндр (склянка з водою) проєктується на неї у формі кола, проєкція ж на бічну сторону (стінку) є прямокутником. Обидві ці фігури - замкнуті, а тимчасом згадана посудина є відкритою. Висновок тут, з урахуванням цієї аналогії, такий: безглуздо з'ясовувати особливості людського буття, розглядаючи самі по собі проєкції на біологічний та психологічний рівні. Бо ж у першому випадку людина відображається як замкнута система фізіологічних рефлексів, тоді як у другому - замкнута система психологічних реакцій. Виявити ж специфічно людське можна у вищому вимірі, вимірі людських проявів. Саме тут з'ясовується, що бути людиною - значить "виходити за межі самого себе", "бути відкритим світові", "завжди бути спрямованим на щось або на когось", "віддаватись справі, якій людина себе присвятила, яку вона любить, чи Богові, котрому вона служить".

Цікаво порівняти з цієї точки зору погляди на людину двох земляків - З. Фрейда та В. Франкла. З. Фрейд вважає, що над людиною, наче фатум, владарюють психічні конфлікти неусвідомлених устремлень до насолод (так зване лібідо), а всі психічні стани, всі дії людини, зрештою, всі історичні події та суспільні явища тлумачаться саме як прояв неусвідомлених, передусім сексуальних, нахилів.

Фрейд твердить нібито питання про зміст життя виникає тільки в людей психічно хворих, адже задоволення є провідним у житті.

В Франкл висуває ж істинну думку, яка свідчить про те, що людина зобов'язана запитувати про зміст життя, вона повинна шукати і знаходити його, і лише доти вона залишається людиною, доки шукає зміст.

У повсякденному житті людина стикається з проблемами мати певні матеріальні блага, їй потрібне житло, вона хоче, щоб у неї була вишукана їжа, гарний одяг. Але в гонитві за цим вона не прислуховується до спонук свого духа. З одного боку, вся історія довела, що коли людина не може поставити мету таким приземленим устремлінням, то вона стає нещасливою. З іншого боку, як сказав святий Фома Аквінський: "Для того, щоб людина була добродесна, їй потрібен певний мінімум матеріального достатку, але не більше". Звичайно, коли в людей нічого майже немає, тільки певний відсоток збереже свою духовну чесність, але очікувати цього від усіх неможливо.

Маємо багато прикладів, коли діти дуже заможних людей настільки нещасливі, що іноді закінчують життя самогубством. Причина зрозуміла - відсутність розуміння, що в житті головне, а що другорядне.

Так з'ясовується, що людина не може щасливо жити без смислу. Сам же цей смисл знаходиться у зовнішньому світі. Устремління до смислу життя стає провідним правилом поведінки зрілої особистості. І, як виявляється, "сильна орієнтація на смисл сприяє збереженню не лише фізичного, а й психічного здоров'я, продовжує людині її життя" (3; 14).

У теперішній час перебудови суспільного життя, в час повсюдних проявів справді звірячих, хижацьких інстинктів з боку багатьох, скажемо так, наших одноплемінників, напевно, цінним буде ось це спостереження В. Франкла. Для людини дуже важливо мати націленість на якийсь момент майбутнього (для нас, можливо, у формі: "Це випробування сьогодні для мене є дуже важким, але з Божою поміччю ми через три-п'ять років таки "станемо на ноги" і перестанемо дивувати світ своєю убогістю"). Ця націленість на майбутнє створює людині духовну опору, що здатна захистити її від

“руйнівній дії сил соціального оточення, які змінюють її характер”, ця опора здатна утримати людину від морального падіння, від деградації. В. Франкл залишився живим тому, що наперекір усьому бачив себе в майбутньому: ідучи на роботу голодним, вимученим, з обмороженими руками і ногами, він уявляв себе за університетською кафедрою, де він перед студентами аналізує прояви психічним переживань людиною жахів концтабору... В нього був смисл життя, був стимул у житті!..

Важливий не зміст життя взагалі, а скоріше специфічний зміст життя кожної особистості в даний момент часу. Ми не повинні шукати абстрактного змісту життя. У кожної людини своє власне покликання і місія в житті, кожен повинен носити в своїй душі конкретну мету, яка потребує реалізації. Тому людське життя не можна перемістити з місця на місце, життя конкретної людини неповторне і, отже, завдання кожного - єдине, як єдині і специфічні можливості його існування.

Говорячи, що людина - творець відповідальності і повинна активізувати потенційний зміст свого життя, варто підкреслити, що істинний зміст життя можна скоріше знайти в світі, аніж в середині людської душі. Людське існування є скоріше самотрансценденцією, аніж самоактуалізацією.

Згідно з вченням В. Франкла (логотерапія) зміст життя пізнається трьома шляхами: або в творчій праці, або в відданості, в турботі про ближнього, або, коли людина не має можливості робити ні перше, ні друге, - в гідному протистоянні зовнішнім лихам і нещастям, аж до того, щоб гідно зустріти свою загибель.

Перший шлях, шлях досягнення або здійснення цілі, - очевидний. Обираючи цей шлях, особистість намагається реалізувати всі свої можливості. Людина повністю віддається праці, вона зацікавлена в своїй творчості (тут мається на увазі не матеріальна зацікавленість), одним словом, людина вкладає всю свою душу у свою працю. Візьмемо до прикладу В. Шекспіра з його прекрасними п'єсами або відомого конструктора С. Корольова. Їх творча праця була смислом усього життя. Зрештою, такою є й праця селянина, який оре, сіє, збирає врожай, - бо і в цьому є елемент творчої праці, оскільки людина відчуває, що реалізує себе сама таким чином.

Любов є єдиним способом зрозуміти іншу людину в глибокій сутності її особистості і виступає другим шляхом змістовного життя. Ніхто не може усвідомити суть іншої людини до того, як полюбить її. В духовному акті любові людина стає здатною побачити значущі риси і особливості любимої людини, і, понад це, вона бачить потенційне в іншій людині, те, що ще не виявлене, але повинне бути виявленим. Крім того, людина змушує об'єкт своєї любові аналізувати своє життя, свою сутність, пізнати і проаналізувати свою потенційність. Допомагаючи усвідомити те, ким вона може бути і ким вона буде в майбутньому, допомагаючи цій людині перетворити цю потенційність в істинне.

У кожній порі життя людина прагне утвердження, прагне знайти любов ближнього. У критичні періоди поглибленої персоналізації життя, особистість відчуває потребу жити для інших і з іншими, знаючи, що її життя має сенс, оскільки стає безкорисливим даром для інших. Таким чином, любов до ближнього виступає чинником, який визначає смисл життя.

Третій спосіб знайти зміст життя - в стражданні. Коли людина зустрічається з безвихідною ситуацією, коли вона не може змінити свою долю, наприклад при невиліковній хворобі або при ударі стихії, вона все ж має можливість збагнути вищу цінність, глибокий зміст страждання. Бо тут важливим є наше відношення до страждання. А воно певним чином перестає бути стражданням у той момент, коли людина відкриває для себе його зміст, як наприклад, зміст жертвування. Адже основне для людини все таки зовсім не в одержанні свого життя. Тому людина готова навіть страждати за умови, що це страждання має зміст.

У наших стражданнях справді криється велика істина. Богослов Клайв С. Льюїс пише: “Біль підносить прапор правди всередині фортеці бунтівної душі” (5). Людина може пізнати, що таке страждання, лише тоді, коли сама пройде через нього. Часто, тільки оглядаючись назад, ми починаємо розуміти смисл і цінність страждання. Зауважимо таку закономірність, що ті, хто виявив великий вплив на суспільство, страждали більше за інших. Страждання розкриває приховані глибини характеру і звільняє невідомі сили... Люди, які проходять по життю, не зустрічаючи ні печалі, ні болю, бувають

поверхові у поглядах. Страждання наче розпушує ґрунт душі, розкриває в ній глибини, які дають більше сили для досягнення мети. Лише глибоко скопана земля принесе врожай багатий.

Християни вважають страждання одним із Божих шляхів до Нього, шлях, що спонукає нас звертатись до Бога. Таким чином, Бог кличе нас до Себе через страждання...

В останні десятиліття суспільство позбавило нашу молодь впевненості у власній особистості. Багато з нас намагається уникнути проблем, страждань шляхом захоплення усякими пороками, що породжує нові і поглиблює старі проблеми. Ми намагаємось втекти від своїх труднощів будь-яким шляхом (вживання наркотиків, алкоголю). "Ми можемо бути цілком надломленими подіями, які стаються в нашому житті, але Господь має владу дати нам мир і повернути нас від безмістовного життя до життя змістовного, життя, яке визначене внутрішньою метою" (5, 24). Отож, Господь не обіцяє звільнити нас від битви, але обіцяє провести через неї з перемогою... Він допускає страждання, щоб ми могли зростати духовно. Досить часто ми не можемо збагнути смисл страждань точно і повно. Смисл його стає зрозумілим тоді, коли ми поглянемо на нього здалека, коли оглянемося на пройдений шлях. Лише у вічності зрозуміє Іов, чому Бог допустив пройти йому шляхом вогняних випробувань. Але зрозуміє він це не раніше, як побачить якою втіхою послужила історія його страждань через всі віки для багатьох життів!

Поруч з нами є багато людей, які пройшли через жахи ГУЛАґу та інші важкі випробування. Але, як не дивно, вони дорожать цим досвідом свого життя, тому що вони в своїх стражданнях пізнали зміст життя.

Існують ситуації, які позбавляють людину можливості робити яку-небудь справу або насолоджуватись життям; нездатність уникати страждань не може бути подолана. В прийнятті цього страждання життя набуває змісту. Іншими словами, зміст життя безумовний, оскільки він включає навіть потенційний зміст страждань.

Вивчення вітчизняною наукою смислу життя як психологічної проблеми відбувалось у межах процесуально-динамічного підходу в психології особистості (С.Л.Рубінштейн, К.О.Альбуханова-Славська). Ця проблема була порушена у контексті категорії життє-

вого шляху, в котрій С.Л.Рубінштейн, на відміну від Ш.Бюллер, підкреслює не тільки закономірний характер життя кожної людини, а й роль особистості як суб'єкта життя, що будує його через свої життєві відношення - до предметного світу, до інших людей, до себе.

Смисл життя особистості повинен розглядатися в зв'язку з категорією вчинку, що її вперше обґрунтував як пояснювальний принцип (осередок) психології С.Л.Рубінштейн.

Вчені вважають, що смисл життя може формуватись тільки шляхом вчинку. Коли в житті людини немає вчинків, це життя перетворюється у безконечний кругообіг ритуалу, образливий для людської сутності. Цю образу акумулює в собі архетип хибного кола, котрий проявляється в нудних та одноманітних заняттях, які спрямовані на здобуття певних засобів (наприклад, для життя, для домінування в суспільстві і ін.), але не ведуть до досягнення мети. Людина, котра досягає не мети, а тільки засобів, адаптується до свого життя, проте не виступає його творцем, не одержує імпульсів для розвитку своєї особистості. Вона живе заради цілей, сторонніх її єству, а сама себе перетворює на засіб.

Згідно з В.А.Роменцем, головними компонентами вчинку як логічного та історико-психологічного осередку психології є ситуативний, мотиваційний компоненти, а також дія та післядія. Формування смислу життя відбувається на етапі вчинкової післядії, що є наслідком рефлексії над дією, яка, у свою чергу, підсумовує наслідки попередніх компонентів вчинку.

Але формування смислу життя на етапі післядії це лише одна сторона, інша - реалізація, яка відбувається шляхом майбутніх вчинків. Згідно з К.О.Альбухановою-Славською, смисл життя являє собою вихідний пункт для формування життєвої стратегії, котра, в свою чергу, формує життєвий шлях. Смисл життя існує в двох взаємопов'язаних безкінечних процесах - пошуку та здійснення. Ці процеси є властивими кожній людській істоті, але відбувається не однаково. У тієї чи іншої людини може переважати процес пошуку або процес здійснення життєвого змісту. Відрізняються люди і за змістовим простором, у якому відбувається пошук та здійснення смислу життя (просторова відмінність обумовлена своєрідністю ціннісно-орієнтаційної сфери кожної людини зокрема). Змістовий

простір здійснення смислу життя - це певним чином організована сукупність тих сфер діяльності, у межах якої особистість реалізує свої надії на реальне досягнення смислоутворюючих цінностей свого життя.

Розвиток особистості - це суперечливий процес, який проходить ряд стадій, що якісно відрізняються одна від одної. Цей процес передбачає постановку на певній стадії розвитку питання змісту життя, відповідь на яке визначатиме подальшу стратегію життя людини, становлення її власного "Я". Пошук змісту життя - це наполеглива праця над собою, над власним внутрішнім світом. Людина є одночасно і садівником, і рослиною, її душа повинна жити і рости, живлячись внутрішнім притоком благодатних сил. "У своїй трагічній долі на землі людина черпає мужність і зміст життя..." (6; 243)

1. Новий Заповіт (перекл. з грец.) - Об'єднання Біблійних Товариств, 1980. - 300 с.
2. История философии в кратком изложении /Пер. с чеш. И.И. Богуна. - М.: Мысль, 1991. - 590 с.
3. Франкл В. Доктор и душа /Пер. с англ. А.А. Бореев. - Санкт-Петербург: Ювента, 1997. - 235 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. Д.Леонтьева и П.Гознана. - М., 1990.
5. Клайв С. Льюис. Просто христианство. Бог под судом /Пер. И.Череватая. - М.: Гендальф, 1994. - 271 с.
6. Франк С.Л. Духовные основы общества. - М.: Республика, 1992. - 511 с.

The article tells about the search of life's substance made by personality as the higher step of his progress. It exposes the life's essence from the point of view of theoretical principles of the native and foreign scientists (V.Frankl, Freyd, K.O.Abul'hanova-Slavaska, Rubinshteyn).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Яскравим показником результативності соціалізації в підлітковому віці, а також важливим критерієм оцінки рівня соціальної зрілості підлітка виступають якісні характеристики його поведінки в повсякденному житті та в екстремальних ситуаціях. Саме поведінка як форма взаємодії індивіда з оточуючим середовищем, що опосередкована його рухливою (зовнішньою) та психічною (внутрішньою) активністю, відображає змістовну сторону засвоєних підрастаючою особистістю ціннісно-нормативних уявлень, моральних принципів та світоглядних переконань.

Поведінка індивіда в будь-якому суспільстві завжди обумовлюється дією певних факторів макро- і мікросередовища. Найбільш глибокий, повний і змістовний вплив на становлення і розвиток особистості справляє мікросередовище, те оточення, яке слугує для неї безпосереднім взірцем як життєдіяльності в цілому, так і поведінки зокрема. Різноманітні компоненти цього оточення насичені конкретними нормами, правилами поведінки, які індивід, вільно чи невільно, змушений наслідувати, оскільки вони схвалені на мікро-, а отже і на макрорівні.

Об'єктивно між макро- і мікросередовищем існує чіткий взаємозв'язок і підпорядкування, але це не заперечує відносної самостійності останнього, можливості відтворення в ньому як моральної, так і аморальної поведінки. З іншого боку, цей взаємозв'язок доволі суперечливий: макросередовище, висуваючи до мікросередовища певні вимоги, може не забезпечувати (повністю чи хоча б частково) відповідних умов для їх дотримання; і навпаки, досить часто в мікросередовищі проникають такі уявлення, звички, орієнтації, що суперечать нормам макросередовища. Крім того, слід зазначити, що мікросередовище за своєю суттю є неоднорідним: особистість одночасно може входити до кількох груп, спілкуватися з різноманітними людьми, вплив яких буває і позитивним, і негативним. Однак вона виступає не лише в якості об'єкта впливів мікросередовища, а й в

якості активного суб'єкта, який, змінюючи його, впливає тим самим і на макросередовище.

Таким чином, враховуючи активну роль особистості у взаємодії із середовищем, можна зробити висновок, що її поведінка детермінована як соціокультурними умовами даного середовища, так і її особистісними особливостями.

Якщо в якості мікросередовища розглядати сімейне (в широкому значенні слова, тобто родинне), шкільне та позашкільне оточення підлітка, то важливим фактором, який обумовлюватиме його поведінку можна вважати характер поколінних (міжпоколінних, що реалізуються в системі "дорослі-діти", чи внутрішньопоколінних, що реалізуються в системах "діти-діти", "дорослі-дорослі") зв'язків.

У структурі міжпоколінних зв'язків існує історично зумовлена наступність в матеріальній і духовній сферах життя. Старше покоління передає молодшому соціальний, моральний, професійний досвід, духовні цінності у вигляді національних традицій тощо. Підрастаюче покоління, вибірково ставлячись до них, вносить в них елементи сучасності, новизни і тим самим збагачує їх. І.С.Кон вважає, що чим вищі темпи історичного розвитку, тим більше соціально значущих змін відбувається за одиницю часу, тим помітнішими стають відмінності між поколіннями, тим складнішими є механізми трансмісії, передачі культури від старших до молодших і тим вибірковішим, селективнішим виявляється ставлення молодих до соціальної і культурної спадщини (1; 14).

Сучасність дає підстави стверджувати, що протягом останніх десятиріч стосунки між батьками і дітьми стали більш гнучкими та демократичними, однак споконвічно існуючий бар'єр між ними, який виражається у так званому конфлікті поколінь, ще остаточно не подоланий. Сміслоутворюючим елементом, який лежить в основі даного бар'єру, виступає наступна суперечність: дорослі вважають, що молодь недооцінює їх і переоцінює себе, а молодь переконана, що дорослі зовсім не розуміють її. Існують й інші суперечності, що провокують конфлікти поколінь: коли молоде покоління прагне до самореалізації, а в соціальному оточенні не створені для неї умови; коли внаслідок тривалого навчання, поглиблення інформованості та освіченості відсувається в часі період самостійного життєвого

самовизначення молодшої людини, утвердження її життєвої позиції тощо. Як зазначає М.А.Монахов, практична підготовленість підостаючої особистості до істинної самостверджуючої активності, якою виступає незалежне і самостійне життя, настає значно пізніше за її фізіологічне дозрівання, а постійне і наполегливе її прагнення до особистісного самоствердження за таких умов викликає у дорослих рішучу протидію, котрі знаходить своє вираження в конфлікті поколінь (2; 81).

У цілому, хоч стосунки між старшим і підостаючим поколіннями, як уже зазначалось, стали більш гнучкими і рівноправними, все ж, коли мова заходить про поведінку останніх, думки перших поділяються на дві взаємовиключаючі половини: одні вважають, що сучасній молоді надано дуже багато благ, що умови їх життя занадто свавільні в порівнянні з минулими часами, і що саме це обумовлює їхню невихованість та розпущеність; інші переконані, що для неї сьогодні створено мало стадіонів, клубів та інших засобів культурного проведення часу і саме в цьому полягає причина зростаючих порушень поведінки нею. Не дивлячись на яскраву протилежність обидвох суджень, їх об'єднує те, що в них йдеться про проблему соціокультурного впливу на поведінку підостаючої особистості. Загалом, поведінка підлітка обумовлюється впливами цілого ряду факторів, серед яких виокремлюють, зокрема, соціальні, психолого-педагогічні та психологічні фактори (3; 6-7).

Соціальні фактори характеризують соціально-економічні, політичні, культурно-освітні і т.д. умови існування певного суспільства (макросередовища) і умови існування найближчого оточення підлітка (мікросередовища). Макросередовище детермінує поведінку підлітка опосередковано: трансформуючись певним чином через соціальні і психологічні особливості мікросередовища, воно визначає не лише умови існування кожної сім'ї, але й впливає на виховання підостаючої особистості в ній.

Психолого-педагогічні фактори діють безпосередньо у сфері виховання і виражаються через організований і неорганізований вплив дорослих на формування особистості підлітка, засвоєння і відтворення ним суспільно визнаних поведінкових зразків.

Психологічні фактори включають в себе різноманітні особливості психіки та організму підлітка. Вони мають спадковий (вроджений) та набутий характер і можуть в процесі його соціалізації проявлятися двоюко: через відтворення ним позитивних поведінкових реакцій і через відхилення у поведінці. Останнє свідчить про наявність певної патології в психіці чи організмі підростаючої особистості.

При вивченні поведінки підлітка слід мати на увазі, що існує поведінка як масове, стійке соціальне явище та індивідуальна поведінка, тобто одинична, конкретна поведінка. Вони бувають різні за змістом, особливостями детермінації та закономірностями. Поведінка як соціальне явище, яке безпосередньо детермінується мікросередовищем, характеризується статистичними закономірностями. На індивідуальному ж рівні така детермінація поведінки набуває ймовірного характеру (4; 48).

Індивідуальна поведінка - це соціально детермінований і психологічно спонукуваний потребами особистості мотивований процес, який виражається в здійсненні певного роду дій, які або сприяють нормальному функціонуванню і розвитку суспільства, або ж порушують його соціально-нормативний порядок. Вона має складну внутрішню структуру, яка складається з цілого комплексу підготовчих та виконавчих дій. Ці дії опосередковуються самосвідомістю підлітка, особливостями його потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, мотивів тощо.

Найважливішим елементом внутрішньої структури поведінки виступають потреби особистості. Коли мова йде про підлітковий вік, особливо слід підкреслити їх емоційну сторону. Взаємозв'язок емоцій та потреб в даному віці очевидний. Виступаючи механізмом швидкого реагування на мінливі умови середовища (внутрішнього і зовнішнього), емоції постійно супроводжують потреби та шляхи їх задоволення і виражаються в найширшому спектрі почуттів - від незадоволення, суму і пригніченості, до радості, насолоди і тріумфування.

Задоволення потреб тісно пов'язане із вибором підлітком певної норми поведінки, вчинків, способів дій. Правильність вибору зумовлена знаннями власних потреб і реальних ситуацій, в яких вони можуть бути задоволені. Крім того, вона залежить і від характеру

особистості, який, як правило визначають як індивідуальне поєднання стійких психічних особливостей людини, що обумовлюють типовий для неї спосіб поведінки в конкретних умовах і обставинах. Але слід зазначити, що вибираючи ту чи іншу норму поведінки, підліток не завжди діє самостійно. Досить часто його вибір обумовлюється як певними обставинами, так і впливами найближчого оточення, що може привести до неспівпадання бажаного і вибраного способу поведінки. Дане явище пов'язане із складними моральними колізіями, коли загострюється конфлікт між власними бажаннями і вимогами обов'язку, зовнішніми вимогами. Прийняте в таких ситуаціях рішення свідчить або про соціальну зрілість індивіда, або ж про його соціальну інфантильність. Однією з причин виникнення останньої виступають помилки, недоліки чи прогалини, які мають місце при переводі зовнішніх поведінкових регуляторів у внутрішні.

Зовнішні впливи (ціннісно-нормативні вимоги певного колективу чи оточуючих людей в цілому) обов'язково повинні пройти крізь свідомість підлітка, крізь його внутрішній світ. Їх усвідомлюваність висіпає запорукою формування у нього схвалених у суспільстві механізмів регуляції поведінки. Дана особливість може слугувати істотним поясненням того, чому в однакових умовах і при дії однакових впливів підлітки поведуть себе по-різному. Йдеться про те, що без активної діяльності психіки підлітка, спрямованої на сприйняття, розуміння і відтворення зовнішніх поведінкових регуляторів, останні залишаються лише формальністю. Тому вони повинні бути обумовлені його суб'єктивними особливостями, перетворюючись при цьому у внутрішні поведінкові регулятори.

Механізми внутрішньої регуляції підлітком своєї поведінки представлені його ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами, прагненнями, потребами, установками тощо. Всі вони виступають в якості психологічного підґрунтя саморегуляції поведінки підростаючої особистості.

Загалом, процес переводу зовнішніх поведінкових регуляторів у внутрішні не позбавлений проблем. Так, підліток може протиставляти себе середовищу, протидіяти його вимогам, ігнорувати норми, що прийняті в ньому. Все це є наслідком загострення різноманітних підліткових суперечностей, головна з яких полягає у невід-

повідності між суб'єктивною готовністю підлітка до дорослого життя і об'єктивною обмеженістю його можливостей.

Сьогодні характеризується максимальним загостренням суперечності між нормою поведінки та її порушенням. Для підлітка з його постійним прагненням до самостійності будь-яка норма - це не що інше, як перешкода і загроза свободі (свободі вибору форм поведінки, орієнтирів розвитку, засобів самовираження і самоствердження тощо). Це пов'язане з розумінням самого поняття "норма", яке усвідомлюється підростаючою особистістю як обмеження, певна рамка, яка визначає, що можна, а що не можна робити людині як суспільному індивіду. Таке трактування норми при яскраво вираженій в ній соціальній забороні обумовлює появу у підлітка негативної установки щодо неї, ускладнюючи тим самим процес виокремлення в її змісті раціональної суті, що в свою чергу часто приводить до її порушення.

Слід зазначити, що розуміння підлітком норм ускладнене також внаслідок нестабільності, динамічності даного поняття в часі і неоднорідності його тлумачення різними категоріями населення. Так, наприклад, вбивство людини завжди вважалося і вважається найбільшим жахом і найстрашнішою патологією в будь-якому суспільстві, яка не просто засуджується, а ще й юридично карається. Вбивство ж людей на війні не лише дозволяється, а й нагороджується. Нормою також вважається вбивство з метою самозахисту. Наведемо інший приклад: ще декілька десятиріч назад віра в Бога і відвідування церкви в нашому суспільстві вважались недопустимими і всіляко переслідувались. Сьогодні ж проголошення принципу свободи віросповідання, реставрація і розбудова церков, монастирів, шанування релігійних свят та обрядів, більше того - терпимість до різного роду релігійних вірувань вважається нормальним явищем, цілковитою нормою, закріпленою не просто народною традицією, а й державними органами влади. Подібних прикладів можна наводити багато, але всі вони підтверджуватимуть динамічність поняття "норма", відповідність її певним етапам розвитку суспільства.

В цілому ж, процес засвоєння підлітком норм поведінки включає в себе чотири етапи (5; 132-155):

1. Обізнаність з нормою, розуміння її змісту.

2. Ототожнення своєї поведінки з нормою.

3. Бажання наслідувати норму.

4. Здатність реалізувати норму.

Недоліки у протіканні хоч одного із перелічених етапів можуть обумовлювати відхилення у поведінці підростаючої особистості.

Як уже зазначалось, причини вибору підлітком певної форми поведінки пов'язані із задоволенням ним певних потреб і розв'язанням ним різноманітних суперечностей. Дані суперечності досить часто виражаються у конфліктах, які можуть стимулювати його розвиток або ускладнювати його. Конструктивна дія конфліктів проявляється у виладку їх своєчасного і ефективного вирішення, що можливе лише на основі саморегуляції поведінки особистості і при умові, коли вона вміє співвідносити свої дії і вчинки з нормами її вибирати на основі цього найбільш цінний спосіб розв'язання існуючих суперечностей.

