

87.2
341

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 4
Частина 2**

Івано-Франківськ, 2000

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

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

*Випуск 4
Частина 2*



Івано-Франківськ
2000

ББК 87.2 + 60.5 +88
З 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету
ім. Василя Стефаника, протокол № 5 від 08 лютого 2000 року

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.
- Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського ун-ту,
2000. - Виш. 4. - Ч. 2. - 250 с.

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

код 02125266

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Інв. № 755167

© Прикарпатський університет
ім. Василя Стефаника, 2000.

ISBN 966-7365-75-4

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКІЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна підготовка психологів для системи освіти забезпечується сьогодні багатьма вищими навчальними закладами. Як зазначалось на Всеукраїнській науково-методичній конференції з проблем психологічної освіти в системі вищої школи /Одеса, 1996р./ нерідко один і той самий навчальний заклад водночас проводить підготовку психологів на трьох-чотирьох факультетах /1/. Значну частину їх складають ті, що закінчили дев'ятимісячні курси на базі вищої, як правило, педагогічної освіти. У результаті відбувається помітне зростання кількості дипломованих спеціалістів, що дозволяє досить швидко розв'язати кадрову проблему і задовільнити потреби шкіл, коледжів, лиців, училищ, гімназій та інших закладів освіти у психологах.

Проте, як показує практика, сьогодні постає нова проблема — якості підготовки та професійної діяльності психолога. Проведене дослідження переконує, що професійна адаптація психолога в умовах педагогічного процесу школи має певні особливості, сутність і характер яких фактично не висвітлені у науковій літературі. На актуальність, теоретичну та практичну значущість цієї проблеми вказують й інші автори. Зокрема, дослідники проблеми спеціальних здібностей практичних психологів Н.А. Амінов і М.В. Молоканов відзначають, що ні у вітчизняній, ні у зарубіжній психології питання відбору, навчання і адаптації спеціалістів з прикладної психології окремо не розглядаються, а отже, с. новими /2, с.104/. Визначаючи наукову актуальність проблеми становлення професіоналізму шкільного психолога необхідно наголосити на її прикладних аспектах, адже психолог в школі покликаний виконувати важливу суспільну місію — він цілком реально і активно впливає на формування психічного здоров'я школярів, становлення їх особистості. Отже не потребує доказів думка, що він не повинен бути посереднім спеціалістом.

Не можна не погодитись з І.В. Дубровіною в тому, що шкільну психологічну службу потрібно розглядати у єдності трьох її аспектів — наукового (теоретичного), прикладного і практичного. На мою думку, доцільно такий підхід запропонувати і для вивчення проблеми підготовки її кадрів. У представленій статті вона розглядається у теоретичному аспекті, а основним методом дослідження було теоретичне моделювання.

У процесі дослідження була поставлена мета — проаналізувати умови та чинники професійної адаптації шкільного психолога. Для цього, по-перше, вивчались особливості роботи психолога-початківця; по-друге, на цій основі була розроблена прогностична модель процесу професійної адаптації молодого спеціаліста. Дослідження проводилось у Прикарпатському університеті ім.В.Стефаника у 1996-1999 роках на базі курсів підготовки практичних психологів. У ньому брали участь 175 слухачів стаціонарного та заочного відділень. За цей час було підготовлено 5 дипломних робіт, в яких частково висвітлені одержані результати. Результати анкетних опитувань слухачів курсів були доповнені індивідуальними бесідами з шкільними психологами, заступниками директорів шкіл м.Івано-Франківська, окремими вчителями та школярами.

Емпіричні дані свідчать, що становлення й утвердження психолога у своїй професійній ролі, як правило, супроводжується значними труднощами. Вони проявляються в основному як суб'єктивні переживання його відносин з керівниками, педагогами, школярами та їх батьками. Характерним є переживання відсутності повного взаєморозуміння, підтримки у колективі, низька професійна самооцінка, невпевненість у своїх силах, нестача знань та навичок практичної діяльності. Зокрема, емоційні труднощі у спілкуванні відмічають 58% опитаних шкільних психологів; у встановленні «горизонтальних» ділових контактів — 62%, «вертикальних» — 82%. Майже всі відмічають труднощі у розподілі функцій вивчення школярів та учнівських колективів з класними керівниками. Названі труднощі є типовими для психологів-початківців, але, як показало дослідження, існують й істотні індивідуальні відмінності, які впливають на кінцевий результат адаптації і виражаються рівнем

адаптованості /1, с.153/. Для його оцінки в науці застосовуються два основні критерії: задоволеність спеціаліста своєю діяльністю і задоволеність нею інших членів колективу. З цього випливає, що в адаптаційний період, з одного боку, повинно відбуватись активне пристосування молодого спеціаліста до професійних і соціально-психологічних вимог і традицій педагогічного колективу школи, а з іншого, — засвоєння ним операційної сторони діяльності, розвиток професійно цінних якостей особистості. Лише на цій основі, можлива гармонізація впливу суб'єктивного і середовищного чинників та успішне подолання адаптаційного стресу.

Отже, психолог, як професіонал, повинен на першому, найбільш складному етапі своєї кар'єри обов'язково розв'язати дві проблеми: досягти такого рівня діяльності, який загалом відповідає експектаціям найближчого професійного оточення та засвоїти нову соціальну роль на особистісному рівні. Як перше, так і друге завдання є достатньо складними, оскільки, як показують опитування та аналіз наукових публікацій, суспільні вимоги до психолога та його діяльності розпливчасті, не завжди реальні і в той же час високі. Наприклад, за даними А.В.Масанова, портретними (типовими) рисами психолога вважаються здатність впливати на інших людей з метою нормалізації їх психічного стану, корекції тих чи інших психічних процесів особистості, яка обумовлена такими його якостями, як тактовність, доброзичливість, упевненість у собі, уважність, здатність до співпереживання, спостережливність, емпатія, щедрість, комунікативність та інші, які формуються починаючи з раннього дитинства і в юнацькому віці є вже достатньо вираженими і стійкими /1, с.99/.

Необхідними якостями психолога, вказує Н.І.Повякель, є гнучкість і пластичність мислення, творча ініціативність, допитливість, рефлексивність, схильність до творчої інтуїції, антиципації, вміння слухати, говорити і пояснювати, виділяти істотне, формувати прогноз. Цей же автор підкреслює особливу цінність таких персональних якостей психолога, як адекватна самооцінка, сензитивність, толерантність до фрустрацій, відсутність або подолання неадекватних психологічних захистів типу заперечень, проєкцій та ін., які обумовлюють базис професійного зростання психолога /1, с.118,119/.

Найбільш рельєфно виявляються соціальні установки й уявлення щодо ролі шкільного психолога у встановленні міжособових контактів у системі «психолог-вчитель». Одержані емпіричні дані свідчать, що для вчителів характерні уявлення про те, що психолог повинен уміти швидко і результативно діяти у найбільш складних ситуаціях, які не вдається розв'язати суто педагогічними засобами. Отже, йдеться про реактивний (ситуаційний) підхід у роботі. За допомогою психолога часто звертаються, коли учень ігнорує педагогічні вимоги, виявляє неповагу до старших, нехтує думкою класу, не визнає норм поведінки і спілкування тощо, тобто у випадках, коли проблема учня сама заявляє про себе і змушує звернути на нього особливу увагу. Термінової допомоги чекають від психологів у гострих ситуаціях (бійки між учнями, крадіжки, конфлікти між педагогами і батьками школярів, всередині педагогічного колективу та ін.).

За допомогою діагностичного прийому образно-символічної аналогії вдалося одержати відповіді, що дають певне уявлення про ту роль, яка приписується психологу колегами-педагогами. Респондентам психологам було поставлено запитання: «Яка образно-символічна характеристика, на Вашу думку, найбільш точно виражає педагогічне бачення ролі психолога у навчально-виховному процесі?»