Природу конфліктної поведінки підлітка обумовлюють особистісні і ситуативні передумови (4; 59). Особистісні передумови пов'язані з його індивідуальними властивостями (невміння об'єктивно оцінити ситуацію, мало розвинуте логічне мислення, схильність до амбіцій, завищена самооцінка, нестриманість і т.д.) та індивідуальними особливостями дорослих (відсталість педагогічного мислення, авторитарність, невміння налагоджувати педагогічне спілкування, низький культурний рівень, відсутність педагогічного такту і т.д.). Ситуативні передумови конфліктної поведінки пов'язані з особливостями самої конфліктної ситуації і полягають у труднощах морального вибору, який характеризує боротьбу мотивів, що виникає в процесі прийняття рішення.

Конфліктна поведінка в підлітковому віці носить гостро виражений емоційний характер. Будь-яка суперечність, яка може обмежити права підростаючої особистості, відразу викликає з її боку реакцію протесту, емоційний зрив. Однак, даний вид поведінки зовсім не виступає суворо визначеним для підліткового віку. Частина підлітків проходить перехідний період відносно спокійно, без особливих загострень у стосунках з оточуючими людьми, інша ж частина, навпаки. Все це вимагає від дорослих не просто глибоких знань психологічних особливостей дітей підліткового віку, а й уміння роз-

биратися в причинах їх конфліктної поведінки і допомагати їм нейтралізувати їх.

В цілому, прийнято розрізняти шість типів поведінки підлітка (6; 61):

- 1) соціально зразкова поведінка;
- 2) соціально прийнятна поведінка;
- 3) поведінка, деформована в соціальному відношенні;
- 4) поведінка, деформована в соціальному та моральному відношеннях;
- 5) поведінка, деформована в соціальному, моральному та правовому відношеннях;
- 6) поведінка з стійкою злочинною деформацією

Отже, поведінка підлітка виступає одним із найважливіших показників рівня його соціальної зрілості. Вона формується під впливом соціальних, психолого-педагогічних та психологічних факторів. Якщо в основі даних факторів закладений антисуспільний вплив, то вона зазнає деформації і проявляється через відхилення від суспільно визнаних соціальних, моральних, правових норм

1. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. - М.: Знание, 1987. - 64 с.
2. Монахов Н.А. Плоды подсознания (размышления о поведении молодежи) // Человек. - № 5. - 1990. - С. 78-87.
3. Соціалізація особистості школяра / За ред. Л.Е.Орбан. - Івано-Франківськ, 1996. - 68 с.
4. Орбан Л.Э. Становление личности. - М.: Луч, 1992. - 112 с.
5. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. - М.: Издательский дом "Красная площадь", 1996. - 400 с.
6. Королев В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. - М.: Медицина, 1992. - 208 с.

The article is dedicated to the characteristic of the psychological peculiarities of the growing up personality's behaviour reactions. The existing types of the adolescent's behaviour and the stages of their formation are described. It is stressed that acquisition of behaviour norms is conditioned by the influence of social, psycho-pedagogical and psychological factors.

Вплив сучасної школи на процес формування ціннісних орієнтацій старшокласників

Кожна людина - свідомо чи несвідомо - на основі власних потреб, інтересів та емоційних переживань вибудовує свою, індивідуальну ієрархію цінностей. Вони є фундаментом формування і регулятивної функції ціннісних орієнтацій особистості - складових частин її структури. Формування цінностей детермінує процес соціалізації особистості, її виховання і самовиховання. Тому у відповідності з ієрархізованою системою ціннісних орієнтацій, прийнятою даною особистістю, виробляються певні переконання, установки, принципи та ідеали життєдіяльності, домінанти у різноманітних діях, життєві позиції, характерні риси.

Ціннісні орієнтації - це вибіркова, відносно стійка система спрямованості потреб й інтересів особистості, націлена на певний аспект соціальних чи культурних цінностей (4; 66).

Регуляція та узгодження інтересів та потреб різних індивідумів, їхніх груп і суспільства відбувається через ціннісно-нормативні системи, основою яких є домінуючі в даному суспільстві ціннісні орієнтації. Оскільки вплив суспільних ціннісних орієнтацій зумовлює формування ціннісної орієнтації кожного індивіда, доцільно розглянути загально визнані типи суспільних орієнтацій, а саме: етико-релігійну, образно-естетичну, утилітарно-ціннісну, науково-георетичну та політичну (6; 528).

Домінування в кожному з типів певного виду цінностей модифікує сукупний зміст таких систем і робить їх системами, на які орієнтовані певні соціально-культурні групи з визначеними установками та способом життя.

Аналіз наукової літератури показує, що системою, яка найбільше базується на загальнолюдських цінностях, є етико-релігійна. Цей тип орієнтації ґрунтується на ідеалах добра, гуманності, справедливості, християнських заповідях. Для нього характерний високий рівень суспільної активності, відповідальності за інших людей.

Для образно-естетичної орієнтації властива націленість на естетичні цінності в житті людини. Це однобічна життєва орієнтація, привабливість якої у здатності відірватись від світу турбот і втекти від відповідальності.

Для ціннісної орієнтації, утилітаризму характерний прагматичний, корисливий підхід до цінностей, аж до їх повного знецінення.

Науково-теоретична орієнтація спрямована на пошук абстрактних сутностей у виробленні смисложиттєвої позиції індивіда.

Політична орієнтація пов'язана з прагненням до влади, кар'єри, чіткої самореалізації індивіда у професійній та громадській діяльності (6).

Протягом довгого часу у нашому суспільстві панували ціннісно утилітарна та науково-теоретична орієнтації, хоча на словах проголошувались цінності, що базувались на ідеалах добра, правди, справедливості.

В умовах руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці, освіті, особливо в духовному житті нації, одне з перших місць посідає проблема формування цінностей сучасної молоді. Важливим соціальним інститутом, що сприяє виробленню виховного ідеалу юнацтва, є школа, бо саме на межі старшого підліткового та юнацького віку виробляється життєве самовизначення молодої особи.

Функція педагогіки - формувати на науковій базі нове покоління. Його формування полягає у скріпленні в дитини її добрих нахилів та послабленні чи викоріненні її злих спрямувань. Тобто завданням педагогіки є насамперед вивчити прикмети і хибні середовища, а потім намагатися їх відповідно розвивати чи усувати, тобто на підставі знання етнопсихології народу будувати цілу педагогічну систему (7; 5-6).

Школа є потужним чинником становлення особистості, що здійснює свій вплив на неї двома шляхами: через навчання та виховання. Те, що основним завданням школи є навчати, передавати знання - не викликає жодного сумніву. На думку В.Яніва, цілісна концепція людини, яка існує в модерній педагогіці, психології та філософії, розглядає особистість як певне ціле. Тому не можна в "цілому" штучно відділювати, ізолювати поодинокі дії, функції, процесу. Таким чином, навчання і виховання можуть взаємно тільки

скріплюватись і доповнюватись: з одного боку, послідовно ведене навчання стає автоматично вихованням, з іншого боку, - через відповідне виховання можемо скріпити навчальний процес. "Українська школа традиційно стояла на становищі сполучення виховної та навчальної функції, звичайно, не попадаючи при тому в однобічну крайність вирощування бездушних автоматів тоталітарних систем" (7; 196).

На сучасному етапі завдання загальноосвітньої школи - через виховання і навчання сприяти формуванню якісно нового типу старшокласника, чітко орієнтованого на вибір майбутньої професії, свідомого українського громадянина, що стоїть на засадах етико-релігійної ціннісної орієнтації та високої духовності; становленню гармонійної особистості, яскравої, творчої індивідуальності.

Здійснення даних настанов тісно пов'язане зі знайомством учнів з надбаннями світової культури, літератури, мистецтва, з уроками всесвітньої історії. Їх вирішення неможливе без створення у педагогічній системі виховного ідеалу як мети і найвищої цінності освіти.

Виховний ідеал того чи іншого народу залежить від його державного устрою, світогляду, релігії і моралі, від рівня розвитку культури, від його національних властивостей. Виховний ідеал повинен базуватися на загальнолюдських цінностях, до яких належать цінності добра, свободи, користі, істини, правди, творчості, краси, віри. Але кожна педагогічна система і властивий їй виховний ідеал опирається на певну філософію, ціннісну орієнтацію того чи іншого суспільства, що й зумовлює його специфіку.

Апробуючи, підтверджуючи, поглинаючи загальновизнані цінності, український національний виховний ідеал доповнює їх тими рисами, які спеціально відповідають духовності українського народу (2; 14).

Питомі риси українського національного характеру влилися у створення світу самобутньої літератури, яка є художнім відображенням суспільної свідомості. Саме через цей вид мистецтва старшокласники на уроках української літератури можуть усвідомити національні цінності. У творах письменників давньої української літератури відбиті основні риси ідеальної людини, такі як: віра в

Бога, відданість його волі, любов до ближнього, смиренство, правдивість, любов до Церкви Божої, пошана до батьків і старших. В основу морального виховання письменники княжого періоду ставили страх Божий. Але не рабський страх, а віру в Боже милосердя, що стала “джерелом бадьорості духа, мужності, здорового християнського оптимізму” (1; 110).

Велике дидактичне навантаження несе твір В.Мономаха “Повчання дітям”, в якому князь закликає любов до ближнього проявляти передусім у піклуванні про хворих, убогих, сиріт, засуджує ливство, показує зразки любові до праці, особливо розумової, подає правила мудрого управління державою.

Традиційний ідеал людини найяскравіше відбивається у фольклорних творах, зокрема в українській народній пісні. Відомо, що українська пісня змістом, багатством, глибиною і різноманітністю переживань, відбитих у ній, красою і мелодійністю посідає одне з перших місць серед пісень народів світу. Аналіз фольклорно-пісенних творів показує, що особливістю українського менталітету є виховання дитини в душі християнської моралі, тому ідеальний українець - передусім глибоко релігійна людина. Крім глибокої релігійності, українцеві властивий ширий патріотизм, для нього найвищими благами є Бог і Батьківщина, за яку він готовий віддати своє життя. Палкою любов'ю до України, рішучістю битись за неї до останньої краплі крові пройняті думи, балади, історичні пісні. Пізніше патріотичні ідеї знайшли втілення в стрілецьких піснях. В боротьбі за рідний край виявляється, чого варта людина, така боротьба вимагає багато жертв і страждань, вона не може бути короткочасним спалахом, а повинна стати цілеспрямованою, усвідомленою дією.

На думку О.Кульчицького, історично в Україні склався лицарсько-козацький тип людини, з бажанням активно “протистояти злу, навіть піддаючись ризику, підпорядковувати себе шляхетним ідеалам оборони честі, волі та віри” (7; 206). Зразком такого типу можемо вважати козака Байду.

Г. Ващенко виділяє аристократизм духу українців як усвідомлення гідності самої людини, незалежно від її суспільного положення чи матеріального стану. “Аристократ духа органічно не може бути

рабом. Тому правдивому українцеві властива неперсможна любов до волі і ненависть до рабства і неволі” (1; 134). “Аристократизм духа” породив феномен козацтва і таких національних героїв, як П.Сагайдачний, Б.Хмельницький, П.Орлик, І. Мазепа та ін. У козацькі часи наш народ створив культ дружби і побратимства. Пізніше він зберігся у формі групової солідарності, бажання нести допомогу оточуючим, здатності до співчуття, гуманності.

“Дух хоробрості за браку агресивності допускав як одну з інтерпретацій явища високорозвинений альтруїзм. Як окремий вияв надання допомоги підкреслюємо в Україні наявність допомоги старшим людям” (7;168)

Велику увагу українці звертали на формування сімейних цінностей у підростаючого покоління. Здорова родина, в якій батьки люблять дітей, а діти з пошаною і любов'ю ставляться до батьків і живуть у згоді між собою, є основою здорового суспільного життя. Початком родинного життя є кохання, що базується на повній духовній відданості, спільності поглядів, взаємній ідеалізації.

Неодмінною рисою правдивого українця є любов до праці. Вагомий внесок у розвиток національної свідомості зробив Г. Сковорода. Обов'язковим, на нашу думку, є детальне знайомство старшокласників з його ідеєю “сродної праці”, тобто праці за покликанням, оскільки перед ними лежить проблема вибору майбутньої професії.

Слід зазначити, що виховання національного ідеалу відбувається не тільки шляхом вивчення творів мистецтва, а й шляхом усвідомлення життєвих подвигів національних геніїв, адже тільки великий народ здатний породити великих пророків. Серед українського народу визначними авторитетами, крім вищезгаданих, були Т.Шевченко, Л.Українка, І.Франко, А.Шептицький, С.Петлюра, С.Бандера та ін.

Великий внесок у розбудову українського національного ідеалу зробив К. Ушинський. Основним завданням школи і освіти він вважав виховання всебічно розвиненої людини, а найважливішою засадою виховання - ідею народності. “Істота народності - в мові. Вона... дає виховникові певний шлях до серця людини й могутню підпору в боротьбі з її поганими особистими й родинними нахилами” (1; 156). Мова є тим стержнем, який об'днує теперішнє, минуле і

майбутнє покоління в єдине ціле. Зникнення мови призведе до вимирання народу

Наступними чинниками формування ціннісних орієнтирів є релігія, наука, розумова і фізична праця. На думку К. Ушинського, школа мусить не тільки давати учням знання, а й розвивати в них пам'ять, творчу фантазію, логічне мислення. Завдання школи полягає в тому, щоб разом із сім'єю та церквою здійснювати релігійно-християнське виховання учнів, не допускаючи при цьому однобічного конфесійного чи ідеологічного виховання з якимось конкретним партійно-політичним спрямуванням, залучати учнів до традицій народної педагогіки, відновлювати діяльність патріотично-виховних, спортивних товариств та ін. товариств та організацій. Щодо праці, К. Ушинський розрізняв працю вільну і рабську роботу. Друга знижує гідність людини, перша дає моральне задоволення. У душі саме такої праці треба виховувати дітей, розвиваючи в них ініціативу й активність. Запорукою морального задоволення учнів є вміння віднайти сенс життя, прагнути не тільки до задоволення особистих потреб, а до самозабуття віддаватись ідейній, громадській, науковій, мистецькій та іншій роботі.

Вивчаючи стано-психологічні особливості українців, не варто ідеалізувати колишні національні цінності, адже в умовах сьогодення наша молодь наповнює їх іншим змістом. Деформації у вихованні підростаючого покоління, що відбувались під час тоталітарної кризи, призвели до деформацій у сприйманні та усвідомленні національного ідеалу, духовних вартостей українського народу.

Завдання школи полягає в тому, щоб традиційні ідеали та цінності відновити і пристосувати до сучасності. Проте не слід забувати, що ціннісний тип світосприймання зумовлений суспільним способом життя людини, а сучасні старшокласники живуть у змінному соціумі, в умовах ціннісно-нормативної кризи суспільства, зростання кількості і доступності різних видів соціальних цінностей. Це призводить до невідповідності функції потреб і особистісних цінностей у регуляції життєдіяльності підлітків, зміни диспозиційно-сміслових утворень у структурі ціннісної самосвідомості, зниження пізнавально-мотиваційної сфери.

Наші попередні дослідження ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників показали, що сучасні школярі вибирають варіанти поведінки, які відповідають цінностям нових економічних відносин. Респонденти легко засвоюють "ринкові" цінності: підприємливість, ризик, індивідуальну ініціативу. Спостерігається різке падіння інтересу до цінностей радянської доби - колективізму, взаємовиручки, спільності поглядів та ідеалів.

Для цього вікового періоду характерна орієнтація у професійному виборі на соціально значущі характеристики професії. Вже в учнів II класів спостерігається певна переорієнтація з соціально значущих складових професійної діяльності на особистісно значущі. Юнаки вибирають професії технічного спрямування у сферах: економіка, правоохорона, неприйнятними для них є професії, що відносяться до сфери обслуговування. У дівчат домінує вибір професії у сферах охорони здоров'я, освіти, обслуговування.

Серед найбільш значущих цінностей, що можуть вплинути на вибір майбутньої професії, старшокласники вказували матеріальний добробут, сімейне благополуччя, цікаве, сповнене пригод життя. Серед факторів, що визначають успіх у роботі і майбутньому житті, - високий професіоналізм, почуття відповідальності, певні особистісні якості.

Занепокоєння викликає низький рівень вагомості вищих цінностей для сучасного підлітка.

Вищі цінності відображають фундаментальні відношення та потреби людей і складають основу індивідуального світогляду. До них відносяться цінності суспільного устрою, спілкування, діяльності, самозбереження, цінності особистих якостей, а також загальнолюдські цінності. У кожної людини, залежно від багатьох обставин, складається власна ієрархія вищих цінностей. Їх утвердження дає змогу людині відчутти сенс свого існування на інтраіндивідуальному, інтеріндивідуальному та метаіндивідуальному рівнях ціннісної свідомості.

Опитування учнів показали, що у категорію найменш значущих попали такі цінності, як спасіння душі, мир на землі, вирішення екологічних проблем, соціальне схвалення, повага, честь, естетичні збудники, висока громадянська позиція. Особливо насторожує

проблема низького релігійного самовизначення учнів у зв'язку з епідемією самогубств.

Суттєво знижується у підлітковому віці мотивація учіння, не завжди набуває форми свідомого пізнавального процесу.

Виходячи з вищесказаного, можна припустити, що важливими умовами формування ціннісних орієнтацій старшокласників є гуманітаризація системи освіти, домінуюче ставлення старшокласників до таких сфер своєї життєдіяльності, як праця, культура, суспільство тощо; рівень сформованості "Я"-концепції особистості та її складників: "Я"-фізичного, психічного, соціального, духовного.

Особливе місце в системі отримання ціннісних орієнтирів і впливу школи на їх формування займають педагоги, вчителі української мови та літератури, історії, класні керівники. Реформа сучасної системи освіти має комплексний характер. Поряд зі змінами змісту і структури навчальних програм, введення нових методів навчання, передбачають і зміни в сфері педагогічного спілкування. Перетворення цих взаємовідносин завжди детермінується готовністю педагогів і їх вихованців будувати свої взаємовідносини на гуманістичних принципах, не вдаючись до психологічного насильства, яке здатне звести на ні всі найефективніші методи і програми. Останнім часом особливо посилилась увага до проблеми гуманізації відносин у вихованні і навчанні школярів, відповідно до становлення особистості педагога. У цілому, особистісний статус сучасного педагога детермінують такі риси, як емпатія, високий самоконтроль, емоційна стійкість та стабільність, впевненість у собі, професійна схильність до роботи з учнями старшого шкільного віку, організаційна активність, чітка життєва позиція, тісний зв'язок з духовними та національно-культурними цінностями українського народу.

Поряд із школою елементами соціальної ситуації отримання старшокласниками ціннісних орієнтирів виступають: система взаємовідносин у сім'ї, референтній групі, класному колективі, навчально-виховному закладі; засоби масової інформації та комунікації як виразники суспільної думки, дозвілля; зміст освіти, зокрема універсальні українознавства; організація і рівень включення старшокласника у суспільно значиму і предметно-перетворювальну діяльність; особис-

тісні характеристики вчителів, які виступають референтами учнів старшого шкільного віку.

Підводячи підсумки, можна сказати, що школа в тісній інтеграції з сім'єю та іншими соціальними інститутами здійснює керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій старшокласників. Здатність старшокласника до свідомого і цілеспрямованого формування своїх ціннісних орієнтацій виробляється шляхом гармонійного поєднання інтелектуального, морально-релігійного, національно-патріотичного, фізичного та естетичного виховання.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал - Полтава: Полтавський вісник, 1994 - Т.1. - 190 с.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун.-та. - Сер. 14. - Психология. - 1997. - № 1. - С.20-27.
3. Орбан Л. Виховний потенціал етнічної психології // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ, 1996. - Ч.2. - С. 3-16.
4. Психологічний словник // За ред. В.Войтка. - К.: Вища школа, 1982.
5. Фельдштейн Д.И. Психология личностного развития подростка // Советская педагогика. - 1991. - № 4. - С. 4-20.
6. Філософія: Навч. посібник // За ред. І.Надольного. - К.: Вікар, 1997. - 578 с.
7. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. - Мюнхен, 1993. - 217 с.

The author emphasizes that up-to-date school has an impact on forming process of valuable orientations in the personal development of a senior pupil. School forms education ideal of young people which depends on social valuable orientations and national peculiarities.

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА СПЕЦІАЛІСТА СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про визначальну роль мотиваційного компоненту в структурі особистості спеціаліста, що працює з дітьми. У той же час таке визнання співіснує з недостатнім рівнем теоретико-практичної розробленості даної проблематики, відсутністю ґрунтовних моделей професійної підготовки, що враховують мотиваційну сферу майбутнього спеціаліста, а також методик, спрямованих на діагностику, формування та корекцію мотивів. Саме ця обставина змусила нас звернутися до цієї проблеми.

У даному контексті важливо розглянути питання про конкретні спонукальні сили становлення особистості професіоналом. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, В. Франкл, Г. Олпорт та ін.) орієнтуються на дві методичні передумови: принцип прагнення до рівноваги, принцип прагнення до напруги. У вивченні мотивації особистості, що розвивається, їх об'єднує: твердження про існування констатного першоджерела (лібідо, самоактуалізація тощо); перевага формального підходу при аналізі рушійних сил розвитку особистості над змістовним їх вивченням; відсутність адекватного підходу до вивчення суспільно-історичної обумовленості активності індивіда; висунення положення про підпорядкування активності людини ззовні заданій цілі.

Альтернативою названим принципам (прагнення до рівноваги та прагнення до напруги) є виокремлений вченими (К.О.Абульханова-Славська, Г.С.Костюк, Д.Н.Узнадзе та ін.) принцип саморозвитку особистості в якості вихідного при вивченні розвитку особистості. Його основними характеристиками є виокремлення положення про боротьбу протилежностей, розуміння суперечності та гармонійних протилежностей як рушійної сили розвитку особистості; теза

про існування джерела саморозвитку особистості в самому процесі діяльності.

Подальший розвиток даного напрямку здійснювався в межах вивчення таких понять, як "невикористана резервна зона функціональних можливостей", "надситуативна активність", "моральна активність", "спонтанна активність" (В.А.Петровський, В.О.Тагснко, Л.Е.Орбан та ін.). Такі джерела мотивації, як пошукова активність, тенденції до спілкування, що виникають в самому процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім світом є, на думку В.Л.Злізкова, основою аналізу мотивації суб'єкта саморозвитку, який визначається як психодинамічна, комунікативна насичена структура, яка наділена інтенціональними властивостями через програму включення новоутворень на відповідних їм етапах онтогенезу (1: 174).

Ще одну пояснювальну модель мотивації дає змогу побудувати вчинковий підхід, згідно з яким вихідним в накресленні моделі є розуміння вчинку як специфічного способу діяння особистості, в якому стає дійсною, реальною індивідуальна сутність даної особистості. Мотивування постає як більш-менш тривалий процес активізації спонукальних сил та діяння особистості: актуалізуються ті чи інші потреби, потяги, бажання, хотіння, очікування особистості, котрі відповідають змісту ситуації та індивідуальній оцінці її з боку даної особистості; формується стан "активації" людини, який на наступному етапі розвитку ситуації спричинить той чи інший "дійовий контекст" даної ситуації, викличе певні дії особистості. "Стан активації" в даному випадку і є складним комплексом спонук діяння особистості в цій ситуації, тобто відповідно мотивацією діяння (2, 244-245).

І.П.Манюха, вивчаючи вчинок як специфічну форму діяння та поведінки людини, стверджує, що він (вчинок) завжди супроводжується "боротьбою мотивів", отже, процес мотивування вчинку має такі суттєві ознаки: 1) під час мотивування вчинку людина актуалізує "прогилежності" спонук своїх дій у ситуації, що склалася, вона також має змогу прогнозувати розвиток цих протилежностей - до загострення та вибуху суперечностей чи згладження, гармонізації елементів можливих суперечностей; 2) актуалізація протилежностей

спонукальних імпульсів може здійснюватися індивідом свідомо, підсвідомо, неусвідомлено тощо, відповідно в кожному з цих випадків процес актуалізації та послідовність розгортання вчинкової ситуації та дії матиме специфічні ознаки; 3) відповідно здійснюватиметься і процес прийняття рішення індивідом та вибір "повідного мотиву" (або комплексу мотивів), які зумовлять зміст та характер його дій на наступному етапі розгортання вчинку (2; 246).

Що стосується конкретних досліджень значення та місця мотивації в педагогічній діяльності, то спрямованість і характер більшості з них визначають традиційні для вітчизняної психології підходи: пріоритет надається вивченню диспозиційних, структурних утворень мотивації (мотивація як сукупність мотивів поведінки та діяльності). Вчені відмічають, що вивчення динамічних, функціональних структурних утворень мотивації (мотивація як процес) в поєднанні з вище названими збагатить психолого-педагогічну теорію та практику, адже визначення індивідуально-стильових особливостей педагогічної діяльності лише на основі аналізу типових форм її зовнішнього прояву не дає змоги розкрити їх особистісні (зокрема мотиваційні) детермінанти; формування продуктивного індивідуального стилю діяльності можливе лише за умови відповідності характеристик мотиваційної сфери особистості об'єктивним вимогам цієї діяльності (3; 156).

Ми виходимо з того, що особистість повинна вивчатися в цілісності її взаємодії з навколишнім світом і собою. Основне завдання при цьому - допомогти індивіду усвідомити, які об'єктивні та суб'єктивні чинники впливають на його становлення, на набуття ним соціального досвіду, на його професійну кар'єру. Отже, мовиться про сили, які впливають на розвиток і саморозвиток майбутнього спеціаліста, про спонукальні засоби, які допомагають досягти певної мети. Зміст мотивів постає через аналіз та психологічне тлумачення потреб, цілей та інтересів людського життя. Мотивація поведінки індивіда може бути усвідомленою і неусвідомленою, тобто одні потреби та цілі людиною усвідомлюються, інші - ні. У цілому, мотивація відповідає на питання: чому так, а не інакше діє дана людина. Це безпосередньо можна віднести й до конкретного

спеціаліста спортивно-педагогічної діяльності. Виходячи із знання мотивації, можна визначити, чому спеціаліст обирає ту чи іншу тактику поведінки при вирішенні спортивно-педагогічних задач, свідомо проявляючи при цьому активність і намагаючись досягти поставленої цілі. Від мотиву залежить, що являє собою та чи інші дії, який суб'єктивний сенс вона має для даної людини, як відтворює її внутрішній світ, картину її "Я" (2; 237). Вивчаючи мотивацію вчителів фізичної культури (діагностична процедура проводилась методами бесіди, анкетування, спотереження), нами були виявлені найбільш значущі потреби вчителів зі стажем роботи до п'яти років (перша група) та зі стажем роботи більше п'яти років (друга група). За даними самооцінки у досліджуваних першої групи за ознакою віднесеності потреб людини до внутрішньої або зовнішньої сфери розгортання спостерігається розвиток потреб від індивідуальних до соціальних (закінчення навчання в навчальному закладі, створення сім'ї, можливість самоутвердитися через цікаву роботу, можливість змінити особистісні якості), а в опитуваних другої групи навпаки - від соціальних до індивідуальних (усвідомлення соціальної значущості своєї роботи, набуття авторитету, підвищення в посаді, намагання досягти успіху, присвоєння категорії) (див. табл. 1).

За ознакою предмета задоволення потреб в опитуваних першої групи матеріальні потреби превалюють над духовними, а в другої групи спостерігається утворення перехідного типу потреб - матеріально-духовного. Незалежно від групи, у всіх досліджуваних потреба у наявності можливості збагатитися є актуальною, що пояснюється нестабільною соціально-економічною ситуацією в країні. Вчителі фізичної культури, у яких не склалося особисте життя, надають перевагу потребам, пов'язаним з професійними досягненнями та професійною кар'єрою. Вчителі фізичної культури - чоловіки вище оцінюють соціальні потреби: наявність авторитету, підвищення в посаді, отримання категорії, жінки надають перевагу сім'ї, вихованню дітей.

Таблиця 1

**Значущі потреби вчителів фізичної культури
(за самооцінкою)**

Показники потреб спеціаліста	Місце потреб за ступенем значущості	
	Перша група	Друга група
Наявність можливості спілкуватися з іншими людьми	17	16
Закінчення навчання в навчальному закладі	5	20
Можливість створення сім'ї	1	12
Можливість самоутвердитися через творчу та цікаву роботу	13	10
Наявність можливості саморозвитку	15	11
Інтерес до навчання та професійного зростання	14	9
Можливість змінити особистісні якості	3	8
Усвідомлення соціальної значущості своєї роботи	19	6
Наявність можливості збагатитися	2	5
Намагання досягти успіху	10	2
Підвищення в посаді	4	3
Можливість бути корисним	18	7
Можливість отримати вищу категорію	7	4
Потреба у наявності вільного часу	11	19
Можливість бути переможцем	6	14
Виховання дітей	12	13
Набуття авторитету	8	1
Потреба у навчанні на курсах підвищення кваліфікації	16	15
Наявність можливості більше читати, відвідувати кінотеатри, виставки тощо	20	18
Можливість довести цінність власної особистості	9	17

В даному контексті важливим є аналіз проблеми, пов'язаної з задоволеністю вчителів фізичної культури своєю професією. Вивчен-

ня наукової літератури засвідчує, що незадоволеність якістю професійно-педагогічної діяльності вчителів фізичної культури пояснюється, з одного боку, існуючою невідповідністю між науково-теоретичними положеннями та інструктивно-методичними рекомендаціями, а з другого, недотриманням спортивними організаторами основних методичних та організаційно-управлінських вимог, а також відсутністю внутрішкільного та інспекторського контролю (4). Серед факторів, які впливають на задоволеність вчителів фізичної культури своєю професією, вчені називають: професійну підготовку, матеріальну базу, взаємостосунки з адміністрацією, колегами та учнями. Однак спортивні організатори з різним рівнем освіти, стажем роботи та різною статтю названим факторам можуть надавати різного значення. Саме тому в одних випадках ці фактори можуть бути провідними, а в інших - другорядними (5).

Наше дослідження показало, що наявність можливості експериментувати, широко застосовувати свої здібності, спілкуватися, професійно зростати є вагомими мотивуючими засобами задоволення спортивно-педагогічною діяльністю.

Не менш значущим стимулом є цікава робота, інтерес до неї. Задоволення несе зміст роботи, її процес. Цікава робота вимагає постійного підвищення професійного рівня, компетентності, загальної культури. В той же час, на думку вчителів фізичної культури, незадоволеність спортивно-педагогічною діяльністю також може бути умовою формування потреби в професійному зростанні. У даному випадку незадоволеність співвідноситься з самооцінкою, в результаті чого з'являється потреба в особистісній зміні. Серед причин, які гальмують розвиток творчого потенціалу, які спонукають до поганого "професійного самопочуття", вчителі фізичної культури називають: відсутність вільного часу, нестабільність в суспільстві, низький рівень інтелекту, фізичної підготовки дітей та ін. (див. табл. 2).

Отримані результати спонукали нас вивчити питання про те, що вчителі фізичної культури вважають головним і важливим в процесі фізичної підготовки дітей, які психолого-педагогічні фактори результативності спортивно-педагогічної діяльності. На думку вчителів, найважливішим на сучасному етапі в спортивно-педагогічній діяльності є орієнтація в роботі на активність, творчість,

самостійність підлітків, сформованість у підлітків стійкого інтересу до загальнолюдських цінностей, спорту, праці, побудова взаємовідносин на принципах співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння.

Таблиця 2

Причини незадоволеністю спортивно-педагогічною діяльністю

<i>№ п/п</i>	<i>Показники незадоволеності</i>	<i>Оцінка (в %)</i>
1.	Авторитарний стиль керівництва	68,1
2.	Нестабільність системи оцінювання та стимулювання активності та діяльності	53,2
3.	Відсутність умов для роботи, подальшого професійного навчання та самовдосконалення	41,9
4.	Незадоволеність станом морально-психологічного клімату в педагогічному колективі	41,5
5.	Відсутність вільного часу	34,5
6.	Розбіжність між формальним статусом учителя фізичної культури та реальною практикою	32,9
7.	Життєва невлаштованість, особисті переживання, сімейні непорозуміння	31,3
8.	Нестабільність об'єктивних вимог до вчителя фізичної культури	24,9
9.	Відсутність свободи вибору	24,3
10.	Відсутність нової навчальної та методичної психолого-педагогічної літератури	21,9
11.	Відсутність можливості планувати та прогнозувати подальшу діяльність	17,8
12.	Нестабільність у суспільстві	11,9
13.	Низький рівень фізичної підготовки та інтелекту учнів	11,7

Однак за даними, отриманими від вихованців, кожен третій вчитель відходить від цієї позиції. При цьому, чим старшими стають школярі, тим гостріше вони відчують несправедливість, відсутність

поваги, довіри, ввічливості, взаєморозуміння з боку вчителів фізичної культури. Про це побічно говорить і участь вчителів фізичної культури в професійній орієнтації вихованців, в поширенні серед них думки про значущість і важливість своєї професії. Якщо серед вчителів фізичної культури, які працюють не більше п'яти років кожен третій-четвертий займається цією роботою, то серед вчителів, що працюють не менше п'яти років - тільки кожний четвертий-п'ятий. Незалежно від стажу, низькі показники за факторами "корекція професійних намірів дітей", "вивчення дитини з метою розвитку в ній професійно важливих якостей спортивно-педагогічної діяльності", "створення умов для активного опробування сил в різних видах діяльності, максимально наближених до професії вчителя фізичної культури". Отже, названі фактори потребують інтенсифікації.

Отримані результати також свідчать, що вчителі фізичної культури в якості головних навичків у спортивно-педагогічній діяльності висувають аналіз результатів діяльності, аналіз і узагальнення передового досвіду роботи, вивчення наукової літератури з педагогіки та психології, в той час, як поза увагою залишаються такі напрямки практичної роботи, як передбачення індивідуального спортивного результату, фізичний розвиток дітей, розвиток дитячої самостійності у досягненні спортивних результатів, адекватна самооцінка загального фізичного стану. Таким чином, спостерігається невідповідність між декларованим і реально існуючим.

Не менш негативним є і той факт, що в учительському середовищі сильною є ще установка на виховання в дітях слухняності, старанності, ретельності з очевидною орієнтацією на принцип заборони: "не торкайся, не бігай, не кричи" тощо. Виправдовуючи свої методи навчання та виховання, вчителі названу установку обґрунтовують інтересами самої ж дитини: як би він не зламав що-небудь, не забився.

В цілому, вивчення мотиваційної сфери спеціаліста спортивно-педагогічної діяльності реалізується в системі ціннісних орієнтацій, інтересів, які також розглядаються нами в якості спонук людської поведінки, виступають важливим показником професійного зростання особистості. Вони визначають оціночну діяльність людини, в них акумулюється весь життєвий досвід, накопичений в індиві-

дуальному розвитку індивіда, ними спрямовується рішення багатьох життєвих питань. Цінність означає для людини все те, що торкається її як суб'єкта - її свідомість і самосвідомість, цілеспрямованість і вибірковість, її свобода (8). Функціонування цінностей пов'язане з особливою здатністю людської свідомості - відображати та фіксувати значення тих чи інших (соціальних або індивідуальних, матеріальних або духовних тощо) об'єктів для задоволення потреб і інтересів індивіда.

Співставляючи ціннісні орієнтації вчителів фізкультури, зі стажем роботи до п'яти років (це в основному молоді люди у віці до тридцяти років) та зі стажем більше п'яти років (це ті, кому за тридцять і більше), для оцінки яких використовувалась методика М.Рокіча, адаптована В.А.Ядовим та його співробітниками, слід підкреслити, що респонденти першої групи надають перевагу сімейному щастю (56,4 %), спілкуванню (43,2 %), матеріальному добробуту (44,3 %), професійному зростанню (36,7 %), вільному часу (35,2 %). З набуттям соціального досвіду, практичних навичок, зростає значення таких цінностей, як наявність суспільного авторитету (49,7 %), творчий характер праці (44,2 %). Підвищується інструментальна цінність виконавської дисципліни, відповідальності, знижується така термінальна цінність, як наявність вільного часу.

В цілому вивчення мотиваційної сфери спеціаліста спортивно-педагогічної діяльності засвідчує, що вона виступає важливим компонентом психологічної структури діяльності, її рушійною силою. Дослідження показало, що спортивно-педагогічна діяльність обумовлена різними за змістом мотивами: соціальними, індивідуальними, духовними, матеріальними тощо. В структурі особистості вчителя фізичної культури домінують, в залежності від віку і стажу роботи, від рівня готовності здійснювати спортивно-педагогічну діяльність, рівня задоволеності обраною спеціальністю, соціально-економічних умов життя та ін. то ті, то інші потреби. Вагомими мотивуючими засобами поведінки вчителя є інтерес до роботи, прояв творчості в ній, наявність можливості самоутвердження та саморозвитку. Однак, за даними результатів дослідження, названі потреби втрачають своє мотиваційне навантаження, а, отже, потребують оптимізації, ефективність якої, в свою чергу, залежить від паралельного вирішення

соціально-економічних проблем. В той же час факт зміни мотиваційної сфери потрібно розцінювати як природний процес: професіоналізація об'єктивно передбачає зміну мотивів - появу нових та інволюцію старих, зміну структури мотивів, зміну абсолютної та відносної значущості окремих мотивів. Обираючи професію, людина немовби "просектує" свою мотиваційну сферу та структуру вимог, які пред'являє дана професійна діяльність. Водночас людина також висуває певні вимоги до обраної спеціальності, що залежить від структури потреб індивіда: чим багатші його потреби, тим більш високі вимоги він висуває до діяльності.

1. Альгин А.Н. Риск и его роль в общественной жизни. - М.: Мысль, 1989. - 187 с.
2. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. - К.: Либідь, 1995. - 632 с.
3. Галузьяк В.М. Мотиваційна детермінація індивідуального стилю педагогічної діяльності // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань. - В 2-х томах. - К., 1994. - Т. 1. - С. 155-156.
4. Моторин В.М. Анализ особенностей профессиональной деятельности учителей физического воспитания: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Л., 1982. - 23 с.
5. Журин Н.В. Удовлетворенность учителей физической культуры своей профессиональной деятельностью: Автореф. дис... канд. психол. наук, 19.00.07 - Л., 1991. - 24 с.

The article is dedicated to the problem of psychological preparation of students for future sport-pedagogical activity. The article is devoted to the problem of motivation of the teacher of physical culture.

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ
ПРАВООХОРОНЦІВ

Проблема громадянського виховання молоді своїми генетичними коренями сягає глибокої давнини. Визрівши з об'єктивної потреби подолання суперечності між державними та особистими інтересами людини, вона в усі часи привертала до себе увагу багатьох дослідників різних галузей наукових знань. Так, в античному світі проблема громадянського виховання молоді хвилювала таких мислителів, як Сократ, Платон, Арістотель. В епоху Відродження вона посіла належне місце у творчості Т. Кампанелли, Н. Макиавеллі, Т. Мора та ін. У XVIII ст. ідеї громадянського виховання молоді привернули увагу англійського вченого Д. Прістлі, французького просвітителя Ж.-Ж. Руссо, його співвітчизників К. А. Гельвеція та П. А. Гольбаха, німецького філософа Г. В. Гегеля та ін.

Серед вітчизняних мислителів, у творчості яких досліджувана проблема посіла належне місце, слід відзначити М. І. Костомарова, П. О. Куліша, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та багатьох інших.

У наш час проблема громадянського виховання молоді стала предметом досліджень багатьох науковців, які працюють у галузі філософії, соціології, правознавства, соціальної психології і педагогіки. Її актуальність зумовлена багатьма чинниками. Найдієвіший з них ми вбачаємо в тому, що Україна, конституційно закріпивши за собою статус суверенної і незалежної, демократичної, соціальної, правової держави, у своєму перспективному розвитку орієнтується на розбудову громадянського суспільства, в якому найголовнішими суспільними цінностями є людина, її інтереси, права і свободи, "...рівноправність і захищеність усіх форм власності, насамперед приватної; економічна свобода громадян та їхніх об'єднань, інших суб'єктів виробничих відносин у виборі форм і здійсненні підприємницької діяльності, свобода і добровільність праці на основі вільного вибору форм і видів трудової діяльності; надійна і ефективна система

соціального захисту людини; ідеологічна і політична свобода, наявність демократичних інститутів і механізмів, які забезпечують кожній людині можливість впливати на формування і здійснення державної політики" (1; 123).

Розбудова такого суспільства та забезпечення його подальшого розвитку можливі за умови досягнення усіма його членами (або, принаймні, переважною їх більшістю) високого рівня громадянської зрілості. Отже, актуальність проблеми громадянського виховання української молоді передовсім визначається тим, що очікувані результати її практичного вирішення відповідають закономірностям розвитку нашої держави і зумовлені об'єктивними потребами сьогодення. З іншого боку, зазначена проблема недостатньо висвітлена у науково-педагогічному аспекті. Це пояснюється ще й тим, що у радянський період розвитку вітчизняної педагогічної науки у такій постановці вона практично не досліджувалась. Справді, громадянська зрілість людини проявляється в усвідомленні нею своєї належності до певної етнографічної спільноти, нації, її безумовній ідентифікації зі своїм народом; у глибокій любові до рідної мови, національної культури Батьківщини; у виявленні глибокого і стійкого інтересу до героїчних і трагічних сторінок її історії тощо. Іншими словами, громадянське виховання молоді невіддільне від її національного виховання, зокрема, "від формування у неї національної свідомості, патріотизму та інших аксіологічно вагомих цінностей. А комуністична ідеологія, як і побудована на її принципах національна політика, прикриваючись гаслами пролетарського інтернаціоналізму, переслідувала мету цілковитої денационалізації народів колишнього Радянського Союзу" (2). Свідченням цьому є те, що за час його існування з лиця землі було стерто декілька десятків національностей і назавжди поховано їхні культурні надбання, передусім рідні мови. Тому в радянську добу громадянське виховання молоді (в первинному значенні цього поняття) не входило до завдань комуністичного виховання. Воно не було та й не могло бути предметом серйозних педагогічних досліджень, бо коли педагоги вдавалися до наукової

розробки окремих аспектів означеної проблеми (як, наприклад, до питань патріотичного виховання школярів), то вони, по-перше, відповідно до вимог панівної методології вимушені були користуватися принципами класової моралі і, по-друге, орієнтуватися на авторитарну педагогіку, яка за своєю суттю була педагогікою примусу. В результаті у розпорядженні шкільних учителів і вихователів, а також викладачів вищої школи до недавнього часу не було жодного ґрунтовного наукового твору, присвяченого проблемі громадянського виховання учнівської і студентської молоді, за винятком книги видатного українського педагога В.О.Сухомлинського "Народження громадянина", що вийшла в світ після смерті автора.

Через нерозробленість у науковому плані проблема громадянського виховання підростаючих поколінь не посіла належного місця у змісті освіти педагогічних навчальних закладів. Тому у професійній підготовці шкільних учителів і викладачів вищих навчальних закладів до громадянського виховання учнівської і студентської молоді мають місце серйозні прогалини, які не можуть не мати негативного впливу на якість навчально-виховної роботи. Про це свідчать численні труднощі, що виникають у процесі громадянського виховання молоді, а також його кінцеві результати.

Низький рівень громадянської зрілості молоді - один з найвагоміших чинників її антисоціальної поведінки. Бездуховність, соціальний нігілізм, неробство, споживацьке ставлення до природи, предметів матеріальної і духовної культури, рекетирство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинство, бандитизм та інші злочини таких асоціальних явищ, що мають місце у теперішньому повсякденному житті, передовсім у молодіжному середовищі. Щоденні статистичні дані, які подаються через засоби масової інформації органів внутрішніх справ усіх рівнів, - переконливий аргумент, що вказує про незадовільний стан виховної роботи з молоддю у найрізноманітніших сферах суспільного життя. Про це також свідчать численні психолого-педагогічні дослідження.

Суперечність між об'єктивною суспільною потребою в істотному підвищенні рівня громадянської зрілості теперішньої молоді, з

одного боку, та нерозробленість адекватної педагогічної системи, з іншого, складають сутність досліджуваної проблеми.

Громадянське виховання - це глобальна педагогічна проблема. Воно стосується всіх без винятку людей, котрі ідентифікують себе з громадянами країни, яку вони визнають своєю Батьківщиною. Але у відношенні до представників окремих професій громадянське виховання набуває особливої гостроти. Це, зокрема, стосується майбутніх працівників правоохоронних органів (прокуратури, судів, слідства і дізнання, міліції та ін.), котрі не тільки самі повинні беззастережно дотримуватись правових і громадянських норм поведінки, але й бути взірцем для інших, відповідно до професійних обов'язків вести безкомпромісну боротьбу з порушниками цих норм.

Спільним для фахівців цих профілів є те, що кожен із них у своїй професійній діяльності більшою чи меншою мірою реалізує функції громадянського виховання молоді. На них покладається також надзвичайно відповідальна функція профілактики можливих злочинних учинків, правопорушень чи антисоціальних дій. А це потребує не тільки високого рівня правової культури, але й ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки майбутніх правоохоронців.

В аспекті професійної підготовки деякі категорії правоохоронців, в свою чергу, істотно відрізняються від інших. Це, зокрема, стосується майбутніх працівників міліції, котрі здобувають професію у навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України.

Специфічною особливістю цих закладів є те, що за принципами організації педагогічного процесу вони практично нічим не відрізняються від військових. Тут діють специфічні статутні норми і правила внутрішнього розпорядку. А навчальна праця курсантів, їх відпочинок, участь у виховних заходах значно більшою мірою регламентована, ніж в інших навчальних закладах. Тут ширші можливості для застосування принципів військової педагогіки, яка за своєю природою значною мірою є авторитарною.

Все це, з одного боку, є запорукою високих результатів навчання та виховання курсантів, а з іншого, - істотно ускладнює реалізацію таких популярних у наш час педагогічних принципів, як демократизація та гуманізація педагогічного процесу. Ця суперечність зумовлює низку специфічних особливостей організації педаго-

гічного процесу в навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ. Водночас вона породжує й труднощі у вирішенні проблеми громадянського виховання майбутніх працівників міліції, ще більше загострює її. І це не може не проявитися у кінцевих результатах виховної роботи. Про це свідчать недоліки, що мають місце у професійній діяльності окремих співробітників органів внутрішніх справ (ОВС), передовсім, учинені ними правопорушення та злочини. Найчастіше вони проявляються у користолюбстві, хабарництві, зловживанні посадовим становищем працівниками карного розшуку, державтоінспекції, слідства та дізнання тощо. На жаль, в умовах теперішньої економічної та політичної кризи правопорушення і злочини, вчинені працівниками міліції, стають дедалі поширенішими. Так, за даними служби внутрішньої безпеки МВС України лише за 9 місяців 1997 року до дисциплінарної відповідальності було притягнуто 3,7 тисячі співробітників ОВС і порушено понад 220 кримінальних справ. Тому не дивно, що в судженнях опитаних соціологами учнів, студентів, службовців, представників інших соціальних груп про професійну етику співробітників міліції переважають негативні оцінки.

Деякі автори не безпідставно вважають, що для того, щоб позбутися цих ганебних явищ, необхідно істотно поліпшити професійний відбір абітурієнтів у навчальні заклади МВС, а також кандидатів на службу в ОВС, періодичну атестацію співробітників міліції за місцем їх праці.

Цілком схвалюючи ці слушні пропозиції, запропоновані С.А.Шалгуною (3; 208-211), ми переконані в тому, що у виховній роботі як з майбутніми працівниками міліції, так і з тими, хто працює в ОВС, предметом постійного і ретельного вивчення, оцінювання та удосконалення має бути не тільки професійна культура правоохоронця у власному значенні цього поняття, але й властиві йому особистісні та громадянські якості, що синтезуються в понятті "громадянська культура". Вона є визначальним чинником професійної етики фахівця, його ставлення до своїх професійних і громадянських обов'язків.

У професійній діяльності правоохоронця громадянська культура відіграє особливу роль. Вона зумовлює його ставлення до держави, її суспільно-політичного устрою, законів, економічних, наукових і культурних надбань. А для працівника міліції дбайливе і вищою мірою відповідальне ставлення до всього, що належить державі, її громадянам, громадським об'єднанням, є не тільки конче бажаною чи навіть нормативно визначеною цінністю, але і вкрай необхідною.

Розробка змісту та методики громадянського виховання потребує з'ясування цілого ряду питань теоретично-методологічного змісту, а саме: "З чому вона проявляється? Який її склад і структура? Як вивчати та оцінювати громадянську культуру людини? Якими педагогічними засобами доцільно формувати та розвивати її?..."

Не претендуючи на цілковиту вичерпність, з'ясуємо хоча би деякі з поставлених питань для того, щоб надати науково-методичну допомогу зацікавленим у цьому викладачам освітніх установ.

Вихідною умовою практичного вирішення будь-якої педагогічної проблеми є глибоке усвідомлення відповідних навчально-виховних завдань, інтерпретованих через очікувані кінцеві результати. Тому найперше завдання підготовки до громадянського виховання молоді зводиться до осмислення тих цінностей, якими повинна володіти людина, що претендує на поважний титул соціально зрілої особистості та громадянина.

Це завдання виконує двоєю функцію. По-перше, допомагає викладачеві у визначенні істотних ознак громадянської зрілості, її характеристик, способів вивчення та критеріїв оцінювання і, по-друге, уможливує здійснення підбору оптимальних варіантів педагогічних засобів її формування та розвитку.

Вивчення педагогічної літератури показує, що для означення кінцевих результатів громадянського виховання молоді використовуються різні поняття (громадянські цінності, громадянська зрілість, громадянськість та ін.). Останнє з них було предметом визначення у численних творах, що відносяться до найрізноманітніших галузей наукових знань (правознавства, етики, соціології,

психології, історії, політології, педагогіки та ін.). Серед педагогів найпопулярнішими стали соціально-психологічні підходи до розкриття сутності громадянськості (4; 19).

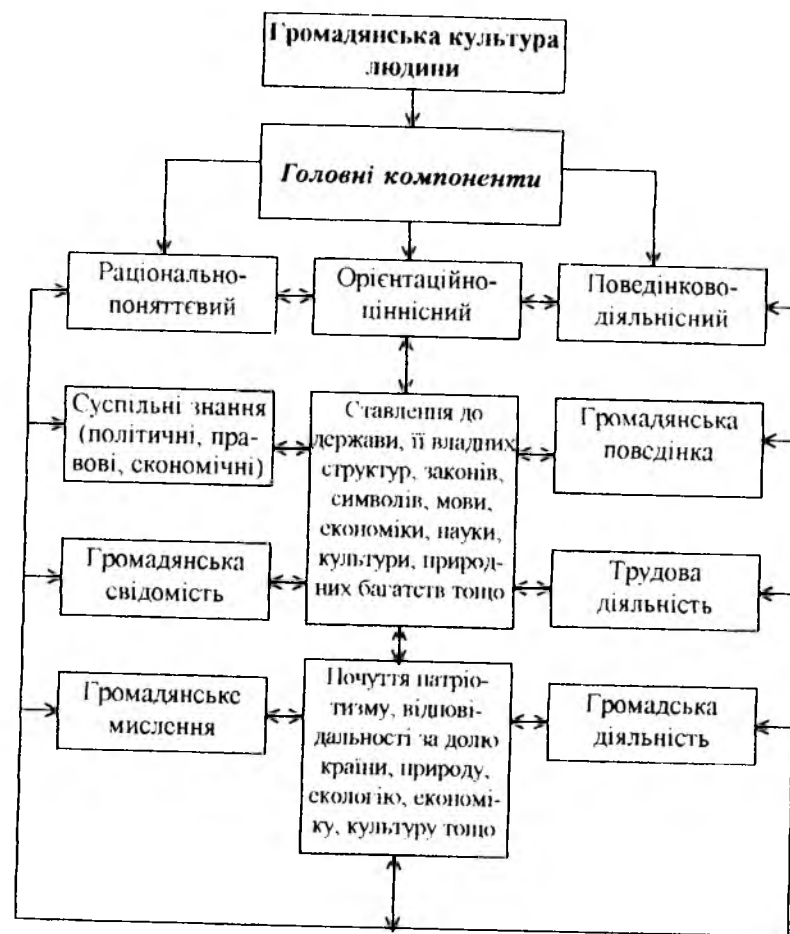
Не вдаючись до їх детального висвітлення, відзначимо, що педагоги-дослідники здебільшого сходяться на думці з приводу істотних ознак громадянськості. Так, в одному з довідкових педагогічних видань вказується на те, що під громадянськістю розуміють "усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства" (5; 75). В іншому творі автори наголошують на тому, що "громадянськість можна інтерпретувати і як різновид базової соціальної установки, суть якої полягає в готовності особистості свідомо приймати і відповідально, добровільно (а не з примусу) виконувати закони та вимоги своєї держави" (4; 21).

Цілком визнаючи правомірність використання в науковому обігу поняття "громадянськість", ми не можемо не звернути увагу на те, що у навчально-виховній практиці його нерідко ототожнюють з поняттям "громадянство", під яким розуміють "правовий зв'язок між індивідом і державою, що виражається в існуванні їхніх взаємних прав і обов'язків" (1; 121). Іншими словами, у практиці виховання молоді поняття "громадянськість" у свідомості педагогів часто асоціюється з поняттям "громадянство" в юридичному його значенні. А це означає, що людині, яка має юридичний статус громадянина (як, наприклад, новонародженій дитині), безпідставно приписують громадянські цінності, що синтезуються в понятті "громадянськість" (наприклад, громадянську свідомість, мужність, відповідальність і т.п.).

Щоб уникнути подібних термінологічних непорозумінь, ми виходимо з того, що громадянськість - це засвоєна людиною частка соціально-культурного досвіду, яку можна назвати громадянською культурою (6; 14-15).

У її структурі умовно виділяють три групи цінностей, а саме: раціонально-поняттєву, орієнтаційно-ціннісну та поведінково-діяльнісну. Кожну з них називають одноіменним компонентом громадянської культури. Склад громадянської культури та ознаки її вияву показано на схемі 1.