Серед багатьох інших найбільш яскравими і змістовними були такі характеристики: «спеціаліст з душевного комфорту», «знавець людської душі», «нейтральна територія», «швидка допомога», «третейський суддя», «незалежний експерт», «палочка-виручалочка», «кур'єр з особливих доручень», «сторонній спостерігач», «таємна канцелярія» і навіть «обчислювальний центр» і «тіньовий кабінет».

Хоча використана нами методика опитування не відноситься до стандартизованих, у даному випадку одержаний за її допомогою фактаж доповнює загальну картину процесу професійної адаптації психолога. Наведені символічні характеристики не стільки віддзеркалюють реальне ставлення педагогів до психолога та його діяльності [3; 4], скільки через механізм проєкції розкривають стан самопочуття і професійну самооцінку останнього, а також виражають зміст соціально-психологічних установок щодо ділових та особистісних якостей психологів, як вони самі його уявляють.

Проведений аналіз дозволяє зробити деякі попередні висновки, які мають значення для вирішення другого завдання нашого дослідження, а саме: глибина професійної адаптації (адаптованість) психолога великою мірою залежить від такого соціально-психологічного чинника, як задоволеність інших членів педагогічного колективу тим внеском, який психолог реально «вдає», працюючи над спільними з ними навчально-виховними завданнями. Якщо психолог не відповідає установкам педагогів, то включаються психологічні механізми групових санкцій, які, як відомо, виконують функцію соціального контролю, стримуючи відхилення у поведінці членів групи, сприяючи її інтеграції. Ось чому психологу доводиться розв'язувати складне і специфічне завдання: як, будучи членом підколективу, у той же час утвердитись у відносно автономній позиції, не викликаючи на себе групових санкцій, які значно ускладнюють його роботу та обмежують активність.

Істотно впливають на становлення психолога-початківця стосунки з батьками школярів. Наукова література майже не надає інформації про їх характер, що свідчить про те, що контакти у системі «психолог-батьки» не такі інтенсивні, як у системі «психолог-вчитель». Це покладає на психолога ще більшу відповідальність, адже навіть окремі випадки непорозуміння, необґрунтованих претензій, конфліктів з батьками школярів, руйнують авторитет психолога.

Більшість батьків не заперечують, що психолог у школі потрібен, але не знають його функціональних обов'язків, прав і норм професійної етики. Ось чому найбільш частою причиною напруги у стосунках з батьками є спроби останніх зробити психолога предметом різних маніпуляцій, використати його можливості для досягнення власних цілей. Інколи за допомогою психолога батьки учнів намагаються вплинути на директора школи у своїх інтересах, забезпечити своїй дитині особливі умови, «поставити на місце вчителя» або покарати чужу дитину. Недосвідчені психологи нерідко стають жертвами таких інтриг, втягуючись у міжособові і міжгрупові конфлікти.

У цілому можна констатувати, що серед педагогів і значної частини батьків поширені помилкові уявлення про зміст та завдання діяльності психологічних служб або недостатньо об'єктивні оцінки їх ролі у навчально-виховному процесі. Ми припускаємо, що причиною багатьох труднощів, про які йшлося, є наявне протиріччя між характером і змістом суспільних установок і реальними можливостями та результатами діяльності психологів. У цих очікуваннях проявляються, окрім узагальнених суспільних потреб у діяльності психологічних служб, значні елементи ідеалізації. Реальність же переконує в тому, що результати роботи психолога в основному мають віддалений ефект, а більшість завдань, над якими він працює щодня, вимагають не реактивного і рецептурного підходу, а тривалої ініціативної діагностико-корекційної роботи, пов'язаної не лише з «живими» людськими контактами, але й з аналізом, обробкою та інтерпретацією одержаної діагностичної інформації.