Склад і структура громадянської культури людини



У процесі дослідження складу і структури громадянської культури ми виходили з того, що цей феномен є складним психологічним утворенням, яке зумовлює погляди людини на суспільні

процеси та явища, її ставлення до них і характер поведінки у пов'язаних з ними ситуаціях.

Громадянська культура людини характеризує її взаємовідносини з державою, суспільством. Тому **особа з розвинутою громадянською зрілістю завжди більшою або меншою мірою спрямована на державу та суспільство** і все, що пов'язано з ними. Зокрема, вона характеризує ставлення людини до держави, її соціальних інститутів, законів, стосунків з іншими країнами, природних багатств, економічних, наукових і культурних надбань тощо.

В цивілізованому суспільстві держава дбає про підвищення життєвого рівня своїх громадян, про їх добробут, охорону здоров'я, освіту, культуру, права і свободи. Вона підпорядковує діяльність своїх соціальних інститутів їх потребам та інтересам.

У свою чергу соціально зрілі і національно свідомі громадяни повинні дбайливо ставитись до держави, виявляти любов до рідної землі та свого народу, бажання працювати задля її розквіту, готовність захищати її (7; 15). Іншими словами, у демократичному суспільстві інтереси держави підпорядковані особистим інтересам громадян.

Аналіз літературних джерел дає підставу вважати, що **головним складником громадянської культури є її орієнтаційно-ціннісний компонент**. Він синтезує систему ціннісних орієнтирів людини, що зумовлює характер її ставлення до проблем, процесів і явищ суспільного життя, і в кінцевому рахунку слугує найдієвішим мотивом їх громадянської поведінки та активності у громадському житті. В системі цих цінностей особливе місце посідають почуття (патріотизму, громадянського обов'язку, відповідальності, поваги до закону, справедливості покарання за вчинені злочини, відрази до правопорушників, зокрема до злочинців, громадянської мужності, совісті та ін.).

Формування та розвиток громадянських почуттів людини ґрунтується на її пізнавальній діяльності, кінцевим продуктом якої є **суспільні знання** (філософські, ідеологічні, політичні, історичні, економічні, правові, соціально-психологічні та ін.), бо тільки вони

складають ту інформаційну базу, на якій може формуватися свідоме ставлення особистості до тих проблем, процесів і явищ, що є предметом її пізнання. "Свідомість, - читаємо в одному довідковому виданні, - властивий людині **спосіб ставлення до світу** через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові" (5; 299) (Виділення наше - В.І.).

Знання людини ідентифікуються через наукові факти, поняття, закони, гіпотези, теорії тощо. Своєрідною "універсальною цеглиною" знань є **поняття**. Разом з образами вони складають інформаційно-змістову основу мислення. Мислення суспільно-правовими поняттями (категоріями) називаємо **громадянським**. Суспільна свідомість, мислення та знання основних суспільних понять (громадянського тезауруса) складають **раціонально-поняттєвий компонент громадянської культури**.

Третім основним складником громадянської культури є її **поведінково-діяльнісний компонент**, що включає **громадянську поведінку, трудову та громадську діяльність людини**.

Громадянською називаємо таку поведінку, яка найбільшою мірою відповідає прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам. Вона проявляється у громадянській активності та відповідній діяльності.

Трудова діяльність людини має громадянське спрямування за умови, що її результати розглядаються з позицій їх відповідності потребам її співвітчизників.

Отже, громадянська культура людини виявляється у взаємозв'язаних між собою її **знаннях, почуттях і вчинках**. Тому громадянське виховання передбачає формування та розвиток відповідних цінностей, тобто суспільних знань громадянського спрямування, почуттів і поведінки у їх органічному взаємозв'язку. При цьому важливо пам'ятати, що далеско не всі знання, що є предметом засвоєння учнями, студентами чи курсантами, переростають у відповідні почуття, а лише ті, в процесі оволодіння якими актуалізуються не тільки інтелектуальні процеси людини, але й емоційні. Тому при розробці змісту громадянського виховання дуже

важливо вдаватись до використання такої інформації, засвоєння якої здатне актуалізувати емоційну сферу людини, тобто її почуття. Таку здатність мають яскраві сторінки історичного календаря, високохудожні літературні твори, мистецтво тощо. Тому їх використання, що поєднується з ініціативною громадською діяльністю студентів і курсантів, широко використовуються в практиці їх громадянського виховання.

1. Юридичний словник-довідник / За редакцією акад. НАН України Ю.С.Шемчушенка. - К.: Феміна, 1996. - 696 с.
2. Не завжди правий той, у кого більше прав // Іменем закону. - 1997. - № 44. - 31 жовтня.
3. Шалігунова С. А. Кандидати на службу в органи внутрішніх справ: вимоги та психологічна діагностика // Науковий вісник Української Академії внутрішніх справ. Науково-теоретичний журнал. - 1998. - №1. - С.208 - 211.
4. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарєва Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. - К.:ІЗМН МО України, 1997. - 252 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
6. Скульський Р.П., Івасишин Г.Д. Проблеми формування громадянської культури майбутнього вчителя // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Випуск 2. Частина 1. - Івано-Франківськ, 1998. - С.11-17.
7. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). - К.: Радуга, 1994. - 62 с.

The article substantiates the topicality of the problem of the future law specialists' civil upbringing. It contains psychologico-pedagogical model of the structure of the personality's civil culture, worked out by the author; the signs of its revealing, the methods of its studying and the criteria of its estimation.

КОМУНІКАТИВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретичне узагальнення результатів багаточисленних досліджень в галузі педагогічного спілкування дає змогу виокремити в цій сфері аналізу декілька напрямків: вивчення процесів сприймання і розуміння в системі "вчитель - учень" (О. О. Бодальов, С. В. Кондратьєва та ін.); дослідження проблем педагогічного такту і педагогічної майстерності (І. Е. Синица, В. І. Загвязінський та ін.); аналіз проблем психології праці, особистості і здібностей педагога (Н. Д. Левітов, Н. В. Кузьміна, Е. А. Клімов, Л. Е. Орбан та ін.); вивчення закономірностей формування у педагога комунікативних умінь та навичок (В. А. Кан-Калік, Г. А. Ковальов, А. Б. Добрович, О. М. Коропецька та ін.); теоретико-методичні розробки системи активного соціально-психологічного навчання і комунікативного тренінгу (Л. А. Петровська, Т. С. Яценко, Л. П. Овсянецька та ін.); обґрунтування і запровадження систем інтенсивного навчання (А. О. Деркач, І. А. Зимня, В. Я. Ляудіс та ін.).

Цілком зрозуміло, що в контексті безпосередньої педагогічної діяльності, внутрішнє та зовнішнє у педагогічній взаємодії поєднані, вони являють собою синдром, у якому педагогічне відношення може по-різному реалізуватись під час педагогічного спілкування. Про можливість неузгодженості між внутрішнім та зовнішнім у загальних рисах наголошував В. Н. М'ясищев. Він відмічав, що в умовах вільної взаємодії можуть проявлятися істинні відносини, але в умовах, де відсутня свобода, в умовах залежності однієї людини від іншої істинні відносини при взаємодії не проявляються, а навпаки, приховуються, маскуються. Характер взаємодії залежить від відносин, але не тільки, а і від зовнішніх обставин та стану, статусу людей, що взаємодіють (І, 216). Аналіз наукових досліджень свідчить, що саме співвідношення між внутрішніми "відносинами" та "поведінковими" компонентами лежить в основі суттєвих типологічних та ситуативних відмінностей у педагогічній взаємодії. Уже досить впевнено можна вести мову про ці відмінності за параметром узгод-

женості між емоційною модальністю відношення та його зовнішніми поведінковими проявами.

Вивчаючи комунікативну природу особистості, В. І. Кабрін розглядає феномен комунікації як смислотворчий процес життя будь-якої форми і рівня, оскільки в живих системах (на відміну від технічних) інформація, котра має життєвий зміст, не просто передається, але трансформується і твориться, втілюючись при цьому в найрізноманітніших кодах (мовах) – від генетичного до культурного. Втілення ж завжди енергетичний процес. Енергообмін, енергопотенціал у єдності з інформацією – це дві сторони будь-якої живої комунікації (2).

Таким чином, на думку вченого, ми маємо два універсальних вимірювання чи координати – інформативність (відбірковість) та енергообмін (взаємність) комунікації будь-якого рівня (від генетичного до духовного).

Отже, комунікабельність як інтегральна характеристика особистості має значно більшу глибину і радіус дії, аніж прийнято вважати: в неї може включатися генетичний досвід минулих поколінь.

Досліджуючи психологічні основи комунікативної підготовки педагога, В. В. Рижев (3) справедливо зазначає, що теоретичною основою стратегії, тактики і реальної практики професійного виховання педагога в сучасних умовах може стати така концепція педагогічного спілкування і адекватна їй модель професійно важливих комунікативних властивостей, здібностей і вмінь вчителя, в якій би були послідовно реалізовані:

- розуміння педагогічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, в якій спілкування є центральною основою;
- 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;
- розуміння особистості педагога як учасника, партнера і співробітника в сумісній діяльності і спілкуванні з іншими членами цього процесу.

Даний підхід базується на етапі його підготовки до професійної педагогічної діяльності, так і особливо в його повсякденній практичній роботі з дітьми, чітким розумінням того, що поза спілкуванням з вихованцем, без співпраці і діалогу з ним не може бути справжнього навчання і виховання, неможливий істинний вплив на дитину. Важливо при цьому виховувати у вчителя особливу комунікативну спрямованість особистості, здібність до діалогу і співучасті, своєрідну діалогічність як професійно важливу якість його особистості (4).

У даному трактуванні діалогічний тип відносин можна вважати універсальною, необхідною умовою буття людини, формою становлення, розкриття та вираження сутності людини.

Успішна діалогічна взаємодія в педагогічному процесі можлива тоді і тільки тоді, коли партнери здатні та схильні: визнати, що вони деякою мірою належать до однієї внутрішньої діалогічної спільності, можуть уявити себе в ролі партнерів по діалогу; здійснювати операції міжособистісного та функціонально-рольового діалогу з метою досягнення взаємного задоволення; адекватно сформулювати предмет діалогу та умови, при дотриманні яких результати діалогу можуть бути визнані такими, що взаємно задовільняють обидві сторони (5).

Процес діалогічної взаємодії здійснюється при умові, якщо встановлена наявність деякої спільності інтересів, правил спілкування, цілей і мотивів тощо; є предмет діалогу (міжособистісні стосунки, проблема, справа тощо).

Наявність деяких спільних інтересів при діалогічній взаємодії свідчить про можливість реалізації цілей діалогу.

Метою діалогічного спілкування є цілеспрямований обмін інформацією (емоційною, вольовою, інтелектуальною, змішаною). Оскільки цілеспрямована діалогічна взаємодія в педагогічній діяльності без інформації неможлива, процеси комунікації набувають тут особливого значення, від їх оптимального проходження залежить вирішення життєвих проблем людини. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури (6; 7; 8) свідчить, що в професійній роботі педагога можна виділити такі основні функції комунікації: констатуючу, повідомляючу, описову, фактографічну, спонукальну, стиму-

люючи або гальмуючи мислення та поведінку засобами активізації (стимулює до дії в необхідному напрямку), інтердикції (заборона певного виду діяльності), дестабілізації (порушення деяких автономних форм поведінки та дій).

Комунікативна взаємодія передбачає діалогічні взаємовідносини, де вчитель демонструє високу культуру та вміння вести бесіду, мета якої не підкорення одного опонента іншому, а спільний пошук загального конструктивного вирішення проблем, що виникли.

Суттєвою ознакою спілкування-діалогу є встановлення особливого морально-психологічного клімату, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємним довірям. Відкритість як складова педагогічної компетентності – це готовність та вміння бути самим собою, відкрито виявляти співрозмовнику свою позицію, власну думку.

Важливою стороною психологічної відкритості є проникливість в іншу, відмінну від власної, думку, вміння віднести до своєї позиції не як до лише можливої.

Невід'ємною характеристикою спілкування-діалогу учасників комунікативної взаємодії є наявність зворотного зв'язку, під яким розуміються повідомлення, які людина отримує відносно своєї думки, поведінки, постаті. Практика показує, що для ефективного зворотного зв'язку необхідні певні умови, такі як аргументованість зворотного зв'язку, його специфічність, тобто він повинен мати відношення до конкретного прояву, до думки учасника спілкування, прояв зворотного зв'язку відразу, негайно; врахування у зворотному зв'язку феноменів групового спілкування – лідерства, групового тиску, групової диференціації.

Аналізуючи мотивацію особистості в цілому, наприклад, у вигляді певних типів мотивації, що спрямовують і участь в комунікативній діяльності, звернемося до розгляду типів педагогів, що виражають домінуючі особистісні мотиваційні установки у спілкуванні. У даному випадку чітко виділяються узгоджені та неузгоджені типи педагогів. Перші характеризуються тим, що внутрішнє відношення вчителя до дітей виражається і проявляється у адекватних соціально закріплених відповідно до даного соціального знаку зовнішніх вербальних та невербальних поступках. Другі – розход-

женням внутрішніх та зовнішніх складових педагогічної взаємодії. Звідси і теоретичний аналіз, і емпіричні дослідження дозволяють виділити такі типи вчителів: узгоджений позитивний, узгоджений негативний (при внутрішньому позитивному емоційному ставленні до вихованців педагог виявляє “жорсткі”, “холодні”, “негативні”, “дистанційні” форми спілкування) та негативно позитивний (при внутрішньому негативному ставленні педагог демонструє “м'які”, “теплі”, “позитивні” форми спілкування).

Деякі з цих типів явно небажані, вільно чи невільно формуються у процесі підготовки майбутнього педагога. Так, майбутньому вчителю навіюють, що до дітей треба ставитись зі строгістю, що головною умовою успіху є вимогливість, строгість тощо. У результаті, у нього формується неузгоджений позитивно-негативний тип педагогічної взаємодії, при якому хороші почуття, позитивні установки маскуються неадекватно холодною поведінкою. Це безумовно, перешкоджає у створенні на уроці атмосфери емоційної розкутості, якій в останні роки цілком справедливо надається таке велике значення. Навряд чи така атмосфера може виникнути і в результаті негативно-позитивної педагогічної взаємодії як би не намагався вчитель замаскувати своє внутрішнє негативне ставлення до учнів або ж до своєї педагогічної діяльності протилежними формами поведінки, воно обов'язково “просвічується” крізь маскування і як демонструють спеціальні дослідження та спостереження, фіксується учнями. Цілком зрозуміло, що для педагогічної діяльності аж ніяк не прийнятний і узгоджений негативний тип взаємодії, який зустрічається дуже рідко. Перспективна дослідницька робота полягає у тому, щоб виявити співвідношення між типами педагогічної взаємодії та тими характеристиками, які традиційно описуються у термінах “стиль педагогічного спілкування”. Аналіз конкретних досліджень свідчить, що при вивченні стилів педагогічного спілкування, які дуже часто ототожнюються із стилями керівництва (лідерства), діалектика зовнішнього і внутрішнього у спілкуванні частіше всього не враховується. Ще одна важлива проблема при вивченні комунікативного потенціалу вчителя – це питання про усвідомлені та неусвідомлені компоненти. Фактично йдеться про те, чи співпадають за об'ємом поняття “міжособистісне спілкування” у

вказаній системі з поняттям “педагогічне спілкування”. Чи може бути взаємодія між учителем, або якщо ширше, між дорослими та дітьми – не педагогічною. Очевидно, ті чи інші педагогічні наслідки мають всі акти педагогічного спілкування. Одночасно необхідно розрізняти усвідомлене педагогічне спілкування, яке передбачає такі вербальні та невербальні акти поведінки педагога, які він будує та сприймає саме як засоби виховання дітей або розвитку міжособистісних відносин між ними. Неусвідомлене педагогічне спілкування передбачає такі акти поведінки педагога, які не усвідомлюються ним як засоби виховного впливу (9).

Наукові спостереження свідчать про те, що істинний стиль педагогічних відносин найчастіше проявляється саме в таких довільних актах.

Розглядаючи комунікативний потенціал особистості як систему властивостей, що забезпечують успішне спілкування в цілому і конкретну участь у ньому конкретної особистості, вчені вважають його системою своєрідних комунікативних здібностей. В психолого-педагогічній літературі справедливо підкреслюється, що до цих пір в психології переважна увага приділялась здібностям предметно-пізнавального характеру. Вони традиційно вивчаються загальною і диференціальною психологією і називаються здібностями до різних видів теоретичної і практичної діяльності. В той же час здібності міжособистісного характеру мають не менше значення для психологічного розвитку індивіда, його соціалізації і набуття ним необхідних форм суспільної поведінки. Аналізуючи здібності до спілкування, Р. С. Немов звертає увагу на те, що без вміння адаптуватися до людей, правильно сприймати і оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними і налагоджувати хороші взаємовідносини в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя і психічний розвиток особистості були б просто неможливі (10, 319).

Л. Е. Орбан серед комунікативних здібностей педагога виокремлює здібності, спрямовані на:

- 1) організацію поведінки учнів;
- 2) організацію діяльності учнів;
- 3) оцінку поведінки, діяльності і особистості учня.

При цьому особлива увага акцентується на групі здібностей, які характеризують “технологічну” підготовленість педагога до діяль-

ності: вміння психологічно правильно вступати в процес спілкування; вміння підтримувати спілкування, постійно стимулювати як власну активність, так і активність співрозмовника, вміння прогнозувати можливі шляхи розвитку ситуації, в рамках якої розгортається спілкування; вміння долати психологічні бар'єри; вміння адекватно ситуації обрати жести, міміку, манеру поведінки та ін. (11).

У педагога з постійним емоційно-позитивним відношенням до дітей, діловим реагуванням на недоліки в навчальній роботі та поведінці, спокійним та рівним тоном у спілкуванні школярі розкуті та комунікабельні. Доброзичливе відношення сприяє виникненню довір'я серед учнів до вчителя.

Педагогічне спілкування містить у собі завжди багато несподіванок. Постійне духовне зростання, формування характеру при відносно спокійному розвитку у молодшому шкільному віці та різних стрибках і зривах у підлітковому, не дають учителеві можливості самозаспокоюватися, навіть при очевидному благополуччі під час спілкування з учнями. Розвиток спілкування з учнями значно ускладнюється через перепад їхнього настрою – від легкості та свободи до зухвалості, роздратування, ранимості. Всі ці перепади настрою педагог повинен не лише розпізнавати, але й досить вміло, тактовно керувати ними в процесі спілкування. Він повинен вміти в кожному конкретному випадку знайти єдино вірний напрям у спілкуванні для підсилення або ж навпаки, пом'якшення тих чи інших якостей свого учня.

Низька культура спілкування, психологічна неспідготовленість вчителя до педагогічного спілкування стає серйозною перешкодою для встановлення повноцінних взаємовідносин з учнями, колегами, батьками учнів, а крім цього підриває психічне здоров'я вчителя, та і не тільки вчителя, викликає сумніви щодо правильності вибору професії, а інколи і змушує вчителя піти зі школи

В цілому, слід зауважити, що:

1. Характеризуючи процес становлення особистості педагога професіоналом як зростання його комунікативних можливостей в межах переходу потенційного в актуальне, вивільнення від застарілих, “відпрацьованих” утворень, як своєрідний рух особистості в просторі і часі свого віку і позавікових форм розвитку, свого покоління і міжпоколінних зв'язків і відносин, як вибір позиції особистості, яка змінюється в мінливому світі, можна констатувати, що цей

процес є неперервним, але способи його здійснення різноманітні, він може мати прогресивний і регресивний характер, бути інтенсивним чи екстенсивним, індивідуалізованим чи деіндивідуалізованим, може проходити гармонійно чи дисгармонійно, є соціально і особистісно детермінованим, полягає в накопиченні нових потенційних комунікативних можливостей, розширенні і поглибленні зв'язків особистості з світом, суспільством, людьми, має ознаки системи і піддається моделюванню.

Становлення особистості педагога професіоналом можна характеризувати як процес становлення системи стійких комунікативних зв'язків, які опосередковуються змістом, цінностями, смислом сумісної діяльності для кожного з її учасників.

2. Спілкування в сфері педагогічної праці є головною умовою реалізації завдань навчання і виховання в сучасній школі і сім'ї. Основні труднощі в їх успішному вирішенні якраз пов'язані із недостатнім розвитком або навіть повною відсутністю у педагогів знань і навичок ефективної організації міжособистісної взаємодії, спілкування, психологічного впливу, а також вмінь і здібностей особистої співучасті в цих процесах. Мова йде про психологічну підготовку вчителя, реально і на ділі готового до реалізації справді демократичних, діалогічних форм взаємодії з вихованцями; вчителя, що вміє працювати і спілкуватися в співпраці, вчителя – майстра педагогічного спілкування.

Отже, спілкування складає живу тканину діяльності педагога. Справжня педагогічна праця – це перш за все досвід повсякденного сумісного життя і діяльності вихователя і вихованців, досвід міжособистісної взаємодії, досвід співпраці, співучасті, колективної турботи один про одного. Спілкування не може розглядатися як форма реалізації інших видів діяльності вчителя, або як система прийомів і методів, що реалізують цілі і завдання педагогічної діяльності. Воно є центральною ланкою в складному педагогічному процесі, інтегральною формою самої педагогічної діяльності.

3. Оптимальна участь вчителя у спілкуванні визначається мотиваційною сферою особистості педагога, рівнем розвитку його комунікативних здібностей, наявністю професійно важливих комунікативних якостей, перцептивно-рефлексивних можливостей. Важливою ознакою комунікативного потенціалу педагога є вираження

названих особливостей (мотивація спілкування, комунікативні здібності, перцептивно-рефлексивні можливості) в поведінковій реакції вчителя під час реального міжособистісного спілкування. Відсутність умов реалізуватися (як на рівні самосвідомості, так і на рівні практичних дій) призводить до зниження потенційних і актуальних комунікативних можливостей особистості педагога, до руйнування його авторитету, функціональної діяльності при формальній наявності потенціалу.

1. Мясишев В. Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – 440 с.
2. Кабрин В. И. Психология коммуникативного развития человека как личности: Автореферат дис. докт. психолог. наук. – Санкт-Петербург, 1993. – 48 с.
3. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореферат дис. докт. психолог. наук. – Н. Новгород, 1995. – 37 с.
4. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
5. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. – М., 1991. – 244 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48с.
7. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
8. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
9. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка: Автореферат дис. канд. психолог. наук. - Київ, 1997. – 24 с.
10. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1995. – 576 с.
11. Орбан Л. Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореферат дис. докт. психолог. наук. – М., 1992. – 61 с.

In the article it is given the attempt to point out the communicative factors of professional pedagogical activity, it is shown that communication is the main part in the pedagogical process, an integral form in the pedagogical activity.

ДЖЕРЕЛА І ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО РОМАНТИЗМУ

Злет національної самосвідомості поставив на порядок денний проблему осмислення того духовного і культурного здобутку нації, який має стати ґрунтом принципово нових, концептуальних підходів до висвітлення інтелектуальної історії України, визначення напрямів розвитку української культури у контексті загального поступу духовності і культури Європи, зокрема.

Національне відродження сучасної України активізує, спрямовує поглибленіше дослідження невід'ємних складових частин цього процесу, зокрема, ідеї народності, нації, яка "в своєму своєрідному оригінальному у своїй "однобічності" і обмеженості і має вічне і загальне значення" (1; 9).

Зважаючи на те, що всесвітня культура не існує поза культурами окремих народів, які за законом зворотнього зв'язку впливають і на загальні закономірності всесвітньої культури, то в цьому аспекті українську культуру треба сприймати як культуру європейського ґатунку, яка формувалася під впливом світових цивілізацій - східної та європейської, переживає ті самі внутрішні процеси, що й цілісність, до якої вона належить, але з специфічно-слов'янською орієнтацією.

Зосереджуючи увагу на духовному аспекті національної культури, який тісно пов'язується з питанням історії народу, національної мови, державності, вимагає від нас історико-філософського підходу і філософського осмислення як історичної унікальності духовного шляху України, так і аналізу певного досягнення понять: національного, народного, людини як духовного джерела нації, національної ідеї у межах певної світоглядної установки, що знайшли своє теоретичне оформлення в лоні українського романтизму, ідейною основою якого виступає романтизм західноєвропейський.

З'ясування ідейного підґрунтя романтизму як своєрідної культури й духовного процесу, як специфічного світогляду, в якому теорія національного знайшла теоретичне обґрунтування, дає можливість конструювати на основі джерел моделі українського духовного

життя, тих універсальних та специфічних ознак, які заклали теоретико-філософську основу романтизму, зокрема, українського.

Романтизм – як художньо-культурний напрям у літературі й мистецтві, заявляє про себе в кінці XVIII ст. у Німеччині, Англії й Франції, з початком XIX ст. в Росії, Польщі, а з середини XIX ст. охопив інші країни Європи. "Романтизм формувався не в одній чи кількох суспільних сферах, а був наслідком сукупності економічних, суспільно-політичних процесів і пробивав собі дорогу як нові ідеї, тенденції відмінні від Просвітництва" (2; 201). Романтизм став новим типом ідеології і художньої свідомості, що охопив різні сфери людської діяльності: історію, філософію тощо. Реальним ґрунтом у соціально-історичному плані, на якому зріс романтизм, стають події суспільного життя, насамперед Французька буржуазна революція 1789-1794 рр. Невдоволення пореволюційною дійсністю, пануюча дисгармонія в об'єктивному світі переростає в її заперечення і спрямовує романтиків до "безконечного", абсолютного, духовного, формуючи особливий романтичний тип духовного освоєння життя, особливість якого – світоглядний та духовний інтерес до індивіда, як єдності зовнішніх характеристик і внутрішнього змісту. "Істинним змістом романтичного служить абсолютне внутрішнє, а відповідною формою – духовна суб'єктивність, що досягає свою самостійність і свободу" (3; 233).

Спираючись на загальну обґрунтовану думку багатьох дослідників, можемо стверджувати, що романтизм є наслідком глибокого світоглядного перелому, свідченням розриву з традиційними моделями і формами мислення, своєрідною реакцією на принципи механістичного матеріалізму епохи просвітництва. Романтизм призвів до вироблення романтичного світогляду, який стає культурним підґрунтям більшості філософських теорій доби.

У свою чергу романтичний світогляд є свідченням протилежності світогляду просвіченості. На відміну від духу просвітництва, де світ сприймався як замкнута система з упорядкованими об'єктами і формами, де єдиним критерієм доцільності і правдивості існуючого є рефлексія розсудку, романтичний дух протиставляв світ, який сприймав як живу динамічну цінність, в якому утверджував абсолютну самоцінність людської одиниці і її необмежені можливості.

Сучасна теоретична думка (І. Неупокосва, Ю. Манн, Д. Наливайко, М. Яценко, Н. Гуляєв, А. Гуревич, Н. Берковський), аналізуючи природу й особливості романтичного світогляду, приходять до єдиного висновку, що найважливішою особливістю цього світогляду є визнання суверенності, самоцінності окремої особи, та підвищена увага до внутрішнього світу цієї особистості. І як підтвердження цього є думка Е. Н. Куприянної, яка ціннісну структуру романтичної свідомості бачить у "приматі інтуїції та пристрасті над розумом, суб'єктивного – над об'єктивним, неповторності та самоцінності індивідуалістичної особистості" (4; 8).

Як бачимо, акцентуючи увагу на вивченні духовної сторони людського життя, на людині як втіленні розумово-творчої енергії природи, романтики в основу зображення кладуть не саму дійсність безпосередньо, а ступінь відповідності об'єкта потребам, інтересам і цілям суб'єкта.

Вирішальну роль у формуванні світоглядної основи романтизму відіграла німецька ідеалістична філософія, а саме суб'єктивно-ідеалістична філософія Фіхте з вченням про творчу діяльність людського "Я". Проголосивши людське "Я" єдиною реальністю, всемогутньою творчою силою, що збігається із самосвідомістю всього людства, Фіхте стверджував, що "світ прекрасного духу" існує лише всередині людини, власне цим акцентуючи увагу романтиків на природі людського "Я". Занурюючись у таїни внутрішнього світу, на дно людської душі, наголошує, що рушійною силою стає фантазія і почуття всупереч мисленню та інтелекту.

Завдяки дуалістичному світосприйняттю формується уявлення "про ворожість зовнішньої дійсності та внутрішнього духовного світу особистості", при цьому дійсному світу як неістинному, у якому людина "обумовлена, закінчена, обмежена", протиставляється істинності внутрішнього світу, в якому вона виступає "співпрічасною до безконечного, божественного, відчуваючи себе дійсно вільною" (5; 65).

Абсолютне внутрішнє життя складає змістовний чинник духовної суб'єктивності, яка осягає свою самостійність і свободу через поетично-художню творчість, завдяки якій людина створює світ, відмінний від емпіричної дійсності, підпорядковуючи його власній волі та фантазії. Таким власним світом стає поезія. Поезія як продукт

духовної суб'єктивності з точки зору романтиків стає метою і засобом зображення індивідуального, неповторного, те що виходить за межі загального. Основним змістом романтичного мистецтва стає не природа у розмаїтті її зовнішніх проявів, не подвиги історичних діячів, а людська особистість, виключена із соціальної практики, взята у чисто духовній сутності. Через суб'єктивно-ідеалістичні теорії Фіхте романтизм відкриває самотній "дух народу".

Однак фіхтеанство не стає єдиною філософською основою романтизму. Не меншу роль відіграють об'єктивно-ідеалістичні ідеї, зокрема, натурфілософія Шеллінга, яка є "справжнім гімном природі й людині, як найзмістовнішому її створінню" (6; 286). І хоча філософія Шеллінга багато в чому пов'язувалася з фіхтеанством, а саме, з "апофеозом духовного начала", у трактовці єдності людської особистості й природи, його спільною стороною було уявлення про природу.

Така єдність людини з природою не є випадковою. Сприймаючи світ як єдиний цілісний організм, в якому людина зливається з природою саме тому, що породжується нею, будучи найвищим вираженням її творчих сил, романтичний світогляд утверджує органічну єдність і цілісність світу.

Релігійність, яка стає головним і більш стійким елементом романтичного духу, репрезентує новий погляд на буття. Якщо попередні ідеологічні та художні системи виходили з того, що світ тримається на логічно обґрунтованих засадах, де єдиним критерієм доцільності і правдивості існуючого є рефлексія глузду, романтизм виходить з неоплатонічного принципу побудови Всесвіту.

Виходячи з нього, всесвіт поза нами і всесвіт у нас – це те єдине (універсум), що може і що повинна сягнути людина. Тому людина як творіння божественної сили є його подобою: універсум розчинений у духовності людської одиниці, а людська одиниця розчинена в універсумі. Саме ця суперечність, на нашу думку, утворює своєрідність романтичного світосприйняття (ця особливість знаходить своє виявлення у містицизмі). Таким чином, нескінченність, з якої йде становлення скінченного і навпаки, що утворює сутнісну характеристику універсуму, за неоплатонічною філософією виказує себе як Бог, який є не лише творець, а скоріше як живе буття. Як бачимо,

романтизм заново відкрив для себе Бога, але не Бога ортодоксального, не монотейстичного Патріарха-Суддю, а Божество таїнственне, всеоб'ємне, Божественно-творчу Силу внутрі природи і внутрі людського духу. З принципів цієї філософії випливає, що кожна людська одиниця як скінченність містить у собі нескінченність, яка виявляє себе як духовність, при цьому духовність трактується не в статичності всупереч просвітництву, а в безперервному русі. Тому "кожна людина як скінчена, часова, є неповторною і неповторною в ній проявляє себе духовність, бо це вияв універсуму, який є нескінченністю" (2; 204).

Як бачимо, універсум постає для романтиків сутнісною характеристикою всього існуючого. Тому і мету свого життя людина спрямовує на пізнання цього універсуму, який виказує себе як таємниця і пізнається, досягається не розумом, не рефлексивно, а на рівні почуттів. "Бог, який височить понад усяким раціональним пізнанням, відкривається нам через почуття" (7; 358). Саме цим, за словами Д. Чижевського, визначаємо центральний аспект "філософського світогляду романтики".

Так, неоплатонічна ідея просякнення всього існуючого спільною ідеальною основою, що проявляє себе як Бог, формує вчення про єдність світу великого і світу людини. У першу чергу саме це дозволяє романтикам ставити людину у центрі перетину світових сил і законів, розглядаючи її як мікрокосм у відношенні до макрокосму, "вказуючи на нерозривний зв'язок із природою, всесвітом, суспільством, історією, долею та Богом як вічною животворною силою" (8; 245) і, по-друге, "людина стає центром всесвіту як єдина істота, саме тому, що здатна на почуття і на пізнання". А оскільки людина виступає частиною всеосяжної природи, яка містить у собі космічні сили, то для романтиків вона постає "індивідуально-самоцінною та неповторною зі своїм автономним душевним світом" (8; 245). Тому всупереч просвітницькому реалізму з його логічно обґрунтованим раціоналізмом, з його прагненням до розумного порядку як втілення у дійсність універсального розуму, романтики протиставляють внутрішню сутність людини, яка виходить за сферу практичного мислення, заглиблюючись в царину почуттів, інтуїції, уяви, фантазії, з допомогою яких, на думку романтиків, можна досягнути все багатство

буття, його найвищу гармонію, звертаючи при цьому увагу на те, що аксіологія романтизму зводиться до пізнання особистості, а самопізнання стає тим самим духовним процесом, який властивий кожній людині.

Утверджуючи діалектичний погляд на дійсність, людина в романтичній свідомості сприймається не тільки як прояв одиничного, індивідуально-неповторного, за романтичною ідеологією людина набуває досить ціннісне призначення, вона стає "чинником та суб'єктом історичного прогресу". Як зазначає Б. Г. Рейзов, "на відмінність від просвітницьких концепцій, де основним джерелом історичного розвитку виявилася особистість визначного державного діяча, "просвітницького правителя", в романтичній історіографії уперше суб'єктом історії виявляється народ. При цьому народ набуває власного обличчя, індивідуальних особливостей, які визначають напрями інтересів та роль у світовій цивілізації" (9; 86-87). Романтизм з його потягом до партикуляції, загальним самоствердженням усього часткового, окремішнього, індивідуально-неповторного виходить на проблему нації як духовної спільноти, "що впізнає і стверджує себе не в актах політичної сили, а в актах матеріальної та духовної культури" (10; 30).

Нація за романтичною концепцією розуміється як самосвідомий "народ", "самопізнавальний дух", яка несе в собі не державницьку ідею, в політичному розумінні слова, а ідею національну, у ролі головного субстрата духовного життя, культури. Такий підхід обумовлює "морально-гуманістично-світоглядovu антитезу", згідно якої "слава нації не ґрунтується ні на її численності, ні на дужій тілесній будові..., але на морально-інтелектуальній величині, духовній діяльності, та самостійності духа..." (11; 236). Цим підкреслено, що "кожна нація має свій спосіб життя, звичай і внутрішній світ, де час і простір наповнюється конкретно історичним, національно-неповторним змістом" (8; 246).

Таке "роздержавлення" ідеї народу відбувається завдяки Гердеровій мовно-культурній концепції, цінність якої полягає у визнанні своєрідності, призначеності, місці кожного народу у розвитку світової історії, своєрідності національних культур та історичних

спох як якісно самостійних ступенів у широкій перспективі світової культури.

Розбуджуючи національну свідомість західноєвропейських народів, романтизм знаходить сприятливий ґрунт серед слов'янських країн, зокрема, в Україні, специфічним чином переломлюючись через її соціокультурне життя

Зрозуміло, що більшість з країн у своєму культурологічному поступі певним чином відтворює, хоч і не зовсім послідовно, з налетом специфічності ті етапи, які були характерні для більшості розвинутих, цивілізованих країн.

Тобто, говорячи словами Д. Чижевського, ті "ідеї і настрої, що вибиралися слав'янами із усієї широчезної гами європейських духовних напрямків, так перетворювалися і перерформувалися, що часто важко було ототожнити ті ж явища на Заході і у слов'ян". Тут слід говорити "про специфічну слав'янську інтерпретацію", "власну і самостійну творчість, що була часто-густо не лише відгуком, але й відповіддю Заходу" (1; 108-109).

Специфічність, якою зумовлюється український романтизм, на чому вже робиться акцент, стає наслідком тої об'єктивної дійсності, яка і є умовою його розвитку, куди слід віднести трагічні події у житті України другої половини XVIII ст., зокрема, знесення всіх елементів державності, які вона мала в межах автономії (1764), ліквідація Січі (1775), що у свою чергу скасовувало права і свободи українського населення, а утвердження інституту підданства у 1783 році означало усунення традиційних соціально-політичних демократичних структур, а "ступенева заборона української мови і правопису в усяких руках, ступеневе відвертання інтелігенції від простого народу і омосковлення інтелігенції" (12, 322), - все це вело до знищення психології та моралі нації. Як бачимо, саме соціальне, політичне та культурне становище, в якому опинилася Україна наприкінці XVIII – поч. XIX ст., передбачила рушійний поворот її духовних провідників до історичної свідомості і посиленого вивчення історії минулого, пов'язуючи це, з одного боку, із "ностальгією за ідеалізованим минулим України", що проявилася у піднесенні колишньої "вольності" "козацького народу", як втілення свободи, у зверненні до демократичних форм історичного національного життя, а, з другого

боку, вбачаючи у цьому минулому певні ступені розвитку, сенс та значення минулих епох народного життя. Таким чином, історія досягається як процес, органічне розгортання якого відштовхується від реального сьогодення і посувається у глиб давнини.

Практично – це означало вироблення нового типу свідомості з відповідним специфічним розумінням історії, специфіка якого полягала у вимозі жити старовиною, розчинитися в ній. Це позначається новим підходом до культурної спадщини, поверненням свідомості епохи до фольклорної конкретики, безпосередності, органічності. Ідея історизму є першою особливістю українського романтизму.

Специфічністю романтичного світосприйняття у конкретному випадку стає те, що історія як національне минуле та сучасність набуває глибокого значення. Історія з боку романтичного сприйняття стає "дзеркалом етногенезу", в якій відтворюється дух народу, єдиною формою якого, що збереглася з давніх часів, є поезія народу, а конкретніше, - народна творчість, як головне джерело і вираження культури.

Поезія кожного народу, детермінуючись особливостями його історичного життя, втілюючи в собі його духовність, психологію, національний характер, бралася за основоположний чинник у висвітленні самотності певної нації і, зокрема, її національної культури як найвагомішого джерела у формуванні національної свідомості. Такий підхід визначає другу особливість українського романтизму.

Український романтизм, який охоплює хронологічні межі з кінця 20-х років по 60-ті роки XIX ст., відзначається ще однією особливістю: принципом народності і поглядом на народ як на головний суб'єкт історичного життя, якому звісно притаманні свої звичаї, уявлення, культура і мова, який опиняється в центрі всіх форм суспільної свідомості і стає головною рушійною силою національного відродження. Звісно, такий зворот до народу породжує фаховий інтерес до всього, що пов'язується з народом, що має "народний дух", зокрема побут, народна творчість, історія, оформлюючись у фольклорно-романтичний напрям, який на науковій, художньо-літературній ниві набуває ознак українського націоналізму і виявляє себе у фольк-

лорно-етнографічних студіях українського романтизму М. Максимовича (Украинские народные песни, 1834), "Запорожская старина" І. Срунєвського (1833-1838), О. Бодянського, М. Шашкевича, І. Вагилевича, Я. Головацького, створюючи цілу концепцію усної словесності, яку можна визначити як романтично-народницьку, де з погляду літературно-естетичного "народність" стає єдиною даниною романтичної традиції.

Ідея історизму і народності, виявлення яких є закономірністю національної літератури, взаємообумовлюючи одна одну в своєму синтезі, оформлюють наступну особливість українського романтизму. Це визнання і прагнення індивідуального права на свободу життя і творчість.

Неоплатонічна проблематика єднання людини, світу й Бога, яка є домінантою у філософсько-теологічній думці, була вельми відчутна в українській філософській думці і була цілком об'єктивно обумовленою історичним буттям українського народу, визначає ще одну особливість романтизму. Ця особливість виявляється не тільки через літературно-художню прозу, але й обґрунтовується академічною філософією, визначаючи світоглядну основу найбільш соціальних течій. Суть цієї особливості визначається, по-перше, тим, що основу духовного життя, втіленням якого є культура, становить релігія. Звідси – незаперечні переваги духовного над матеріальним, ідеалізму над матеріалізмом.

Усупільнення релігії, залучення її до громадського життя стає вихідним моментом історіософських концепцій, провідною ідеєю яких є віра у спасенну місію України (М. І. Костомаров). По-друге, утверджуючи релігійне світосприйняття, біблійне слово стає основою світорозуміння. Наслідком цього національна ідея, яка набуває теоретичного осмислення, як головний духовний чинник суспільства, впливає з Слова Божого, яке стає джерелом не тільки національної ідеї, а цілого суспільного ідеалу (П. Куліш). По-третє, вважаючи, що природа і людина створені єдиним вічним началом – Богом, де природа стає взірцем досконалості, закладеної в неї Богом, відзначається те, що людина має узгоджувати свої дії з законами природи, не відступаючи від неї, пропагуючи цим певною мірою культ "природної людини" (П. Куліш).

Такими рисами, на нашу думку, можна окреслити саме ті особливості романтизму, які були розвинуті і набули своєї специфічності в лоні українського романтизму.

1. Чижевський Д. Нарис з історії філософії на Україні. – Мюнхен, 1983. – С. 5-15.
2. Скрипник. Ідейне підґрунтя українського романтизму // Записки науков. Товариства ім. Т. Г. Шевченка. – Л., 1991. – Т. ССXXII. – С. 201-215.
3. Гегель Эстетика: В 4-х т. – М., 1969. – С. 221-237.
4. Карташова І. В. Гоголь і романтизм. – К., 1975. – С. 5-27.
5. История эстетической мысли – М.: Искусство, 1986. – С. 56-82.
6. Шлегель Ф. История древней и новой литературы. – СПб, 1830. – Ч. 2. – С. 275-290.
7. Чижевський Д. Романтика // Історія української літератури (від початків до доби реалізму). – Тернопіль, 1994. – С. 355-362.
8. Яценко М. Т. Романтизм // Історія української літератури ХІХ ст.: У 3 кн. – К.: Либідь, 1995. – Кн. 1. – С. 240-272.
9. Рейзов Б. Г. Французская романтическая историография. – Л., 1956. – С. 80-94.
10. Забужко О. С. Філософія української ідеї та Європейський контекст. – К.: Основи, 1993. – С. 22-53.
11. Коллар Я. О литературной взаимности между славянскими племенами и наречиями // Антология чешской и словацкой философии. – М.: Мысль, 1982. – С. 233-241.
12. Франко І. Історія української літератури. Ч. 1. Від початків українського письменства до Івана Котляревського // Франко І. Збір творів: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т. 40. – С. 300-325.

Tacking into account the latest problems of national rebirth and Ukrainian spiritual culture in particular we made an attempt to comprehend the sources and peculiarities of Ukrainian romanticism. Analyzing the empirical data the author displays the specific character of Ukrainian romanticism and its influence on the forming of consciousness; the means of its reflection is Ukrainian literature.

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ

Поняття “важкий підліток” у науковій літературі трактується неоднозначно.

Я. Корчак вважає, що важкий підліток – це дитина найчастіше лише незручна для дорослого.

В. Н. Сорока-Росинський наголошує, що важковихованість – це “відхилення від норми”. Важковиховуваними, звичайно називають тих дітей, які за своєю поведінкою не можуть залишатись в межах нормального типу і вимагають переведення в особливі заклади зі спеціальним режимом (1; 139).

Н. Ю. Максимова констатує, що важковихованість можна визначити як несприйняття дитиною позитивного соціального досвіду (2; 93).

Узагальнивши всі ці думки можна зробити висновок, що “важкий підліток” – це підліток, який чинить щось всупереч встановленим законам, нормам, принципам; не сприймає позитивний соціальний досвід, тобто це діти з проблемною поведінкою. Вчені цю проблемну поведінку називають девіантною. Вона поділяється на 2 категорії:

1. Поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я (явна чи скрита психопатологія).

2. Антисоціальна поведінка, що порушує певні соціальні і культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються в судовому порядку – злочинами. Власне говорять про делінквентну (проти-правну) і кримінальну (злочинну) поведінку.

С. Кон визначає такі причини девіантної поведінки підлітків:

1. Внутрішні труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я – концепції.

2. Невизначеність соціального становища підлітків (маргінальність становища).

3. Суперечності, обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на до-

триманні зовнішніх норм і підпорядкуванні дорослим вже не діють, а зрілі способи, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися (3; 237).

Одним із чинників, який приводить до виникнення девіантної поведінки є зміни особистості підлітка. Виправлення поведінки дитини повинно йти шляхом корекції.

Корекція деформації особистості підлітка передбачає формування адекватного ставлення до майбутнього, ставлення самосвідомості, налагодження нормальних стосунків з однолітками і дорослими, вирівнювання в поведінці акцентуації характеру. Найкритичніший пусковий момент формування делінквентної поведінки підлітків – це грубе порушення соціальних відносин, тому останні потребують уваги. Виховно-корекційна робота має бути всебічною.

По-перше, коригування соціальних відносин може включати в себе широкий діапазон конкретних дій – від застосування групового тренінгу до планомірної організації різних видів діяльності, розширення контактів, що характеризуються іншими нормами взаємовідносин, групами однолітків і дорослими.

По-друге, коригування ставлення до майбутнього має забезпечити фіксацію і розвиток смислу змін у соціальних відносинах, скерованих на навчання підлітка, цілеспрямованому впорядкуванню діяльності, визначенню найближчих і віддалених перспектив, систем цінностей.

По-третє, коригування рис характеру створює можливість для активного включення особистості в процес розвитку соціальних відносин, а також для формування змістовного ставлення до майбутнього, до себе, забезпечує побудову адекватного образу “Я”.

Загальна мета цих заходів – формування в структурі особистості підлітка комплексу позитивних якостей, взаємопов'язаних за механізмом позитивного зворотнього зв'язку.

В основу діагностування важковихованості підлітків беруться до уваги найбільш типові особливості поведінки: неорганізованість, впертість, недисциплінованість, небажання вчитися, непокораєння справедливим вимогам соціально-морального порядку

і, як наслідок, відхилення від прийнятих норм поведінки в школі, сім'ї, громадських місцях і т. д.

Для того, щоб виявити соціально-стичні реакції підлітка на ті чи інші дії і події, різні життєві ситуації і визначити, що залишає байдужим підлітка, викликає почуття образи і відчуття несправедливості можна застосувати метод проекції з використанням зображувальних матеріалів (М. І. Чубінідзе).

Підліткам пропонується по 10 малюнків, що зображують конкретну ситуацію. Під малюнком пишеться ключова фраза, яка передає вимоги персонажа до іншої особи. Потрібно пояснити підліткам зміст кожного малюнку і попросити їх дати усну відповідь, як би вчинив в подібній ситуації їх ровесник. Оскільки питання не поставлене прямо, діти по-різному проявляють своє ставлення до соціально-стичних норм

У відповідності з зображеною на малюнку ситуацією, в якій беруть участь підлітки, учням пропонується виразити свою думку про їх дії, сказати про те, задовольняють вони чи ні їх потреби в престижі, незалежності, самостійності, дорослості і самоутвердженні. Характер реакції підлітка на кожний з малюнків виступає як показник сили актуалізації тої чи іншої потреби.

Ситуації на малюнках:

1. Учень добре грає в футбол, а брати участь в міжшкільних змаганнях не захотів. Команда його школи програла. Однокласник дорікнув йому: "Якщо б ти брав участь в матчі, ми б не програли".
2. Батько виявив, що в його бібліотеці не вистачає ще одної книги, і каже сину: "Раз і назавжди забороняю брати тобі книги з моєї бібліотеки!"
3. Однокласник хоче образити товариша, він перериває його розповідь про новий фільм і каже: "Кого цікавить твоя думка!"
4. Хлопчик добре розбирається в футболі, і, коли розмова зайшла про нього, він висловив свою думку про останню гру

команди "Динамо". Старший каже йому: "Ти ще замалий, щоб мати власну думку".

5. Юнак намагається захистити свого однокласника, але вчитель швидко зупиняє його: "Тебе не питають!"
6. Учень стоїть на шкільному подвір'ї під час уроку. Класний керівник підходить до нього і каже: "Чому ти прогулюєш урок?"
7. Дев'ятикласник забрав у хлопчика м'яч і не повертає. Дитина просить свій м'яч, а старшокласник кричить: "Йди геть, щеня!"
8. Хлопчик просить батька відпустити його в кіно з друзями. Батько відповідає: "Не час тобі ходити з друзями!"
9. Учень грається з портфелем своєї однокласниці. Дівчина каже йому: "Скільки разів тобі говорити, щоб ти не смів чіпати мій портфель".
10. Учень гуляє в парку, насвистує. До нього підходить чоловік і каже: "Хіба ти не повинен бути в школі!?"

Якщо підлітки, коментуючи кожен з малюнків, проявляють неадекватні реакції по відношенню до соціально-етичних норм, агресивність, то програма корекції поведінки підлітків в умовах конфліктних ситуацій повинна включати насамперед діагностику типу поведінки в конфлікті, навчання підлітків прийомам ефективного спілкування (ефективного слухання і ефективної розмови), елементи нейролінгвістичного програмування з метою досягнення контакту з психологом, що проводить корекційну роботу з підлітком.

Слід сказати, що досить часто в підлітковому віці є невідповідність між усвідомленням підлітком своїх відношень до життя в важливих сферах (відношення до себе, до інших, до діяльності) і їх реальним змістом, що в науковій літературі називають "розузгодженістю відношень" (Н. Ю. Максимова).

"Розузгодженість відношень" виникає як наслідок незадоволеної потреби дитини в позитивній оцінці оточуючих. Зіштовхуючись з невдачами в життєво важливих для нього сферах, підліток починає пояснювати свій неуспіх недобррозичливим ставленням до

нього інших людей. Така реакція на неуспіх являє собою ефект неадекватності. "Розузгодженість відношень" є ніби продовженням розвитку афекту неадекватності, коли з негативного стану, що виник в зв'язку з неуспіхом в діяльності, він перетворюється в особистісне утворення, свого роду функціональний орган, що спотворює уявлення підлітка про відношення оточуючих до нього і який визначає весь подальший розвиток дитини.

"Розузгодженість відношень" підлітка приводить до зниження рівня його соціальної адаптованості, несприйнятливості до позитивного соціального досвіду, який необхідно засвоїти. Отже, вказаний феномен можна розглядати як детермінанту важковихованості.

Викладене вище свідчить про необхідність діагностики "розузгодженості відношень" підлітка.

Ступінь "розузгодженості відношень" підлітків в сфері спілкування з однокласниками визначається в результаті співставлення величини індексу самооцінки підлітка з величиною його соціометричного статусу. Щоб виміряти ступінь розузгодженості уявлень підлітка про свої якості і реального прояву цих якостей, ми співставляємо узагальнену оцінку своїх якостей підлітком і узагальнену групову оцінку його особистості. Рання діагностика "розузгодженості відношень" у підлітків, поведінка яких ще не викликає тривоги, дає можливість здійснення профілактики виникнення недисциплінованої поведінки.

Корекційна робота з учнями, поведінка яких відхиляється від норми і детермінована порушеннями особистісних відношень, спрямована на подолання їх розузгодженості. Поки існує цей захисний механізм особистості, підліток має можливість ізолюватися від групи. Подолання "розузгодженості відношень" полягає не в порушенні механізму психологічного захисту, а в тому, щоб сприяти його нейтралізації. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що перевиховання таких підлітків слід починати зі зміни їх системи відношень до себе і до інших. Треба створювати навколо підлітка атмосферу доброзичливості, це

дозволить зняти напругу і тоді бар'єр "розузгодженості відношень" буде поступово знижуватись, оскільки зникнуть ті негативні переживання, заради яких він виник.

Для того, щоб учень не відчував негативних емоційних переживань, пов'язаних з навчальною діяльністю, педагогу слід деякий час уникати негативних оціночних впливів на важкого учня. На протязі 3-4 тижнів доцільно свідомо зменшити вимогливість до підлітка, "не помічати" його негативних вчинків, але активно підкреслювати будь-які позитивні прояви. Потрібно допомогти учню зайняти в класі позицію, яка б дозволила йому переконатися в безпідставності своїх претензій до однокласників, переконала б його в доброзичливому, справедливому відношенні з боку інших дітей.

Через 2-3 тижні після початку роботи по подоланню "розузгодженості відношень" можна вводити систему різностороннього оцінювання, в яку необхідно включити всіх учнів класу. Спроба обмежитися в цій роботі впливом лише на важких підлітків створює штучність ситуації, що буде відразу виявлено школярами і приведе або до внутрішнього їх опору, або до відкритої відмови від запропонованої діяльності.

Система різностороннього оцінювання дозволяє організувати роботу в 3-х напрямках:

- а) підвищення рівня досягнень важких підлітків;
- б) підвищення ступеня референтності групи для важкого підлітка;
- в) перевірка знань учнів по системі взаємних оцінок.

Підлітковий вік є важким і для дорослих, і для дітей. Поведінка важких підлітків особливо турбує дорослих. Тому необхідно знати причини цієї поведінки, вміти діагностувати і коригувати її. Все це необхідно не для того, щоб дорослим стало менше клопотів з дітьми, а для того, щоб допомогти підлітку адаптуватися до світу дорослих, вільно почуватися і повноцінно жити в ньому.

1. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 239 с.