Серед категорій осіб, зацікавлених у спілкуванні з психологом, найбільшу прихильність до нього виявляють школярі. Оцінюючи психолога, вони відзначають у першу чергу такі його якості, як людяність, готовність прийти на допомогу тоді, коли не можуть допомогти ні батьки, ні вчителі, ні навіть друзі. Старшокласники особливо цінують психолога за можливість поговорити з ним відверто, не боячись осуду, критики. Підлітки цікавляться інтелектуальними іграми, тренінгами, факультативними курсами психології. Учні початкових класів з цікавістю і захопленням беруть участь у ігрових формах роботи психолога, в усних та письмових опитуваннях та ін. Отже, саме школярі здатні підтримати психолога в морально-психологічному відношенні, створити сприятливий емоційний фон.

Аналіз відносин психолога із вчителями, школярами та їх батьками показує, що кожна з цих груп має свої особливі інтереси і потреби, які прагне задовольнити з допомогою психолога. Сукупність соціально-психологічних явищ, що виникають і діють у цьому неоднорідному соціальному просторі, ми умовно для зручності

називаємо «зовнішнім» чинником професійної адаптації психолога, характеристику його ми коротко представили вище.

Другим чинником, який може як істотно ускладнити, так й полегшити адаптацію, є позиція самого психолога. Надалі ми живимо термін «внутрішній» чинник адаптації для його означення.

Професійна позиція психолога — це складна система відношень: до діяльності, до професійного оточення, до себе як спеціаліста. Вона включає професійну самооцінку і характеризується певним рівнем професійних домагань. Самовизначення психолога означає оволодіння ним новою соціальною роллю, її змістом, сутністю, ритуальною стороною на особистісному рівні.

Найбільшою мірою труднощі в період адаптації відчувають ті психологи, які раніше працювали вчителями і з різних причин змінили професію. Психолог у такому випадку повинен частково або й цілком відмовитись від своїх установок щодо змісту, завдань, методів впливу на школярів, методики та стилю міжособової взаємодії у навчально-виховному процесі, самої ідеї формування особистості, характерних для педагогічного мислення і не завжди продуктивних в роботі психологічної служби. Такі зміни не можуть обмежуватись лише формальними показниками, вони пов'язані з трансформацією системи професійних цінностей особи, а отже, вимагають боротьби із самим собою. У цілому вплив «внутрішнього» чинника адаптації визначається ступенем переорієнтації на новий «психологічний» спосіб мислення та діяльності та відмови від певних педагогічних стереотипів. Плутиана ролей педагога і психолога, яка при цьому нерідко відбувається вірогідно, не дозволяє психологу діяти більш ефективно.

Одержані результати і попередні висновки дозволили розробити теоретичну модель процесу адаптації шкільного психолога із урахуванням впливу «зовнішнього» і «внутрішнього» чинників, яка має прогностичний потенціал. Користуючись нею можна проаналізувати і наочно продемонструвати найбільш вірогідні варіанти професійної адаптації психолога в школі.

Перший варіант: педагогічний колектив, керівництво школи з недовірою ставляться до психолога, його роботи, не підтримують його в його діяльності — психолог знаходиться у стані невизначеності своєї позиції, плує ролі педагога і психолога, допускає помилки етичного характеру. За таких обставин можна прогнозувати значні труднощі професійного становлення аж до часткової або повної дезадаптації.

Другий варіант: психолог займає чітку позицію, проявляє ділову ініціативу, особисту зацікавленість у роботі, — колектив нейтрально або упереджено ставиться до його активності, проявляється недовіра, спостерігається прагнення навантажити психолога роботою, яка не входить в його обов'язки. У такому випадку результат адаптації великою мірою залежить від особистісних якостей спеціаліста, його фахової компетентності, моральних і вольових якостей, готовності й умінь долати емоційні і смислові бар'єри у спілкуванні, розв'язувати ділові та міжособові конфлікти.

Третій варіант: колектив педагогів, учні, їх батьки доброзичливо, з повагою ставляться до професії психолога, чекають плідних контактів, ставлять перед ним конкретні питання — психолог проявляє пасивність, самоізолюється, обмежує свої контакти в основному консультуванням школярів. Як і в попередньому випадку, можна прогнозувати значні труднощі, які можуть призвести до неповної адаптації. Умовою їх подолання є продуктивне розв'язання психологом внутрішнього конфлікту невизначеності на основі усвідомлення специфіки ролі психолога у навчально-виховному процесі.