2. Максимова Н. Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии. – 1988. - № 3. – С. 93-99.
3. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Чубинидзе М. И. Диагностика трудновоспитуемости подростков (6-7 кл.) // Советская педагогика. – 1989. - № 6. – С. 36-38.
5. Антонова О. Г. Особливості поведінки важковиховуваних підлітків у конфліктних ситуаціях // Психологія: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 89-94.
6. Заїка Є. В., Крейдуш Н. П., Ячина О. С. Психологічні механізми розвитку особистості підлітків з відхиленнями в поведінці // Психологія: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 84-89.
7. Бовть О. Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 3. – С. 22-28.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат. 1990. – 494 с.

This article reveals the reasons of children's deviative behaviour. The ways of diagnostic and correction of the difficult teenagers' behaviour are described.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Справжнє життя здійснюється, будується самою людиною. Якщо ж життя продовжується тільки фізично, воно не є справжнім.

С.Рубінштейн

Питання про активність особистості, її джерела цікавило вчених ще з давніх давен. Зумовлене це тим, що вони прагнули з'ясувати найбільш оптимальні шляхи керування людською поведінкою.

У чому суть активності? Яка її природа? Що саме штовхає людину проявляти свою активність? Одну з перших спроб дослідити причину активності ми знаходимо в філософії гедонізму, в основі якої лежить уявлення про те, що основним джерелом діяльнісного стану людини, закладеного в неї природою, є прагнення до задоволення. Пізніше, у XVIII ст. проблемою активності індивіда займалися також французькі філософи (К.А.Гельвешій, П.А.Гольбах, Ж.О.Ламетрі). Вони розширили знання про природу активності поняття "потреби", що існувало поряд з інстинктами та потягами.

Важливість дослідження проблеми активності на сучасному етапі, а особливо в галузі педагогічної психології, зумовлена тим, що рівень активності педагога є однією з важливих характеристик його професіоналізму. Адже мова йде про активність як усвідомлений і керований процес, а не про імпульсивні дії, тобто схильність особистості діяти відразу ж після будь-якого потягу, без певного обдумування наслідків дій.

Активність соціального суб'єкта, його активна діяльність - це особлива форма взаємодії з навколишнім світом, особливий стан діяльності з яскраво вираженою суб'єктивною стороною.

Універсальність даної характеристики полягає в тому, що проблема активності є провідною при аналізі суті особистості, інтелекту, волі, характеру, інших сторін психіки людини. Поділяючи таке

тлумачення, є необхідність звернутися до розгляду категорії активності як здатності свідомо і цілеспрямовано діяти.

Активність як наукова категорія досліджується в найрізноманітніших аспектах. В біологічному плані вона розглядається в зв'язку з пристосуванням до навколишнього середовища. Фізіологічний аспект проблеми охоплює активність з точки зору регулятивної функції мозку. Широко поняття активності використовується і в кібернетиці

Розкриттю суті активності сприяє логіко-семантичний аналіз цієї дефініції. Слово "активність" походить від латинського "activus" і означає діяльну участь у чомусь, енергійну діяльність, ініціативність. В психології активність розглядають у співвідношенні з діяльністю, що виявляється як динамічна умова її становлення і видозміни, як якість її власного руху. Її характеризує:

- 1) у більшій мірі - обумовленість виконуваних дій специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії - у відмінності від реактивності, коли дії обумовлені поперечною ситуацією;
- 2) довільність - обумовлена наявністю мети суб'єкта - у відмінності від поведінки, коли він імпульсивно реагує на стимули;
- 3) надситуативність - вихід за межі початкової мети, здатність піднятися над рівнем вимог ситуації - на відміну від обмеження дій вузькими рамками заданого;
- 4) певна стійкість діяльності у відношенні до прийнятої мети - на відміну від пасивного уподобання предметам, з якими доведеться зустрітися суб'єкту при здійсненні діяльності (1; 14).

У ряді словників тлумачення поняття "активність" немає, але розкривається значення слова "активний", яке визначається як діяльний, енергійний, протилежний пасивному, "такий, що виявляє ініціативу".

У "Педагогічній енциклопедії" Г.С.Костюк розрізняє активність в загальному біологічному розумінні й активність людини як важливу її рису - "здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до власних потреб, поглядів, цілей" (2; 61).

Аналіз психологічно-педагогічної літератури дає можливість зробити такі висновки: поняття "активність" розкривається через

поняття "діяльність", діяльність - через активність. Аналогічний підхід спостерігаємо в мовах інших народів; активна діяльність визначається як діяльність посилена, енергійна; активність особистості включає в себе відношення людини до наколишньої дійсності та її стан.

Отже, розкриття суті активності в наукових працях філософів, психологів пов'язане з поняттям "діяльність", але співвідношення трактується по-різному:

1. Активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість живих систем. Діяльність виступає як специфічна для соціальної форми активності, тобто діяльність є узагальненою характеристикою людської активності (Ю.Л.Воробієв, Г.Є.Журавльов, А.В.Маргуліс) і активність - як вищий етап діяльності (М.В.Дьомін).
2. Поняття "активність" і "діяльність" отожднюються, а тому активність визначається через діяльність (І.С.Леонтьєв, П.Є.Кряжев, В.П.Іванов).
3. Активність визначається як якісна характеристика діяльності, ступінь її прояву, показник певного її рівня (В.З.Коган, Л.П.Станкевич).
4. У деяких психолого-педагогічних дослідженнях автори розглядають активність як рису особистості, її якість (М.А.Данілов, Г.С.Костюк, Т.Н.Маньковська, К.К.Платонов).

Підсумовуючи вищесказане, розглядаючи ту точку зору, що активність у найширшому розумінні цього слова властива матеріальному світу, є необхідність вивчати *активність особистості як самостійну категорію, як соціальне явище*, яке має свої специфічні особливості. Біологічна активність людини є лише передумовою для формування її як соціального явища

Є також думка, що недоцільно об'єднувати поняття "активність" і "діяльність", хоча вони існують в діалектичній єдності. Особистість формується і розвивається в процесі діяльності, але в залежності від ставлення особистості до діяльності активність може мати різні рівні, характер.

Не зважаючи на багатогранність аспектів активності, вчені відзначають, що вищим показником активності особистості, який вка-

зує на її сформованість, є соціальна або суспільна активність особистості, під якою розуміють здатність свідомо діяти, не лише пристосовуючись до зовнішнього середовища, а й цілеспрямовано змінюючи його.

Однією з важливих ознак суспільної активності особистості є вільне волевиявлення людини, самодіяльність особистості та її здатність ставити мету, передбачати результати діяльності і регулювати її інтенсивність. Звичайно, в ініціативі можлива перевага однієї основи над іншою. Активність особистості, що слугує на благо суспільства, передбачає певною мірою в ній джерел соціального та індивідуального. Тому в одному випадку ми маємо справу з активним "гвинтиком", що позбавлений власного обличчя, а в іншому зустрічаємося з суб'єктивізмом в його різноманітних видах.

Широке поле діяльності для самореалізації особистості у сфері соціальної активності відкриває багатогранність її видів, що виділяються в залежності від предметного змісту.

Пізнавальна активність (як вид соціальної активності особистості) в психолого-педагогічній літературі визначається як:

- ◇ стан особистості, що характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і проявом вольових зусиль в процесі оволодіння знаннями (І.Ф.Харламов);
- ◇ психічний стан, який виражається в бажанні вирішувати інтелектуальні завдання (Д.В.Вількєв);
- ◇ готовність (до систематичного оволодіння знаннями) і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н.А.Половникова);
- ◇ розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієнтовна реакція до навчального матеріалу на основі певної пізнавальної потреби (Т.І.Шамова);
- ◇ якість діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його відношенням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних завдань (Т.І.Шамова);
- ◇ прояв творчого ставлення індивіда до об'єктів пізнання (Л.Н.Арістова);

- ◇ особистісне утворення, що виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, дієву участь, мислительно-емоційну реакцію учня в пізнавальному процесі (Г.І.Щукіна).

Вказані авторами окремі сторони пізнавальної активності не суперечать один одному, а доповнюють істотні сторони поняття. Об'єднує ці підходи положення про те, що джерелом пізнавальної активності є потреба особистості в оволодінні знаннями, в поглибленні наявних знань, в досягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні. Потреба є початком, що закликає суб'єкта до активності. Цікавим з цього приводу є міркування О.М.Лосонтьєва, який вважає, що потреба виступає як така, що є переживанням дискомфорту, незадоволеності, напруги і проявляється в пошуковій активності. В ході пошуків, на думку вченого, відбувається зустріч потреби з її предметом - фіксація на предметі, що може її задовільнити. З моменту "зустрічі" активність стає спрямованою, потреба опредмечується як потреба у чомусь конкретному (3).

Задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових, але ці потреби переважно не виникають у студентів самі по собі (без наявних на те причин). Звідси впливає необхідність створення певних умов, що спонукають їх до пізнавальної діяльності, цілеспрямоване стимулювання, яке сприяє виникненню потреби як джерела активності особистості. Для функціонування стимулів необхідно знати мотиви пізнання і шляхи їх формування (Ю.Н.Кулюткін, А.К.Маркова, Г.С.Сухобська, П.М.Якобсон та ін.). Мотиви, формуючись під впливом виховання і навчання, в той же час самі стають передумовою цих процесів. Формою вираження внутрішніх потреб в знаннях є пізнавальний інтерес (Г.І.Щукіна).

Потреби, мотиви, інтереси сприяють формуванню певної установки на необхідність набуття знань. Найважливішим компонентом свідомого процесу виступає мета. Особистість, реалізуючи певну групу потреб, інтересів в конкретній діяльності, проявляє ті чи інші свої якості, в тому числі і пізнавальну активність. Відрадіним є той факт, що поступово розвиваючись і уособлюючись, ці якості

створюють особистісну структуру людини, що їй дозволяє визначити пізнавальну активність як рису особистості, яка проявляється в її відношенні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом громадського досвіду, нагромаджених людством знань і способів діяльності, а також в якості цієї діяльності, що здійснюється методом вибору оптимальних шляхів досягнення мети пізнання.

Готовність до активної діяльності передбачає певні мотиви цієї діяльності, оволодіння засобами діяльності - опорними знаннями, методами пізнання, прийомами інтелектуальної діяльності, навичками самостійних пізнавальних дій.

З'ясування результативності формування пізнавальної активності студентів передбачає встановлення *критеріїв*, ознак активності.

Проаналізувавши *показники активності* на основі вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури, виокремлюємо ті, які найчастіше згадуються різними авторами: ініціативність (енергійність, інтенсивність, розмах, широта, масштаб результатів), позитивне ставлення до діяльності (добросовісність, інтерес, цікавість), самостійність, самодіяльність, саморегуляція, усвідомлення діяльності, наполегливість в досягненні мети, цілеспрямованість, творчість. В окремих дослідженнях деталізовані критерії інтелектуальної активності особистості, схильність до аналізу помилок, критичність, здібність до переносу знань, оперування набутим багажем знань і умінь; розв'язування завдань різноманітного рівня складності; прагнення пізнати причину явища. Але при визначенні критеріїв активності автори здебільшого не називають підстав для визначення критеріїв активності. Тому названі ознаки характеризують і особистість, і характер, і якість діяльності. Слід зазначити, що при визначенні критеріїв, ознак активності необхідно враховувати її види. Таким чином, активність може характеризувати особистість з боку готовності, прагнення до діяльності, а не самої діяльності. Це потенційна активність. Прагнення до діяльності знаходить виявлення в інтересі до діяльності, цікавості. Але ці показники не означають реалізацію потреб в конкретних діях. Тут є важливим механізм волі.

Воля при необхідності переводить потенційну активність в реальну, тобто сприяє здійсненню пізнавальної діяльності.

В залежності від *характеру* виконуваної *діяльності* виокремлюємо *репродуктивну* (виконавчу) і *творчу* (реалізовану) активність. Детально рівні активності розкриті в роботах Д.Б.Богоявленської, І.А.Петухової, І.А.Редковця, Г.І.Щукіної, Т.І.Шамової та ін.

Але активність будь-якого рівня може мати ситуативний, епізодичний характер, а може підніматися до стійкої особистісної якості. Отже, в залежності від стійкості відношення особистості до діяльності треба розрізняти ситуативну активність, яка проявляється в окремих видах діяльності, в певних умовах, та інтегральну, коли індивіда характеризує добре сформована потреба в якісній пізнавальній діяльності, сильні і стійкі мотиви цієї діяльності, які менш залежні від ситуативних потреб і виражають спрямованість особистості.

Сказане дає підставу зробити узагальнення, що *при відборі критеріїв категорії активності необхідно враховувати:*

1. Види діяльності, в якій проявляється активність, що дозволяє говорити про пізнавальну трудову, суспільну активність особи.
2. Вольові зусилля особистості в досягненні мети (активність потенційна і реалізована)
3. Характер діяльності студентів, тобто виявлення ініціативи, самостійності чи відтворення, копіювання - активність творча, реконструктивна, репродуктивна.
4. Стійкість, довготривалість, динаміку виявлення активності, що визначається системою відносин особистості - ситуативна чи інтегральна активність, яка характеризує людину з боку стійкості мотивів, інтересів, переконань.

Кожен із вказаних видів, *рівнів активності* можна ранжувати за ступенем її виявлення - *висока, середня, низька*. Отже, рівень пізнавальної активності відображає зміну характеру діяльності суб'єкта, його здатність засвоювати різноманітні способи і засоби пізнання світу, а ступінь активності визначає вміння максималізувати пізнавальні дії в межах того чи іншого рівня. Ідеал активності особистості - це всебічність (охоплює всі сторони особистості, проявляється у всіх видах діяльності), стійкість, творчий характер прояву

на основі позитивної мотивації. Антипод реалізованої активності різноманітних видів - пасивність, інертність, відсутність волі, байдужість, відсутність інтересу до пізнання, бездіяльність.

“Основу особистісної активності складають ті ціннісні орієнтації, що прийняті особистістю, вони і регулюють її індивідуальну поведінку” (4; 15). В цілому аналіз робіт, пов’язаних з психологічними аспектами проблеми активності, дозволяє сказати, що пізнавальна активність як риса особистості студента передбачає мобілізацію всіх його психічних процесів, станів на об’єкт пізнання. На якість цього процесу суттєво впливає викладач, який вибирає оптимальні шляхи впливу на інтелектуальну, емоційну, морально-вольову сторони особистості.

Загальновідомо, що професійна підготовка майбутнього спеціаліста в галузі освіти і виховання залежить від засобів, форм стимулювання їх активності. Факторами, що впливають на формування активності, можуть бути сім’я, навчальний заклад, друзі, засоби масової інформації, тобто можна говорити про об’єктивні та суб’єктивні фактори, зовнішні і внутрішні, безпосередні та опосередковані. Власне цим і проявляється необхідність вивчення окремих факторів діяльності і спілкування студентів. Їх вплив на формування особистості. Міра впливу всіх факторів визначається особливостями самої особистості, її потребами, інтересами, установками, мотивами, тобто суб’єктивними факторами.

Аналізуючи місце активності в системі професійної підготовки фахівців, можна намітити аспекти дослідження цієї проблеми: основні способи формування пізнавальної активності студентів в їх навчальній, трудовій, виробничій, естетичній діяльності, в процесі фізичного виховання, специфіка формування пізнавальної активності шляхом організації спілкування у сім’ї; вияв взаємозалежності і взаємообумовленості пізнавальної активності як якості особистості і її моральних якостей; вивчення впливу різних соціальних факторів на рівень сформованості пізнавальної активності; ціннісні орієнтації особистості і її пізнавальна активність.

Для того, щоб вирішувати сучасні складні дидактичні завдання у процесі підготовки студентів, які здобувають професійні знання, необхідний новий підхід до формування і стимулювання активності. Адже сучасний студент повинен вміти самостійно здобувати знання, розвивати пізнавальну потребу вчитися та інтелектуальні здібності, а ефективний розвиток пізнавальної активності обов’язково сприятиме підвищенню результативності навчально-виховного процесу в цілому.

1. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998.
2. Педагогическая энциклопедия. - Т. I. - М., 1964.
3. Леонтьев А.М. Деятельность Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975 - 304 с.
4. Орбан Л. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ, 1996. - Вип. 1. - Ч. 1. - С. 14-25.

The theoretical problems of person's activities and sources, forms and substance are opened here. The central concept of the cognitive activity is well-founded through the concept "activity".

The importance of researches of the activity on the modern stage, especially on pedagogical ground. The idea of person's activity as an independent category is revealed also. In the context of that problem, concepts are interpreted such as "needs", "motives", "interests", "aims" and its possibilities in the stimulates of the cognitive student's activities. Methodological principals of studying of the person's activities in the professional training process are given in the article.

Взаємозв'язок сім'ї та школи у становленні і розвитку підростаючої особистості

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Ця істина підтверджується усім ходом розвитку цивілізації, в процесі якого сім'я набула функцій, які тільки в єдності і сукупності забезпечують повноцінність її існування, саморозвиток та широку життєдіяльність як соціального інституту й регульовані біологічними законами та морально-правовими нормами системи відтворення, збереження і зміцнення налбань духовної культури, звичаїв, традицій кожного народу та досягнення вселюдської культури (1, 15).

Підкреслюючи величезне значення сім'ї в фізичному, духовному й соціальному становленні особистості і суспільства, Генеральна Асамблея ООН оголосила 1994 рік Міжнародним роком сім'ї, визначила спільну для всіх країн тему: "Всі ми – одна родина" і постановила, що починаючи з 1994 року, 15 травня щорічно буде відзначатися Міжнародний день родини.

Найголовнішим завданням, яке ставить суспільство перед сім'єю є соціалізація підростаючого покоління – усвідомлення ним своєї приналежності до певної соціально-етнічної спільноти, засвоєння національних ідеалів та цінностей, інтересів та взаємовідносин (2). Це завдання є однією з найактуальніших проблем психолого-педагогічної науки та навчально-виховної практики. Щоб цей процес як наслідок безперервних інтелектуальних, фізичних, моральних, естетичних зусиль був всеохоплюючим і гармонійним, він повинен будуватись на тісній взаємодії та співпраці суб'єктів освітніх закладів (насамперед школи) та сім'ї.

Метою такого співробітництва є, по-перше, спільне стимулювання розвитку духовно-моральних, інтелектуально-творчих, естетично-пізнавальних сил дитини, по-друге, створення умов для постійних вправ у набутті позитивного досвіду соціально-перетворюючої діяльності, яка б відповідала інтересам і творчим потребам підростаючої особистості, по-третє, об'єднання сил у забезпеченні загальної

культури та інтелектуальних здібностей; по-четверте, забезпечення повноцінного диференційованого підходу до формування професійних намірів дітей, а саме створення умов для максимального використання тих творчих здібностей, які б відповідали їх природним особливостям.

Ідея педагогічного співробітництва є теоретичною основою навчально-виховної роботи таких відомих у нашій країні та за її межами психологів, педагогів – новаторів як Ш.О.Амонашвілі, Е.М.Ільїна, І. П. Волкова, І. П. Іванова, В. Ф. Шаталова та багатьох інших.

Сьогодні над цим питанням активно працюють співробітники лабораторії сімейного виховання Інституту педагогіки АПН України (В.Г.Постовий, П.М.Щербань, Т.Ф.Алексєєнко, О.М.Докукіна). Виходячи із завдань, визначених законодавством України про сім'ю і шлюб, про освіту, Державною Національною програмою "Освіта" (Україна XXI ст.), Національною програмою "Планування сім'ї", Національною програмою "Діти України", ними розроблені навчально-тематичний план та програма родинно-національного виховання "Сім'я і діти". Методичні засади цієї програми подані в концепції "Сім'я і родинне виховання" (1, 2).

Автори виходять з того, що у вихованні та соціалізації підростаючих поколінь важливим чинником має стати родинна педагогіка, яка еволюційним шляхом виробила оригінальні форми і методи впливу на особистість дитини. Вся система родинної педагогіки спрямована на підготовку дітей до самостійного життя, їхню адаптацію в природному і суспільному довіллі. Головним критерієм вихованості та соціальної зрілості дитини є її готовність до активної життєдіяльності в суспільстві на основі гармонійного поєднання власних інтересів з інтересами навколишніх людей, державних, громадських структур, а також здатність прогнозувати соціальні наслідки своєї діяльності. Соціально зріла особистість не тільки успішно адаптується до оточуючого середовища, але й активно впливає на нього своїми переконаннями, принципами та ціннісними орієнтаціями.

Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні та соціалізації особистості, забезпеченні достатніх матеріальних та педагогічних умов для її фізичного, морального й духовного розвитку.

Водночас сім'я і сама потребує матеріальної, психолого-педагогічної та культурологічної допомоги. Цю допомогу їй надають певною мірою державні й виробничі організації, заклади культури та освіти, зокрема школи. Проте ще й сьогодні суспільство й наука не позбулися старих підходів в оцінці сім'ї, педагогічних явищ, виробленні теоретичних положень, які різнобічно охоплювали б умови й процес, за яких функціонує повноцінна сім'я, здійснюється освіта й виховання особистості. Все це вимагає по-новому підійти до проблеми сім'ї і виховання в ній дітей, зв'язків з соціальним середовищем, осмислення оригінальності й самобутності педагогіки та психології, освоєння й розвитку їх всіма наступними поколіннями українського народу (2).

Актуальність ідеї психолого – педагогічного співробітництва сім'ї та школи підкреслюється також і результатами проведених нами соціологічних досліджень серед учнів 8-х та 9-х класів ЗОШ № 13 м. Івано-Франківська.

На сьогоднішній день сім'я залишається соціалізуючим інститутом, який має велику притягуючу силу для підлітків. Причин цьому є досить багато. Так 3,8% опитуваних допомагають батькам в господарських справах. Для 44,5% дім слугує місцем усамітнення, де підліток може в спокійному оточенні розслабитися, послухати музику, подивитись телевізор (35%) або зайнятися інтелектуальною працею (27,5%). На запитання "На скільки значуща для Тебе сім'я?" 81,3% учнів дали високу оцінку значущості цьому фактору.

Водночас батьки не можуть знайти спільної мови з дітьми (32%), в більшості не вміють побачити, ні тим більше врахувати в практиці виховання швидкого, інтенсивного процесу дорослішання і зі всіх сил намагаються зберігати "дитячі" форми контролю, спілкування з дітьми (48,7%). Чи не тому значну частину свого вільного часу підлітки проводять з друзями (86,3%) за межами дому (65%) де є більше можливостей самовиразитися, утвердити себе як особистість. Основними причинами непорозумінь є навчання підлітків (37,6%), їх поведінка (37,6%) та намагання все робити по-своєму (17,6%). Це є ще одним підтвердженням того, що першоджерелом конфліктів підлітків з дорослими є незрозуміння батьками та вчителями внутрішнього світу молодої людини, часто хибні або при-

митивні уявлення про її переживання, мотиви тих чи інших вчинків, прагнень, цінностей тощо.

Основою соціальної ситуації підлітка є навчання, оволодіння певним багажем знань, вмінь та навичок, без яких неможлива його подальша повноцінна участь в житті суспільства. Саме навчання (72%) та майбутнє своїх дітей (8,8%) найбільше цікавить батьків і є основною темою сімейних бесід. Значно менший процент (38%) становить зацікавленість батьків особистим життям підлітків. А саме цьому віку властивий підвищений інтерес до власної особистості з боку дорослих, потреба особистісного спілкування з ними. Як наслідок, незадоволеність цієї потреби, нестача уваги (44,4%), контролю (17,6%), справедливого ставлення (17,6%) породжують багаточисельні та різноманітні конфлікти з дорослими.

І все ж батьки (66%), рідні (16,8%) залишаються основними значущими особами, до котрих підлітки звертаються зі своїми невирішеними питаннями та проблемами.

Аналіз результатів досліджень свідчать про недостатній рівень обізнаності батьками вікових та індивідуальних особливостей їхніх дітей, їх психічного розвитку. У зв'язку з цим одним із головних напрямків роботи школи і сім'ї, на нашу думку, повинна стати робота, пов'язана з педагогізацією дорослих, з підготовкою їх до виконання батьківських ролей. Бо, як писав Я. А. Коменський, ніхто не може зробити людину мудрою, окрім мудрого, ніхто – красномовною, окрім красномовного, ніхто – моральною та благочестивою, окрім морального і благочестивого (3; 23).

Прагнення покращити сімейні відносини і процес соціалізації підлітків спонукає до пошуків найоптимальніших варіантів вирішення проблеми виховання батьків. У зв'язку з цим можна говорити про наступні стратегічні напрямки роботи:

- безпосередня дія суб'єктів навчально-виховного процесу школи на батьків з метою педагогічно доцільної організації життя сім'ї;
- вплив громадськості на створення здорового психологічного клімату в сім'ї;
- систематична робота з підвищення педагогічної культури батьків; вплив на сім'ю через засоби масової комунікації;

- підготовка юнаків та дівчат до сімейного життя – в старших класах школи, в технікумах і професійно-технічних училищах;
- підготовка батьків до виховання дітей дошкільного віку – в яслах, дитячих садках, а також підготовка батьків до виховання учнів в загальноосвітніх школах, інших інститутах освіти;
- підготовка психологів до роботи з батьками – в університетах, в системі семінарів, курсів тощо;
- державна підтримка сім'ї.

Можна назвати й інші шляхи. Сьогодні в школі майже не використовується такий спосіб виховання батьків, як дія на дорослих через учнів. В чому його суть?

Як відомо, самі діти є активними учасниками виховного процесу як в школі, так і в сім'ї. Відношення дітей до дорослих, відносини батьків між собою, накінець взаємовідносини дітей створюють систему сімейних відносин, які об'єктивно впливають на всіх членів сім'ї. Окрім почуття любові, діти пробуджують в батьків й почуття відповідальності, усвідомлення значущості особистого прикладу, ролі сім'ї. Вони спонукають батьків, в ім'я тієї ж любові, бути кращими, благороднішими, розширювати свій кругозір. Звичайно, цей вплив на батьків є природним, проте сьогодні він носить стихійний характер. Певною мірою його можна й потрібно зробити керованим. Вкажемо на окремі прояви такого впливу.

Дітям від природи притаманна потреба ділитися з іншими своїми знаннями, думками, переживаннями. Цю потребу необхідно використовувати для безперервного цілеспрямованого впливу школи на батьків через учнів ("Цікаво, прочитай батькам", "Взнав у школі – розкажи або застосуй, якщо можливо в сім'ї") з метою покращення сімейного виховання дітей. Важливим фактором такого впливу є спільна праця батьків і дітей, участь в організації шкільних міроприємств, походів, екскурсій. Цій же меті може послугувати взаємна інформованість учителів та батьків про самопочуття дитини в класі, сім'ї, його здоров'я, успіхи в громадській роботі, а також обговорення в сім'ї за порадою вчителя радіо- і телепередач, сімейні читання.