Четвертий варіант: найбільш оптимістичним є прогноз становлення психолога професіоналом у тому випадку, коли активне, внутрішньо мотивоване засвоєння ним нової соціальної ролі відбувається при активній підтримці і у взаємодії з колегами — педагогами школи.

У стислому вигляді цей аналіз представлений в таблиці.

Прогностична модель професійної адаптації психолога в школі

№ п/п	Фактори профадаптації та оцінка їх впливу (+, -)		Індивідуальний прогноз глибини профадаптації
	«Зовнішній» (відносини з пед. колективом, учнями, їх батьками)	«Внутрішній» (засвоєння ролі психолога)	
1.	-	-	Часткова або повна дезадаптація, ізоляція, самоізоляція.
2.	-	+	Неповна адаптація, можливі міжособові ділові та емоційні конфлікти.
3.	+	-	Неповна адаптація, можливі внутрішні конфлікти, депресивні стани.
4.	+	+	Оптимальний варіант. Найбільш сприятливий для професійного становлення та утвердження в позиції компетентного спеціаліста.

Розроблена теоретична модель апробована нами в роботі з слухачами курсів практичних психологів для розробки індивідуальних прогнозів, а також в процесі викладання курсу «Психологічна служба у системі освіти», який читається як дисципліна спеціалізації студентам-психологам Прикарпатського університету ім. В. Стефаника.

Безумовно, значний вплив на професійну долю кожного психолога мають такі фактори, як престиж професії, її перспективність, суспільна цінність. При розробці індивідуальних прогнозів необхідно їх враховувати. Отже, психологічна служба на всіх рівнях потребує підтримки як держави, так і суспільства. Водночас психологи самі повинні активно формувати громадську думку, ринок психологічних

послуг, дбати про авторитет і престиж професії. Все це буде сприяти розвитку психологічної культури нашого суспільства, утвердженню і зміцненню його гуманістичних цінностей.

1. Психологічна освіта в системі вищої школи / За ред. О.Я.Чебикіна. — К.: КЛАС, 1997.-192 с.
2. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. — 1992.-Т.13. -№5. -С.104-111.
3. Бенедиктов Б.А., Коломинский Я.Л., Ковалев С.А. Представления педагогов о психологической службе // Вопросы психологии. — 1986. - № 2. - С.103-108.

The article deals with some aspects of school psychologist's professional adaptation. Typical difficulties of their professional becoming in the conditions of educational process are analyzed. Special attention is paid to the influence of the nearest social environment and to the process of the psychologist's mastering of a new social role which are considered by the author as the main factors of adaptation. The model of school psychologist's professional adaptation is elaborated.

ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЇ ТА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ НАРОДУ В ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ, ОБ'ЄДНАНЬ, ТОВАРИСТВ

Становлення молодого людини як особистості на сучасному етапі значно відрізняється від досвіду попередніх поколінь: ідеали, переконання, установки, цінності минулого значно змінилися, а нові тільки проявляються у людській свідомості. Особистість постала перед великою кількістю різноманітної інформації, перед власною ідеологічною невизначеністю. Відчувши на собі весь тягар соціальної самотності, молодь почала шукати можливості власного самовираження. Оскільки традиційні інститути соціалізації, такі як сім'я, загальноосвітня школа, позашкільні навчально-виховні заклади, враховуючи значні матеріальні труднощі, опинилися перед неспроможністю повноцінної реалізації молодіжного потенціалу, - молодь почала об'єднуватись у різноманітні за формами та методами діяльності учнівські молодіжні організації, об'єднання, товариства, потенціал яких визначається реальністю у здійсненні потреб у самоствердженні і самостійності.