У сучасних умовах все більшого поширення й застосування набувають етнопсихологія та етнопедагогіка виховання дітей в сім'ї і в школі. Адже виховна робота різних груп та народів має свою специфіку, яку потрібно брати до уваги. Національно – психологічні особливості є тим фундаментом, на якому існує ця специфіка, оскільки вона лежить в основі поведінки конкретних людей тієї чи іншої національності. Ці фактори потрібно враховувати батькам і вчителям. Оперуючи знаннями національної психології, вони можуть знаходити аргументи в справі підвищення якості виховної роботи (4). Справді, етнопсихологія та етнопедагогіка найприродніше відображають процес всебічного розвитку дитини як в сім'ї, так і в навколишньому середовищі, призвичаюють батьків і дітей до думки про самоцінність людини, приналежність її до певної культури. М. Г. Стельмахович у одній з своїх праць зазначає, що справжнім вихованням вважається те, яке забезпечує соціалізацію особистості через її етнізацію й веде до досягнення людської цивілізації. Тому вияв регіональних та місцевих ознак виховання у контексті національного й загальнолюдського є обов'язковим. У поняття етнічної цивілізації вкладається входження у родинно-побутове, громадське життя й виробничу діяльність через засвоєння родинних, духовно-культурних та історичних традицій свого народу, нації (5; 3).

Психолого-педагогічна взаємодія школи та сім'ї у становленні і розвитку підростаючої особистості керується чітко визначеними принципами:

- гуманізму, тобто визнання кожного учня як абсолютної цінності;
- ретроспективності – специфічний принцип, який допомагає обирати з минулого досвіду і культурної спадщини народів світу та України кращі зразки для засвоєння та наслідування;
- громадянськості, який ґрунтується на усвідомленні "Я" дитини як невід'ємної часточки народу України, української держави, українського правового простору;
- систематичності та послідовності;
- єдності системи підвищення рівня психолого-педагогічних знань батьків з активною участю в цій роботі громадськості;

- зв'язку з життям;
- поєднання психолого-педагогічної просвіти з керівництвом психолого-педагогічної самоосвіти батьків;
- оптимального поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи психологів, вчителів школи з батьками;
- диференційованого підходу, під яким розуміємо врахування загальноосвітньої та педагогічної підготовки батьків, психологічного клімату сім'ї, рівень розвитку сімейного колективу, характер відносин між його членами, життєвий досвід батьків, а також особливості роботи з батьком та матір'ю, відповідність віковим особливостям та індивідуальної різниці дітей, їх вихованості тощо;
- поєднання поваги та вимогливості до батьків, опора на позитивний досвід виховання. Вивчаючи сім'ю, психолог, педагог зобов'язані перш за все підкреслити все позитивне, що там є у вихованні дітей і, опираючись на це, спроектувати процес виховання лідростаючої особистості в сім'ї.

Необхідною умовою функціонування даних принципів у вище викладених напрямках роботи з батьками є систематичне і коректне дотримання вчителем етико-педагогічних вимог до стилю взаємовідносин з учнями і їх батьками. Зміст вимог зводиться до наступного (6):

1. Відносини в системі "вчитель - учень" мають суворо відповідати нормам педагогічної етики. Це положення набуває великого значення перш за все тому, що батьки часто "бачать" вчителів очима своєї дитини. І навіть незначне порушення вчителем етики у взаємовідносинах з учнем, найменша несправедливість в оцінці навчальної праці чи морального вчинку не проходить безслідно, ускладнюють контакт вчителя і сім'ї.

2. Вчитель має глибоко усвідомлювати основи етико-педагогічної взаємодії і причини можливих суперечностей з батьками. Соціальною основою співпраці вчителя з батьками є відповідність інтересам сім'ї мети і завдань школи, носієм яких виступає вчитель. Виходячи з цього їм необхідно дотримуватись єдиних морально-виховних позицій і керуватися (навіть при відсутності безпосереднього контакту) єдиними вимогами стосовно дитини.

Інакше при неспівпаданні двох стилів виховання дисгармоніюється, ускладнюється сам педагогічний процес, а його ефективність різко знижується. Тому вчитель просто не може досягнути високих результатів у відриві від сім'ї.

До переліку основних суперечностей між вчителем і батьками віднесемо й складність навчально-виховного процесу, залежність його ефективності від багатьох факторів (окрім школи і сім'ї). Часто мають місце відмінності у відношенні до школяра вчителя (якщо він носить тільки службово-офіційний характер) і батьків (для них це потреба, в основі якої материнське чи батьківське почуття), різні рівні загальної і педагогічної культури, етична невідповідність вчителя чи батьків до педагогічної взаємодії.

3. Відносини в системі "вчитель - сім'я - учень" мають будуватися у відповідності з вимогами педагогічної етики при керівній ролі школи і активній участі батьків. Названа система успішно працює, якщо між вчителем і батьками є тісні і систематичні контакти у здійсненні доцільних впливів на дітей, якщо їхні відносини будуються на взаємній довірі і доброзичливості, якщо в спільній діяльності вчитель опирається на все те позитивне, що є в дитині і вміє передбачити шляхи її розвитку, якщо вчитель глибоко вірить в успіх співпраці і веде постійну роботу, скеровану на підвищення педагогічної культури батьків.

Ефективність співпраці педагогів і батьків значно підвищується, якщо учитель, психолог виконуватимуть свої обов'язки не тільки з службово-професійної необхідності, але й в силу моральної необхідності. За такого підходу очевидним є важливе значення соціальності вчителя, як передумови успішної соціалізації його вихованців. Соціальність має широкий спектр характеристик особистості вчителя. Інтегральним показником є соціальна зрілість педагога, яка містить як елементи соціальної самосвідомості, соціальної активності і соціальної відповідальності. Важливим критерієм постає здатність учителя до прогнозування наслідків своєї діяльності та вибір психолого-педагогічних засобів досягнення поставленої мети. І

справа не стільки в дидактичних прийомах, скільки в розумінні педагогом самої суті соціалізації та усвідомлення власної соціальної ролі. Здатність педагога усвідомлювати свою головну роль як соціалізатора, простіше кажучи – вчителя життя – є вищим шаблоном його власної соціальності (7, 11).

І справді, сьогодні існує тенденція втрати сучасною школою монополії на поширення знань та формування способів поведінки. Нові технології інформації та комунікації відкрили й нові способи доступу до знань. В зв'язку з цим педагог втрачає лідируючі позиції як джерело нової інформації і набуває нового змісту – бути провідником у світі знань, посередником між знаннями та особистістю. Він залишатиметься авторитетним для учня, якщо не претендуватиме на роль одноосібного носія істини, якщо вестиме учня шляхом розвитку і становлення до здатності автономного існування та самостійного оволодіння різними видами діяльності впродовж життя.

Вагомим фактором соціалізації учня є педагогічне спілкування (8; 37). Специфіка його полягає в тому, що в ході його реалізації здійснюється комплексний вплив педагога на учня таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання і розвиток підростаючої особистості. Від вчителя учень отримує допомогу в життєвому і професійному самовизначенні, в пошуку власного стилю діяльності, в подоланні бар'єрів пізнання і особистісних проблем. Вчитель допомагає учневі обирати себе, вчить способів самовиявлення і ствердження в найсуттєвішому – в засвоєнні і збагаченні позитивного соціального досвіду людства.

Окрім навичок ефективного спілкування (вміння встановлювати контакт, слухати і говорити, проявляти свої емоції і почуття, співпереживати) вчитель, психолог, які обрали в своїй роботі стратегію співробітництва з батьками, повинні мати освіту в галузі психологічних знань, а також:

- добре орієнтуватися в шкільній ситуації, знати її особливості і враховувати їх в побудові практичних гіпотез;
- навички організації груп дітей і дорослих на спільну діяльність і спілкування;
- технологічні, інтерпретаційні, аналітичні вміння;

- навички творчого мислення у вирішенні конфліктних ситуацій, життєвих проблем;
- уміння будувати гуманні відносини на рівні співробітництва і співтворчості, з урахуванням національних традицій, соціального оточення;
- вести педагогічну пропаганду, домагаючись єдності виховної діяльності школи, позашкільних закладів, сім'ї та громадськості;
- сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно-ціннісних якостей і створенню умов для реалізації дитини як неповторної індивідуальності;
- вміло використовувати у роботі духовні надбання рідного народу, культурно-історичні національні традиції української етнопсихології та етнопедagogіки;
- реалізувати принципи національного безперервного виховання та соціалізації, народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів;
- аналізувати, узагальнювати і використовувати передовий психолого-педагогічний досвід, систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання психолого-педагогічної інформації. Отже, щоб бути здатним до пробудження особистості учня, розкрити його суб'єктивний світ, учитель сам має бути особистістю сучасною, у якій закладена вся повнота життєвого, фахового, творчого багатства.

Практично взаємодія сім'ї та школи реалізує себе в таких формах, як бесіди, батьківські збори, відкриті уроки, педагогічні практикуми, виконання батьками конкретних доручень, пов'язаних з вихованням дітей, конференції по обміну досвідом, диспути, зустрічі за "круглим столом", вечори, консультації, відвідування сім'ї учнів, дні "відкритих дверей", вечори запитань і відповідей тощо.

Перелічені форми роботи мають виражений практико-орієнтовний характер і будуються таким чином, щоб батьки ніби переходили зі своїми дітьми із класу в клас, засвоюючи систематичний курс знань, необхідний для правильного виховання дітей. Це дозволить враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, навчально-виховні завдання кожного року навчання і відповідно ви-

моги до батьків. Таким чином, зміст психологічних занять є практичним втіленням ідеї безперервності взаємодії сім'ї та школи.

Найбільша результативність від здійснюваних спільних заходів батьків, педагогічного колективу школи, громадських організацій отримується тоді, коли вони будують свою роботу у відповідності до чітко відлагодженої програми. На нашу думку зміст програми має передбачити:

- а) - діагностичне анкетування батьків для визначення їх категорії та планування роботи відповідно до рівня знань і потреб кожного з них;
 - організацію теоретичної та практичної роботи;
 - групові та індивідуальні консультації окремих спеціалістів (лікарів, психологів, представників правових та державних органів тощо);
 - різноманітні види контролю та самоконтролю отриманих знань;
 - прогнозування роботи відповідно до результатів контролю та самоконтролю.
- б) - створення спеціальної методичної літератури та тематичних фільмів для унаочнення лекцій;
 - створення нових розвиваючих ігор та іграшок для дітей;
 - організацію спортивних змагань, інтелектуальних ігор між сім'ями.

Зміст педагогічної освіти батьків за окремими програмами обов'язково має висвітлювати такі важливі питання:

- значення стосунку в духовному розвитку особистості дитини як майбутнього громадянина України;
- стилю спілкування в сім'ї та суспільстві;
- самоосвіта – стимул до активної творчої діяльності;
- корекційна робота з дітьми, які відстають в навчанні;
- законодавство про сім'ю.

Програма психолого-педагогічної взаємодії сім'ї та школи у становленні і розвитку особистості розкриває здібності дітей і батьків до взаєморозуміння, взаємопідтримки, взаємодопомоги, розкриває цінності життя в сім'ї, дозволяє формувати позитивні взаємовід-

носини між школярами, їх батьками і вчителями. Діти набувають досвід відносин, отримують можливість свідомо обирати стиль спілкування, коректувати його постійний зворотній зв'язок.

1. Алексєєнко Т. Ф., Докукіна О. М., Постовий В. Г. та ін. Сім'я і родинне виховання. Концепція // Рідна школа. – 1996. -№ 11-12. – С.15-20.
2. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. Авторів; За заг. ред. В. Г. Постового. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
3. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Клярин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
4. Етнопсихологічні орієнтири сімейного виховання / Навчально-методичний посібник. За ред. Л. Е. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 96.
5. Стельмахович М. Г. Система національного виховання в Україні // Наук.-метод. вісник. – Івано-Франківськ, ІПО, 1995. - № 1. – С.3-7.
6. Гребенников И. В. Школа и семья: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Болгаріна В., Богдановська О. Вчитель – дидакт чи вчитель життя // Початкова школа. – 1997. - № 1. – С. 8-12.
8. Семиченко В. А. Психология общения. – К.: "Магістр-С", 1997. – 153 с.

The article explains importance correlation of family and school in individuality particular attention is focused to the directions and forms of teachers activities, school pedagogue's activities to the specific of the work with children and their parents.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ В СУЧАСНИХ
УМОВАХ**

Упродовж багатьох століть під впливом внутрішніх і особливо зовнішніх чинників відбувалося руйнування українського етносу, знищувалася його культура та принижувалась мова. На жаль, окремі аспекти цих негативних процесів і сьогодні продовжують чинити руйнівний вплив на розвиток української нації, гальмуючи засвоєння та використання нею цілого ряду соціально-культурних цінностей.

Період національного відродження особливо після проголошення Акту про незалежність, супроводжується зростанням інтересу до історії України, культури, витоків духовності українського народу. У зв'язку з цим виникла потреба суттєво реформувати деякі суспільні пріоритети, змінити погляди, відродити забуті традиції. Необхідність таких змін назріла значно раніше і не могла не торкнутися усіх ланок суспільного життя нашої країни. Система освіти, звичайно, не стала винятком.

Побудова незалежної Української держави розкриває реальні можливості для розвитку національної школи з урахуванням нових тенденцій та підходів до виховання молодого покоління на сучасному етапі та в перспективі. У процесі їх вирішення відбуваються істотні зміни у свідомості людей, особливо підростаючого покоління. Саме тому нагальною потребою дня стає формування національної самосвідомості в усіх прошарках українського суспільства, але найперше це стосується підростаючого покоління.

Психолого-педагогічна наука та історична практика етносів цивілізованих країн наочно проілюструвала, що тільки та держава, яка у своїх школах здатна підтримувати дух нації, вміло використовувати принципи етнопсихології і педагогіки, і традиції, підходи до розвитку і виховання дітей, може створити основи підґрунтя національної системи виховання. Основною її метою виступає формування у підростаючого покоління національної свідомості.

Водночас не слід забувати про те, що незалежна Україна переживає перехідний період, який позначений із важким економічним станом у державі, політичною нестабільністю, а це істотно впливає на формування у молоді певних негативних стереотипів і рис.

Наприклад, не може не турбувати те, що молодь захоплюється роботою різних фірм, торговим бізнесом, водночас культивує байдужість, егоїзм і жорстокість, які завжди супроводжуються конкуренцією. Тривожні симптоми цих явищ в умовах нестабільної економіки і зниження життєвого рівня загрозливі для національно свідомих громадян. Вони несуть у собі деградацію особистості. Цей стан породжує в учнів небажання вчитися, добросовісно працювати, веде до втрати та деформації загальнолюдських цінностей та національно-психологічних особливостей.

Після лібералізації цін спостерігається різке розшарування дітей за рівнем матеріальної забезпеченості батьків. Невпевненість багатьох школярів у завтрашньому дні паралізує їхню волю, почуття громадянськості, прагнення до пізнання і творчості. Все це створює несприятливі умови для формування позитивних поглядів і почуттів, породжує комплекс неповноцінності, безпорадності. Соціальну невдоволеність такі діти переносять на своїх батьків, які працюють, але не мають можливості як слід влаштувати дитину.

Таким чином, знижується вплив сім'ї на виховання дітей, оскільки нестабільна економічна обстановка негативно впливає і на неї. Зубожіння сімей призводить до втрати рівноваги, витримки, спокою, що часто переростає в жорстокість, незадоволення станом у державі, а це негативно відбивається на дітях.

Соціально-економічна невлаштованість привела до того, що серед учительства почав утверджуватись тип учителя-заробітчанина, ремісника, який поступово витісняє педагога-сподвижника, що завжди був окрасою вітчизняної освіти. І це, звичайно, не може не позначитися негативно на формуванні національної самосвідомості учнів.

Невизначеність у державотворчих процесах, як і невизначеність у навчально-виховному процесі школи, є головною причиною розгубленості вчителів і вихователів.

Розбудова незалежної держави зумовила кардинальні зміни в навчально-виховному процесі школи, які є виправдані часом, зокрема, відмову від заїдологізованості у формах виховання (вилучені деякі ритуали і традиції, звичні схеми самоврядування, ліквідовані політизовані дитячі та юнацькі молодіжні організації). Проте нових способів виховання не впроваджено або вони впроваджуються повільно, що теж негативно впливає на формування особистості.

Власне тому сьогодні перед учителями постають ряд питань, найголовнішими серед яких можна вважати:

1. На формування яких якостей, умінь і навичок учнів слід насамперед звернути увагу?
2. Як організувати навчально-виховний процес?
3. Яким соціально-педагогічним змістом його наповнити?
4. Які психолого-педагогічні чинники врахувати при визначенні завдань і видів діяльності, при плануванні навчально-виховної роботи з учнями різного віку?

Шукаючи відповіді на ці та подібні запитання, вчитель звертається до психолого-педагогічної і методичної літератури.

Відомо, що в радянський період цілеспрямована робота з формування національної самосвідомості не проводилась, оскільки навчально-виховний процес був позбавлений етнопсихологічного, національного змісту, і, переважно спрямовувався на виховання “ нової історичної спільності – радянської людини, народу”. Тому не дивно, що тогочасна методична література не давала рекомендацій щодо формування національної самосвідомості, і, тим більше, не розглядала виховних можливостей даної діяльності для реалізації цього завдання.

Це наклало свій відбиток і на зміст діяльності вчителів, виключило дану проблему з їхньої діяльності. Проте вже на початку 90-х років вона набуває нової притягальної сили, бо саме в цей час значно активізуються процеси переоцінки світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій значної частини українських громадян. Тому для сучасної української школи характерним є новий підхід до змісту та структури виховного процесу, про що, зокрема, свідчить розділ “Національне виховання” у Державній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), розробка ряду концепцій національного виховання та

ін. Такий підхід враховує зміни в реаліях часу, він спрямований на відродження відвічних виховних традицій українського народу.

Варто сказати, що поступово оновлюється зміст навчальних програм; вони поповнилися творами, які в радянський час були вилучені. Учителі все більше звертаються до надбань етнопсихології та етнопедagogіки. Це видно з бесід, з результатів анкетування проведених у школах. Почали використовуватись на уроках матеріали з народознавства, краєзнавства. У цьому плані змінюють свою орієнтацію і педагогічні журнали “Рідна школа”, “Початкова школа”, “Психологія і педагогіка” та ін. Правда, це лише перші кроки до наукового осмислення проблеми, але вони є свідченнями того, що школа поступово реалізує положення, закладені в Концепції національного виховання. Отже, формування національної самосвідомості, утвердження світоглядних позицій підростаючого покоління отримуватиме міцну наукову основу.

Формування національної самосвідомості в учнів найтісніше пов'язане з проблемою психолого-педагогічних кадрів, які б мали значний духовно-культурний потенціал і могли б зробити реальний внесок у цю справу. Адже, як писав К. Ушинський, “У вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на виховання справжнє виховання, яке проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер” (6; 181).

Тому сіяти розумне, добре, вічне серед дітей може лише той учитель, який прагне до духовної близькості зі своїми вихованцями, а формувати основи національної свідомості може лише національна самодостатня особистість.

Ефективний розвиток духовності вчителів забезпечується шляхом засвоєння ціннісних орієнтацій духовної культури, відповідного підбору змісту й форм організації навчального процесу в органічному взаємозв'язку з підвищенням професійної компетентності. Духовна діяльність учителя – це активність його зусиль щодо приведення вихованців до моральної краси, національної культури, творчої інтелектуальної діяльності.

І тут цілком слушно постає питання про те, що зробити, аби сьогоднішній випускник педагогічного вузу відповідав сталонівності і провідника національного відродження, здатного до сподвижницької праці на ниві виховання підростаючого покоління, формування патріота і громадянина своєї держави (2; 65).

Ми вважаємо, що становленню такого педагога можуть сприяти ряд українознавчих дисциплін (історія України, рідна мова, література, краєзнавство, географія, правознавство та ін.).

Саме ці дисципліни повинні стати основними методологічними курсами в системі вищої школи, незалежно від профілю навчального закладу. Вони мають сприяти доланню у майбутніх спеціалістів комплексу національного нігілізму та відступництва від всього національного, що десятиліттями насаджувалося попередньою системою виховання, і, безумовно, принесло свої наслідки.

Для сучасної школи, вузу, важливо виховати в молоді свій власний етнічний стереотип, бо саме це допоможе зберегти свій народ, націю, тому в школах, ліцєях, вузах доцільно утверджувати такі форми і методи роботи, які б сприяли утвердженню національно-специфічного, національно-психологічного, національно-особливого як ціннісно-історичного нації, що засвідчує про народ, його працю, гідну шанувань іншими етносами.

Серцевиною вирішення даної проблеми в сьогоднішніх умовах бачимо українську національну ідею, яка повинна об'єднати всіх, хто проживає в Україні, і спрямовувати розум, енергію, творчість, волю і почуття народу та розбудову і утвердження власної держави. Держава, яка забезпечує вільний національний розвиток, гарантуватиме права і свободу своїм громадянам. Національна ідея визначає самосвідомість народу, є одним із основних засобів консолідації, його самовизначення. Вона включає цілий ряд моментів, пов'язаних із формуванням національної самосвідомості, національної культури, творчим використанням національних традицій.

“Національна ідея має бути не просто атрибутом національної свідомості, чисто духовним феноменом, а поштовхом до практичних справ, як було у кращих синів і дочок нашого народу споконвіку” (1).

Міркування з цього приводу С. Русової звучать дещо ширше, зокрема, вона звертає увагу на те, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, що дасть оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу. Національне виховання через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до других народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями (7; 90).

Національна психолого-педагогічна думка, зокрема творча спадщина, до недавня забутих або замовчуваних освітніх діячів України, містить чимало ідей з приводу формування активної громадянської державницької позиції дітей і молоді, пробудження і розвитку їх національної самосвідомості, важливості цього для утвердження в нових поколіннях українців своєї приналежності не тільки до свого народу, але і до цивілізованої спільноти всієї планети.

Сучасна школа повинна враховувати таку важливу особливість, як спрямованість у майбутнє, саме в цьому полягатиме її прогрес. З цього приводу В. Сухомлинський писав: “Мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості, - насамперед уміти бачити в сьогоднішній нашій праці той засіб, який дасть паростки і перетвориться в могутню парость через роки й роки... За поточними, повсякденними справами педагог ніколи не повинен випускати з думки перспективи, він повинен бачити, якими стануть його вихованці через десять, тридцять років” (5; 202-203).

Однією з важливих умов формування національної самосвідомості виступає взаємодія між учителем і учнем. Вплив учителя має супроводжуватися внутрішніми порухами душі й розуму школярів, доповнюватися самовихованням. Щоб цього досягти, треба розумно організувати їх життя і діяльність. Виховання – це не якісь штучно організовані заходи, це насамперед спосіб буття, - зазначав В. Сухомлинський. І без індивідуальних підходів до кожного учня тут обійтись не можна (5; 22).

Психолого-педагогічна наука рекомендує, а практика підтверджує, що вчитель покликаний стимулювати особистий успіх кожної дитини, віру у власні сили й оптимістичну перспективу. Стосунки з розумним і добрим вчителем – це рятівний круг для дитини у

перехідний період економічної та соціально-психологічної нестабільності.

Зрозуміло, що досягнення найвищого рівня сформованості національної самосвідомості – це не лише справа вчителів і вихователів. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють соціальні, економічні, правові, психологічні, культурні чинники. Проте, не очікуючи, доки ці чинники належно спрацюють, школа може вже сьогодні зробити вагомий внесок у формування національної самосвідомості учнів через реалізацію нового змісту навчально-виховного процесу.

Аналіз освітніх документів сучасності – практика педагогічної діяльності дає змогу виділити ряд завдань у царині формування національної самосвідомості, які стоять перед сучасною школою. До найважливіших можна віднести: 1. Виховання любові до рідної землі, свого народу, готовність до праці в ім'я України. 2. Освоєння молоддю своєї етнічної спільності, національно-психологічних особливостей мови, території, культури, відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню власної національної гідності. 3. Залучення учнівської молоді до практичних справ розбудови нашої державності. 4. Формування в учнів почуття гідності й гордості за свою Батьківщину, вірність Україні як невід'ємної ознаки національно-свідомого громадянина.

У виховання почуття національної гідності велике значення має висвітлення правдивої історії культури та освіти нашого народу, повернення до його культурних надбань, відкриття замулених сторінок нашої спадщини.

У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, яке покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його Збройних сил.

Як вказує Б. Ступарик, одним із найголовніших завдань сучасної школи є формування в учнів почуття єдності з усім народом. Ці почуття “мають розвинути і закріпити на ґрунті історичної

традиції, світової минувшини і всього національного, культурно-історичного доробку нації” (4; 83).

Оскільки процес формування національної самосвідомості інтенсивно проходить у шкільні роки, то школа і шкільний колектив – це те відповідне середовище, яке формує національно свідомого громадянина. У спільній діяльності членів шкільних колективів учні вступають у різноманітні взаємини, що формують у них патріотичні почуття, любов до свого народу, до рідного краю.

1. Концепція національного виховання // Рад. школа. – 1995. - № 6. – С. 18-25.
2. Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії / За ред. Римаренко Ю. І., Курас І. Ф. – К.: 1993. – 800 с.
3. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ. – 1996. – 180 с.
4. Ступарик Б. М., Мошук В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939рр). БІК Коломия. – 1995. – 174 с.
5. Сухомлинський О. В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори. В.5-ти томах. Т. 1. – К.: 1976.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
7. Русова С. Ф. Дошкільне виховання // Україна. – 1991. – 90 с.

The analysis of psychopedagogical work and experience of modern school activity has made it possible to trace down the peculiarities of forming schoolchildren's national self-consciousness.

An attempt is made to set priority tasks. The author has come to think that the Ukrainian national idea should high-light school activity.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-
ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕКСТРА-
ІНТРОВЕРТОВАНОСТІ УКРАЇНЦІВ

В умовах розбудови Української держави щиком свідоме прагнення осмислити минуле, розібратися в теперішньому і знайти орієнтири на майбутнє. Все частіше з'являються праці з питань дослідження національно-психологічних особливостей – “реально існуючих у національній свідомості соціально-психологічних явищ, які виступають як специфічні форми функціонування загальнолюдських властивостей психіки” (1; 6). Як стверджує Л. Орбан, “національна установка – це певний стан внутрішньої готовності і налаштованості особистості чи групи на специфічний для кожної з них прояв почуттів, інтелектуально-пізнавальної активності, динаміки і характеру взаємодії, спілкування тощо, що відповідає національним традиціям” і “регулює та прогнозує поведінку індивіда, виступає як основа нормального існування психіки представників тих чи інших національних спільнот” (1; 6-7). Причому у розкритті природи української ментальності традиційно склалися уявлення про внутрішню спрямованість рефлексивних настанов українців, їх схильності до самоаналізу, самозаглиблення, тобто більшість авторів, як старої доби, так і сучасні науковці, підкреслюють інтровертованість душі українців, властиві їм звуження контактів із зовнішнім світом, “відступи у себе”, спрямованість психіки особистості на свій внутрішній світ. Зокрема, “інтровертована за своєю психологічною сутністю українська душа завжди шукала соціального резонансу, розуміння, співчуття, контакту з найближчими...” (1; 8).