Відповідно до нових суспільно-політичних реалій принципового значення набуває перегляд традиційних підходів до визначення понятійного апарату, зокрема таких термінів як "самодіяльні об'єднання", "молодіжний рух", "учнівські молодіжні організації, товариства". Ще зовсім недавно ці дефініції повністю відповідали політичним вимогам часу, спрямовуючи свій потенціал на монополізацію пануючої ідеології. Так, молодіжний рух пов'язувався виключно із світовим революційним процесом, а самодіяльні організації, здебільшого, були представлені широкою палітрою молодіжного неформалітету, діяльність яких обумовлювалась важливими психологічними феноменами: аффіліацією, прагненням до самореалізації, самовираження, самоорганізації. Спроба нейтралізувати їх за допомогою адміністративно-вольових методів сприяла набуттю ними статусу перманентної конструктивної опозиції до політико-владних

структур із власною позицією і баченням альтернативних шляхів вирішення проблем держави.

Зміни, які відбулися в організаційно-інституційній підсистемі молодіжного руху дають можливість нової соціальної модернізації даних понять. Б. Ратусь, Ч. Козловський, Е. Пардус розглядають молодіжний рух як сукупність певних молодіжних організацій. О.А.Корнієвський представляє його як одну з найбільш рухливих форм соціальної активності молоді, зокрема її прояву та реалізації у суспільних процесах через колективні форми вираження молодіжної самодіяльності на засадах спільних інтересів. Ю.Ю. Булатецький визначає молодіжний рух як значну частину молоді, котра правильно /неправильно/ усвідомлює безпосередні (опосередковані) інтереси і намагається свідомо чи стихійно, організовано чи спонтанно, самостійно чи спільно з іншими громадсько-політичними силами боротися за певний вплив на існуючий лад, це складне соціально-політичне та демографічне явище, що має відносно самостійність.

Згідно нових концептуальних підходів поняття “молодіжний рух” розуміється як суспільно-політичне явище, потенційні можливості якого сприяють підвищенню соціальної активності молоді в досягненні стратегічних цілей модернізаційного процесу (актуалізація потенціалу молодіжного середовища у стабілізації суспільно-політичного, економіко-правничого, соціально-психологічного життя держави тощо).

Демократичні процеси надали учнівській молоді широкі можливості самоствердження не тільки в межах традиційних інститутів соціалізації, але й поза них. Одним з таких масових проявів цих можливостей стали учнівські молодіжні організації, об’єднання, товариства.

Визначення даного феномена доцільно розпочати з розгляду і співставлення таких понять як “самодіяльні об’єднання”, “формальні” групи, які в свій час були широко представлені у популярній та спеціальній літературі. Так, для соціальної психології поділ малих груп на формальні і неформальні є історично традиційним. Хоча, ще в 1978 році А.В. Петровський і В.В. Шпалинський пропонували використовувати дефініцію “неформальна група” як об’єднання осіб,

які не мають чітко фіксованих цілей, а взаємовідносини між членами носять виражений емоційно-психологічний відтінок і ґрунтуються на особистих уподобаннях (1, с.57), для понятійного апарату педагогіки характерний термін “самодіяльні об’єднання”, які в тій чи іншій мірі відображають не рівень організації і можливості взаємовідносин, а характер їх діяльності – “само-діяльність” (2, с.270). В соціології, де також склався свій понятійний апарат щодо подібних утворень, неформальні групи розглядаються тут як різновид малих груп у випадку, якщо вони не мають офіційного, юридично фіксованого статусу у відношенні між членами, не формалізовані в нормативних актах і мають характер звичайних людських відносин (3, с. 47).

Відзначена нами варіативність в термінології, на перший погляд, не є тією причиною, яка б зумовила принципові розходження у поглядах на самодіяльні групи. Однак враховуючи те, що процес розвитку сучасного учнівського молодіжного руху обумовлений самовираженням дітей в межах загального поступу до демократії, плюралізму думок, то настав час поряд з поняттям “самодіяльні об’єднання” використовувати термін “учнівські молодіжні організації”.

Неосмінною умовою корективності наукового дослідження названого вище феномену виступатиме єдність соціально-психологічного і конкретно-історичного підходів, оскільки будь-яка соціологічна модель, будь-які пошуки аналогічних явищ в історії суспільства повинні мати відповідні історичні рамки і відповідні етнопсихологічні характеристики. Сказане можна підтвердити історичним соціокультурним контекстом, в умовах якого і відбувалося становлення учнівського молодіжного руху. Так, як відзначається у довіднику молодіжного руху України, усі громадські молодіжні структури, що діяли протягом першого періоду історії українського молодіжного руху, умовно можна розділити на 4 групи:

1) молодіжні об’єднання, що сповідували певну політичну лінію, були активними прибічниками тієї чи іншої партії, а іноді і їх структурними підрозділами, 2) молодіжні організації та інші структури, що виникали і будували свою роботу за певною національною ознакою; 3) релігійні молодіжні організації; 4) неполітичні об’єд-

нання. Крім того, у період становлення учнівського молодіжного руху дуже важливу роль, особливо у процесах зміщення його громадських структур, продовжувала відігравати учнівська молодь (4, с. 5).

Як бачимо, учнівський молодіжний рух також має свою історію і був представлений українськими молодіжними товариствами, які діяли у Галичині в кінці XIX початку XX ст. (Гімнастично-пожежне товариство "Сокіл", Пожежно-руханкове товариство "Січ", Пожежно-спортивне товариство "Луч", Молодіжне товариство "Плай" та ін.).

Погляд на сучасні молодіжні організації як на самостійний інститут соціалізації висуває на перший план проблему взаємодії перших із загальновідомим інститутом соціалізації – школою. Рішення даної проблеми повинно відбуватися в контексті основних категорій педагогіки і психології. Такими категоріями в даному випадку виступатимуть принципи розвитку та виховання, які визначатимуть основні напрями і систему виховання в цілому.

Специфічність впливу учнівських молодіжних організацій на становлення підростаючої особистості обумовлена спрямованістю інтересів цих формувань, їх соціокультурними та етнопсихологічними особливостями, що вимагає рішення проблеми класифікації наявних об'єднань. Однак така класифікація затруднена, оскільки діяльність багатьох організацій різнопланова і містить в собі декілька аспектів.

Складність заключається ще й в тому, що у дослідників на даний момент відсутній принциповий підхід щодо визначення того, що необхідно брати за основу класифікації /5, с. 232/. Саме тому будь-яка класифікація відносна, умовна, слугує цілком відповідним дослідницьким або практичним задачам /6, с. 44/.

Так, щодо спрямованості інтересів і відповідно до видів діяльності М.Н. Топалов неформальні групи поділяє на:

- 1) Групи культурно-дозвільної орієнтації: сучасної молодіжної музики; спортивної орієнтації; технічної спрямованості та ін.
- 2) Групи альтернативного способу життя – релігійно-філософського спрямування.

3) Групи соціальної ініціативи: екологісти; охорони і захисту пам'яток історії і культури; фонди соціальної ініціативи широкого спектру дії; творчі союзи і ін.

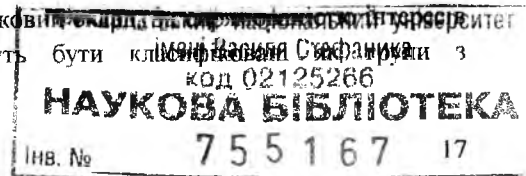
4) Соціально-політичні групи: народні фронти і рухи; заочні соціально-політичні клуби (7, с. 17).

Більш детальну типологію пропонує К.Е. Леванов. У ній виокремлені:

- 1) Культурно-творчі, культурно-пізнавальні і дозвільні об'єднання.
- 2) Спортивно-оздоровчі та ігрові об'єднання.
- 3) Суспільно-політичні клуби й об'єднання.
- 4) Об'єднання, які виступають за охорону і відродження історико-культурних пам'яток.
- 5) Групи, які виступають за збереження національної культури.
- 6) Екологічно-самодіяльні формування.
- 7) Групи нетрадиційної релігійності.
- 8) Самодіяльні об'єднання в галузі освіти і виховання.
- 9) Групи соціальної взаємодопомоги.
- 10) Етнографічні групи і краєзнавчі об'єднання.