Особливо часто в нашій літературі популяризуються ідеї українського етнопсихолога О. Кульчицького, який висунув важливу методологічну ідею, що психіку, сформовану під впливом відповідних чинників, слід розглядати не лише динамічно, але й статично. Тобто не тільки в генетичному контексті становлення української душі, але водночас як вияв “сталого” ментальності в історичній соціокультурній

життєдіяльності українців, тої вияв, що практично розв'язує кожного разу “проблему вибору” наступного буття (2; 51).

Проте більшість науковців підкреслює, що “до недавнього часу психологи вивчали процеси індивідуального розвитку і становлення особистості... так, ніби ці процеси відбувалися в незмінному соціальному світі”, “історики, соціологи, етнографи досліджували зміни в соціальному світі без врахування зрушень у змісті і структурі життєвого шляху індивіда” (1; 4). Такий підхід не відповідає нинішнім вимогам щодо якісно-змістового виявлення реалій сьогодення, висунення перед особистістю нових перспектив, орієнтацій, врахування зміни соціальних та етнопсихологічних умов і факторів, що впливають на передачу соціального, культурно-національного, морального досвіду від старших до прийдешніх поколінь.

Зазначені орієнтири у здійсненні сучасного психологічного дослідження спонукають до ідеї перевірки висунутих положень, які стосуються розкриття сутності національно-психологічних особливостей українського народу, зокрема, виявлення інтровертованості як характерної властивості індивідуально-типологічних проявів його темпераменту.

В результаті ми висунули припущення, що базувалось на таких положеннях: а) спеціальні наукові дослідження з означеної проблеми в Україні за радянських часів не могли проводитись (оскільки намагалися розв'язувати проблему створення єдиної спільності – “радянського народу”), б) всі наявні думки з приводу інтровертованості українців виходять від одних джерел – цікавих дослідницьких статей ідеї прогресивних науковців другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст.; в) положення О. Кульчицького, В. Яніва, М. Ломацького та інших науковців української діаспори з питань екстра-, інтроверсії українців стосуються в основному минулих періодів; г) це питання ще не стало предметом спеціального дослідження власне української психологічної науки сьогодні

Аналізуючи вихідні поняття дослідження, необхідно сказати, що екстраверсія-інтроверсія як властивість особистості становить одну із характеристик темпераменту.

Попри всій різниці існуючих теорій, автори їх в основному сходяться в характеристиці самих темпераментів. По суті вона в основному залишилася такою, як її сформулював Гіпократ. Фізіологи

і психологи нового часу лише де в чому доповнили її. Заслуговує на увагу, що в характеристиці темпераменту з'явилося таке поняття як екстра-, інтровертованість.

Екстраверсія (від лат. extra – зовні і versio – видозмінювати) – характерна якість людської особистості, що виявляється у спрямуванні її сприймання, переживань, інтересів у зовнішній план, на навколишню дійсність. На думку авторів “Короткого психологічного словника” зумовлюється екстраверсія почасти вродженими індивідуально-типологічними особливостями (тип нервової системи тощо), однак зрештою вона визначається характером виховання, способом життя і специфікою фахової діяльності (3: 60).

Інтроверсія (від лат. intra – всередині і versio – видозмінювати) – переважна скерованість психічних процесів людини (уваги, сприймання, мислення тощо) на свій власний внутрішній душевний світ на відміну від екстраверсії, при якій переживання особистості скеровані на зовнішній світ (3: 74).

Вперше поняття екстраверсії-інтроверсії ввів німецький психолог К. Юнг. Свою типізацію він сформулював таким чином: “Існує цілий клас людей, які в момент реакції на дану ситуацію ніби усунюються, тихо проказуючи “ні”, і тільки після цього реагують, та існують люди, яких можна віднести до другого класу, які в подібній ситуації реагують безпосередньо, перебуваючи, мабуть, в упевненості, що їх вчинок, без сумніву правильний. Тобто перший клас характеризується деяким негативним відношенням до об'єкта, останній – скоріше – позитивним. Як відомо, перший клас відповідає інтровертованій, а останній – екстравертованій установці” (4: 18).

Інтроверсія і екстраверсія як типи установок означають диспозицію, що обумовлює значною мірою весь душевний процес, оскільки вони характеризують передрозташоване реагування і тим самим визначають не тільки спосіб дії і вид суб'єктивного досвіду, але й характер несвідомої компенсації.

Юнг виявив незаперечний факт про величезні відмінності всередині самих груп інтровертів та екстравертів. Він констатує, що відмінності, наскільки вони стали для нього зрозумілими, полягають в тому, що “інтроверт, наприклад, не просто відступає перед об'єктом і вагається, а робить це зовсім іншим чином. І вчинки свої він

здійснює не так, як будь-який інший інтроверт, а також зовсім іншим чином... В боротьбі за існування і пристосування кожна людина інстинктивно використовує свою найбільш розвинуту функцію, яка в результаті стає критерієм звичного способу реагування” (4: 19).

Тому крім виділення двох типів екстраверсії та інтроверсії, Юнг виділяє також чотири типи функцій: мислительного, відчуженого, емоційного та інтуїтивного, які варіюючись залежно від загальної установки дають цим самим в підсумку вісім варіантів. Якщо типи Юнг називав екстравертованими і інтровертованими, то окремі елементи-функції ним називались функціями з екстравертованою установкою і функціями з інтровертованою установкою. Чотири функції з екстравертованою і чотири з інтровертованою установкою дають у підсумку вісім типів.

На думку швейцарського психолога Г. Роршаха інтроверсія та екстраверсія – це не протилежні поняття, що взаємовиключають одне одного, а тенденції, більш-менш властиві кожному. Вони вказують не так на міру адаптації, як на індивідуальні механізми, що реалізують її. Їх неправомерно протиставляти як “мислительний” і “відчужений” типи особистості, бо адекватна інтерпретація вимагає участі і афективних, і пізнавальних механізмів (5: 205).

Юнг вважав, що кожна людина володіє своїми обидвома механізмами, екстраверсією та інтроверсією, і тільки відносна перевага одного чи іншого визначає тип.

Необхідно звернути увагу на вживаний Юнгом термін “чистий тип”: “Тип, тобто звична установка, в якій один механізм постійно переважає, не будучи в змозі, звичайно, повністю придушити інший, оскільки він необхідно належить до психічної діяльності життя. Тому ніколи не може існувати чистий тип в тому сенсі, що він повністю володіє одним механізмом при повній атрофії іншого. Типова установка завжди означає тільки відносну перевагу одного механізму”.

Ніби здається, що “сам Юнг” стверджує, що чистих типів не буває і тому кожний “трішки екстраверт, трішки інтроверт”. Але тут Юнг стверджує тільки те, що механізми екстраверсії та інтроверсії один без іншого не існують! Те що, є людина екстравертованою чи інтровертованою, визначається тільки перевагою одного із механізмів. Юнг користувався поняттям “функціональних типів”, які

виникають завдяки “компенсації”, тобто завдяки тому, що одночасно діють обидва механізми і всі вісім елементів.

Таким чином, Юнг поділяв людей на екстравертованих та інтровертованих. При психологічно сприятливому кліматі такі індивіди за своєю зовнішньою активністю майже не відрізняються. Із збільшенням психологічного дискомфорту одні “інтровертуються”, що називається “відходять у себе”. Це відхід від тих, хто не визнає їх. Інші в цих умовах “екстравертуються”, стають помітними і невірноважно активними в пошуку тих, хто визнає їх. Ця помічена Юнгом тенденція і стала причиною появи термінів екстраверсія та інтроверсія.

Значний вклад у розробку проблеми екстра-, інтроверсії вніс англійський психолог Г. Айзенк, який створив тест-опитувальник EPІ на визначення екстра-, інтроверсії та невротизму (6; 133-140). Перший чинник він розглядав як біполярний, що становить характеристику індивідуально-психологічного складу людини, крайні полюси якої відповідають орієнтації особистості або на світ зовнішніх об'єктів (екстраверсія), або на внутрішній суб'єктивний світ (інтроверсія). Другий чинник - невротизм - описує деяку властивість-стан, що характеризує людину з боку емоційної стійкості, тривожності, рівня самоповаги і можливих вегетативних розладнань. Цей чинник утворює шкалу, на одному полюсі якого знаходяться люди, що характеризуються надзвичайною стійкістю, зрілістю і прекрасною адаптованістю, а на іншому - надзвичайно нервозний, нестійкий і погано адаптований тип

Перехрещення цих двох біполярних характеристик дозволяє отримати раптовий і досить цікавий результат - досить чітке віднесення людини до одного із чотирьох типів темпераменту (рис. 1).

У радянській (7, 198-203; 14; 15) та і в сучасній українській психології (8, 220; 12; 13) прояви екстраверсії-інтроверсії розглядаються як властивості темпераменту, - як динамічні, а не змістовні характеристики психічних процесів, що слугує передумовою розвитку специфічно особистісних якостей.

З надзвичайно цікавою концепцією терміну екстраверсія-інтроверсія виступила творець так званої науки “соціоніки” А. Аугустінавічюте (4; 9). Використовуючи поділ, зроблений Юнгом на 8

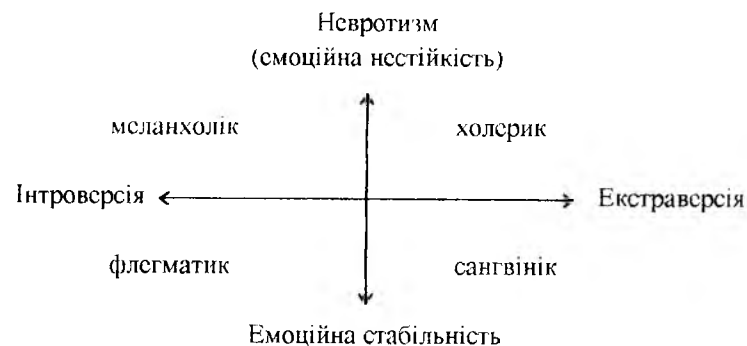


Рис. 1. Схематичне співставлення типів темпераменту і двофакторної моделі Г. Айзенка

типів вона виділяє 16 підтипів (за поділом на екстравертів та інтровертів, логічний (замість юнгівського мислительний), стичний (замість юнгівського емоційний), сенсорний та інтуїтивний психічні типи: 1) логіко-сенсорний екстраверт; 2) логіко-інтуїтивний екстраверт; 3) логіко-сенсорний інтроверт; 4) логіко-інтуїтивний інтроверт; 5) етико-сенсорний екстраверт; 6) етико-інтуїтивний екстраверт; 7) етико-сенсорний інтроверт; 8) етико-інтуїтивний інтроверт; 9) сенсорно-логічний екстраверт; 10) сенсорно-стичний екстраверт; 11) сенсорно-логічний інтроверт; 12) сенсорно-стичний інтроверт; 13) інтуїтивно-логічний екстраверт; 14) інтуїтивно-стичний екстраверт; 15) інтуїтивно-логічний інтроверт; 16) інтуїтивно-стичний інтроверт.

В процесі дослідження екстраверсії-інтроверсії в основному дослідники користувались опитувальником Г. Айзенка і методиками, відносно яких доказано, що досліджувані з їх допомогою характеристики співставні за змістом з виділеними Г. Айзенком екстраверсією-інтроверсією і невротизмом.

В праці П. Янга та його колеги (1980) на основі обстеження 262 пар близнюків, 182 одиночно народжених дітей, а також їх батьків розглядалась відповідність отриманих результатів різним генотип-средовищним моделям. Було показано, що приблизно половина варіативності показників екстраверсії-інтроверсії і в дорослих, і в дітей (7-

17 років) пов'язана з впливами генотипу. Але менше половини генетичної коваріації було загальною і в дітей, і в дорослих.

Особливо слід відзначити проведені дослідження Б. Флодеруса-Міреда і його колег (1980, виборка наближається до 10 тис. пар близнюків). Коефіцієнт спадковості екстраверсії у цьому дослідженні дорівнював 0,51. В аналогічній за розміром жіночій вибірці, обстеженій М. Коскенуво та його колегами (1983), цей коефіцієнт виявився навіть дещо вищим (10, 269).

Дослідження екстраверсії і невротизму з виборками прийомних дітей виявило суперечливі дані. В роботі С. Скарр та її колег (1977) прийомні діти виявилися більше подібними на своїх біологічних батьків, ніж на батьків-усиновителів, як по екстраверсії (0,19; 0,0), так і по невротизму (0,25; 0,05). Але в роботі інших авторів (J. Lochlin et al., 1981) подібність за екстраверсією виявилась однаково низькою в прийомних дітей як з біологічними батьками, так і з усиновителями (коефіцієнти кореляції становлять відповідно 0,07 і 0,06).

Дослідження Дж. Шілдса (1962) і С. Кантер (1973) показали, що близнюкова ситуація збільшує подібність за невротизмом і відмінність за екстраверсією у близнюків, які проживають спільно. Якщо ж вплив близнюкової ситуації мінімізується (або довший час не є актуальним), подібність близнюків збільшується за екстраверсією і зменшується за невротизмом.

Подібні результати отримані для різних вікових груп. Висока внутрішньопарна подібність за екстраверсією виявляється тільки в MZ старших 21 року.

М. Єгорова, В. Семенов з метою співставлення типів внутрішньопарних відносин близнюків і міри їх подібності провели експеримент, в якому взяли участь 22 пари MZ і 15 пар DZ близнюків віком 18-25 років. Для діагностики використовувався особистісний опитувальник Г. Айзенка (форма А). Якісний аналіз результатів дозволив виділити пари MZ і DZ близнюків з комплементарними і рольовими типами відносин.

Внутрішньопарні кореляції за екстраверсією виявились високо значущими тільки у MZ близнюків, причому не тільки в групі в цілому (0,69), але і в MZ з комплементарними (0,61) та рольовими відносинами (0,75). Коефіцієнти внутрішньопарної кореляції DZ бли-

знюків у всіх випадках не досягають рівня значущості (відповідно – 0,23; 0,37; 0,44). Показники тих MZ пар, в яких виявлено розподіл ролей на лідера і веденого, свідчать про високу внутрішньопарну подібність цих близнюків за екстраверсією, співвіднесну з подібністю MZ пар з комплементарними відносинами, тобто отримані дані не узгоджуються з результатом С. Кантер: відмінне середовище не веде до зміни внутрішньопарної подібності за екстраверсією (10, 273-274).

Отже, дані за внутрішньопарною подібністю MZ і DZ близнюків і дані аналізу впливів середовища в близнюкових дослідженнях дозволяють зробити висновок про наявність генотипового контролю у мінливості показників екстраверсії – інтроверсії, що засвідчує, в кінцевому результаті, про фундаментальний характер параметрів екстраверсії – інтроверсії. Але при цьому виникає запитання: “Є ця характеристика одномірною чи багатомірною, і якщо вірно останнє, то чи можуть деякі з її параметрів знаходитися під більшим генетичним впливом, ніж інші?”. У дослідженні екстраверсії – інтроверсії пропонувалось виділення в цій характеристиці ряду складових (наприклад, соціабельності та імпульсивності), але в психогенетичних дослідженнях структура “екстраверсія – інтроверсія” поки що не стала предметом спеціального дослідження.

Отже, екстраверсія та інтроверсія як властивості темпераменту досліджувались різними вченими. Необхідно з'ясувати якою мірою ці дослідження стосувалися вивчення цих якостей стосовно ментальності українського народу.

Аналіз доступної нам літератури з питань вивчення сформованості цієї якості в українців показав, що в 20-30-х роках в Галичині і за кордоном з'явилися праці стосовно цієї проблеми. Проте експериментальних досліджень в цьому плані не проводилося. Висновок про інтровертовану спрямованість української психіки був зроблений в основному на основі праць Г. Ващенко, Н. Григоріва, О. Кульчицького, В. Яніва та ін. У зазначених працях на основі методів теоретичного аналізу і синтезу й будувалися подібні висновки.

Зокрема дослідження Г. Ващенко дозволили йому зробити висновки, що серед українців-чоловіків переважають два темпераменти: холерико-меланхолійний і флегматичний, серед українок сангвініко-холеричний і меланхолійний. На думку Г. Ващенко, українцеві зага-

лі властиве повільне наростання емоцій, що потім переходить в бурхливі довготривалі афекти. Це не солом'яний вогонь, що швидко спалахне і також швидко погасне. Це жар, що поволі розгорається, а потім довго горить гарячим полум'ям (11; 178).

Так, в особі Галайди розкрита Шевченком історія українського народу, особливо з того часу, як він втратив свою державу. Протягом століття він терпів знущання над собою поляків, але не мирився з ним, не став у душі рабом. Повільно, але неухильно наростало в ньому обурення проти понсвольовачів, аж поки не спалахнуло полум'ям великого повстання, що тривало майже століття, коштувало багато крові, як Україні, так і Польщі, і привело до розвалу останньої.

За Вашенком, сентиментальні прояви українців свідчать про здатність до глибоких почувань. Дуже характерний з цього погляду Гонта, що виконуючи обітницю, вбиває своїх синів, а потім гірко плаче над ними. Це все риси меланхолізму, що виявляються в глибині почувань і нахилу до роздумувань і самоаналізу, а разом з тим і в здібності до творчості в галузі науки і мистецтва.

Досить часто трапляється серед українців і флегматичний темперамент. Крайні форми його розкриті Гоголем в особах Солопія, що повільно плентається за волами, не звертаючи увагу на лайку подруги своєї Хіври, і в особі Пацюка, що лінується навіть простягнути руку за варениками, а чекає, поки вони самі, викупавшись в сметані, не плигнуть йому в рот.

Українському жіноцтву властивий часто меланхолійний темперамент. Це ніжні натурни, здібні до глибокої любові з нахилом до журби. Дівчата й жінки цього типу були мабуть авторами ніжних і сумних пісень про кохання, що їх так багато в українському фольклорі (11; 180).

Цікава думка Г. Вашенка про те, що темперамент дається людині від природи і тому визначає стійкі риси особистості. Але це не означає, що він не може підлягати змінам. Насамперед він може мінятися з віком. Більшість дітей при всій різниці між ними мають в собі риси сангвінічного темпераменту: швидкі темпи вражень, більшу чи меншу поверховість їх, швидку зміну настроїв і т. ін. Навпаки старість уповільнює темпи вражень і зміну їх. Крім того темперамент

може більш або менш змінюватися під впливом хвороб, способу життя, занять і т. ін. (11; 182).

Використовуючи методику І. Айзенка для визначення екстраверсії, інтроверсії і невротизму, а також в якості контрольної методики "Паспорт темпераменту", ми провели власне дослідження з метою виявлення рівня сформованості досліджуваних якостей українців. Всього в процесі опитування було залучено 1414 старшокласників (582 юнаки і 842 дівчини) Івано-Франківської та Тернопільської областей. Отримані дані трьома дослідниками наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Результати вивчення рівня сформованості екстра-, інтроверсії за різними джерелами

Автор дослідження	Зверх інтроверт		Інтроверт		Амбіверт		Екстраверт		Зверхекстраверт	
	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д
Кушнір Л.	0,7	3,7	17,0	22,4	47,1	57,3	34,4	16,7	0,7	-
Тимків Л.	7,4	6,3	17,3	18,2	46,9	52,1	20,0	19,9	7,4	3,6
Костів В.	7,1	10,4	17,1	20,4	51,4	36,2	21,4	23,3	2,8	9,5

Результати проведеного дослідження дозволили сформулювати такі висновки. І юнаків, і дівчат більшою мірою можна віднести до групи амбівертів (сюди увійшло, за даними трьох авторів відповідно - 47,1, 46, 9 і 51,4 % юнаків та 57,3, 52,1 і 36,2 % дівчат). Всього осіб інтровергованих типів виявилось: потенційних інтровертів - 17,0, 17,3 і 17,1 % юнаків та 22,4, 18,2 і 20,4 % дівчат, зверхінтровертів - 0,7, 7,4 і 7,1 % юнаків і 3,7, 6,3 і 10,4 % дівчат, 16,7, 23,5 і 32,8 % дівчат виявилися в групі екстравертів, група юнаків тут така - 34,4, 20,0 і 21,4 % потенційних екстравертів і 0,7, 7,4 і 2,8 % зверхекстравертів.

Отже, результати проведених трьох авторами обстежень показали, що сьогодні можна говорити, по крайній мірі, про сформовану амбівертність учнівської молоді (старшокласників-амбівертів у різних групах виявляється близько половини від числа усіх обстежених учнів).

Це ще раз дає нам підстави заявити про неправомірне звучання на сторінках нашої психолого-педагогічної літератури щодо інтровертованості душі українського народу.

Так само, дослідження показало, що немає так званих чистих темпераментів, а є поднання в одній людині властивостей кількох типів темпераменту. В процесі дослідження ми з'ясували, що найчастіше проходить таке поєднання темпераментів (за результатами використання методики "Паспорт темпераменту"): домінування одного із типів темпераменту у поєднанні із середнім чи слабким рівнем сформованості наступних трьох типів; яскрава вираженість двох або трьох типів темпераменту у поєднанні з середньою чи слабкою вираженістю наступних типів; середня вираженість всіх чотирьох типів темпераменту або середня вираженість кількох типів з яскравою вираженістю одного та слабкою вираженістю іншого типу темпераменту тощо.

Дослідження необхідно продовжити з метою охоплення приблизно однакового числа сільського і міського населення, а також категорій людей різного віку. Також треба з'ясувати, чи відбувається з віком людини зміщення спектра, інтровертованості особи та яким чином, який вплив у цьому способів психічної саморегуляції дій людини тощо.

1. Орбан Л. Виховний потенціал етнічної психології // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського ун-ту, 1996. - Ч. 2. - С. 3 - 16
2. Кульчицький О. Світовідчуження українця // Українська душа - К.: Фенікс, 1992. - С. 48 - 66.
3. Короткий психологічний словник / За ред. І. Войтка. - К., 1976. - 160с.
4. Аугустиновичюте А. Соционика. Введение. - СПб, 1998 - 444 с.

5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. - Минск: Харвест, 1998. - 800 с.
6. Тест-опросник Г. Айзенка - ЕРІ // Практическая психодиагностика. Методика и тесты / Ред.-составитель Д. Райгородский. - Самара: Издательский дом "Бахрах", 1998. - С. 133-141.
7. Ковалев А.Г. Типы высшей нервной деятельности и темперамента // Ковалев А.Г. Психология личности. - Изд. 3-е - М.: Просвещение, 1970. - С. 187-205.
8. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. - К., 1998. - 256 с.
9. Аугустиновичюте А. Соционика. Психотипы. Тесты. - СПб, 1998. - 414 с.
10. Егорова М. С., Семенов В. В. Природа межиндивидуальной изменчивости темперамента и личности // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. - М.: Педагогика, 1988. - С. 236-291.
11. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Психологія волі і характеру. - Лондон: Вид-во спілки української молоді, 1952. - Ч. 1. - 257с.
12. Етнічна психологія: Навчально-методичний посібник/За ред Л.Е. Орбан, В. Д. Хруща. - Івано-Франківськ, 1994 - 83 с.
13. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / За ред Л.Е.Орбан. - Івано-Франківськ, 1996 - 81 с.
14. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. - 1985. - № 11. - С. 12-16.
15. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М.: Прогресс, 1982. - 244 с.

In the extra-, introvertedness as the individual and typological peculiarity of a person is characterized.

As a result of the investigation of 1414 senior pupils the level of ambitiousness is mainly determined and some displacement to extravertedness of the Ukrainian children is stated.

Зміст

Возняк С. М. Духовні цінності українського народу: спроба методологічного осмислення	3	Федоришин Г. М. Роль неблагополучної сім'ї у соціальній дезадаптації підлітків	169
Пов'якель Н. І. Професіогенез продуктивного мислення психоконсультанта	13	Шлапакова І. С. Урахування психологічних особливостей статі у формуванні статевої самоідентичності особистості	176
Орбан-Лембрик А. Е. Вплив соціально-психологічних чинників на ефективність управлінської діяльності керівника	23	Дмитерко Х. М. Реалізованість сенсу життя особистості як фактор її ставлення до власної смерті	186
Миколайський М. В., Матейко Н. М., Коваль С. Б. Психічне здоров'я дітей та підлітків в зоні посиленого радіоекологічного контролю Прикарпаття	35	Лютак О. З. Психологічні особливості особистісно-орієнтованого навчання української мови у школі	199
Любінець І. Я. Наука і релігія: культурологічна рецепція діалогу	45	Ковалець Ю. К. Наслідки впливу маскуліної культури на становлення жіночої самоідентичності	210
Обсянецька А. П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості	55	Климишин О. І. Особистість перед дилемою змісту життя	222
Карпенко З. С. Актогенез особистості в парині суб'єктивного досвіду	63	Абдюкова Н. В. Психологічні особливості поведінкових реакцій підлітків	229
Забгородня Т. К. Психологічні засади організації навчально-виховного процесу в школах Галичини (20-30-ті рр. ХХ ст.)	74	Лютак О. З. Вплив сучасної школи на процес формування ціннісних орієнтацій старшокласників	237
Возняк А. С. Консультування як засіб підвищення психологічної культури кадрів управління	84	Федик О. П. Мотиваційна сфера спеціаліста спортивно-педагогічної діяльності як умова його професійної підготовки	246
Гоян І. М. Вплив суперечностей мікросередовища і особистості на поведінку підлітків	91	Іванчук В. В. Проблема громадянського виховання майбутніх правоохоронців	256
Палій А. А. Стагеворольові уявлення в структурі самосвідомості дошкільника	107	Терещук С. В. Комунікативні чинники професійної педагогічної діяльності	267
Карабин Т. В. Життєва активність та пасивність особистості	119	Сінїрина А. В. Джерела і особливості українського романтизму	276
Хитровська В. П. Теоретико-методологічні засади професійного спрямування змісту освіти з іноземних мов у вищій школі	132	Родчин Н. В. Діагностика і корекція поведінки важких підлітків	286
Попадюк Н. Я. Соціально психологічні фактори ефективної діяльності психолога-практика	144	Войтович Н. Б. До проблеми пізнавальної активності особистості в процесі професійної підготовки майбутніх учителів	293
Северин А. В. Світогляд жінки в епоху Середніх віків. Моральний аспект (в контексті західноєвропейської культури)	153	Федоришин Г. М. Взаємозв'язок сім'ї та школи у становленні і розвитку підростаючої особистості	302
Кічук Я. В. Діагностика обізнаності учнів щодо правового захисту дитинства	166	Гуменюк Г. М. Психолого-педагогічні особливості формування національної самосвідомості учнів у сучасних умовах	314
		Тимків А. С., Костів В. І. Психологічні дослідження індивідуально-типологічних особливостей екстра-, інтровертованості українців	322

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

*Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія ІФ № 398*

Наукове видання

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.- Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 1999.- Вип. 3. - Ч. 1. - 336 с.

НБ ІНУС



755163

Підписано до друку 09. 02. 1999 р. Тираж 300 екз. (попередній тираж 100 екз.). Формат 60x84/16.

Науково-методичний центр "Українська етнопедagogіка і народознавство" АПН України і Прикарпатського університету ім. В. Стефаника
284001, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57.