Недоліком обох класифікацій є те, що учнівська молодь представлена тут в маргінальному положенні. Є й інші класифікації. За характером соціальної спрямованості ряд вчених (І.Я. Полонський, В.Т. Лисовський і ін.) поділяють стихійні групи на просоціальні або соціально-позитивні, асоціальні, які стоять в стороні від основних соціальних проблем; антисоціальні – соціально негативні групи (8, с.59-60).

Ми не ставимо собі за мету дати загальну класифікацію самодіяльних об'єднань і груп, але оскільки нас цікавлять учнівські молодіжні організації і їх вплив на розвиток і становлення особистості, то вважаємо за необхідне зупинитися на тих критеріях, які дозволяють виділити їх із основної маси молодіжних організацій і охарактеризувати як відносно самостійну (автономну) частину самодіяльного руху. В якості основних таких критеріїв виступають: спрямованість інтересів та вікові характеристики інтересів учнівські організації можуть бути класифіковані за



вираженою соціально-значущою направленістю (наприклад: "Рід", "Родина", "Шум" (шкільна учнівська молодь)) і ін. Щодо вікового складу, то всі групи можуть бути розділені на дитячі, підліткові, юнацькі, але такий поділ, на наш погляд, є умовним, оскільки в більшості учнівських організаціях "чистий" вік представлений, як правило, досить рідко.

Етнопсихологічну основу всіх молодіжних організацій складають національний характер, ціннісні орієнтації, традиції, соціальний досвід, який є наслідком своєрідності соціально-політичного, економічного, етнопсихологічного і культурного розвитку. Як стверджував Л.С.Виготський, культура створює особливі форми поведінки, вона видозмінює діяльність психічних функцій людини (9, с. 45). В кінцевому результаті, як підкреслює С.Л. Рубінштейн, особливості поведінки, яких довго притримується людина, не можуть рано чи пізно, не накласти свого відбитка на внутрішню будову особистості, на її темперамент (10, с. 661). В результаті попередніх етапів історичного розвитку нації її минулий досвід закріплюється не тільки в традиціях, звичках людей, але і в нормах поведінки, способі реагування на навколишню ситуацію, в діях у різних стандартних ситуаціях.

Ще зовсім недавно наявність у якомусь навчально-виховному закладі учнівської молодіжної організації на зразок "Рід" (Гвідзецька ЗОШ, Коломийського району), "Просвіта юна" (Отинійська ЗОШ), "Сокил" (Обертинська ЗОШ Тлумацького району) та ін., викликала великий інтерес. Про неї писали в газетах, показували по телебаченню, на її базі проводили різноманітні навчально-методичні семінари. Та й сама думка, що в їхній школі діє молодіжна організація спонукала учнівську молодь до соціальної активності, а дорослих (керівників) – формувати у своїх вихованців національну самосвідомість, передавати соціальний досвід та надбання попередніх поколінь.

На сьогодні ситуація дещо змінилася. З одного боку, значно зросла кількість учнівських молодіжних організацій (на даний час тільки в Івано-Франківській області налічується понад 30 різноманітних учнівських організацій: "Рід", "Родина", "Пошук", "Дов-

бушата", "Шум", "Надія", "Козачка", "Соколи", та ін.), діяльність яких ґрунтується, перш за все, на загальнолюдських принципах моралі, християнських чеснотах і конкретних суспільно-корисних справах і визначається рівнем розвиненості групових норм, цінностей, традицій, конкретними завданнями. З другого, - криза в економіці, соціальний песимізм, зневіра – далеко не повний перелік тих явищ, які значно вплинули на загальний перебіг справ: відчувши на собі весь тягар ідеологічного плюралізму, неспроможність самостійно знаходити вихід із соціальної самотності, шукати можливості власного самоствердження учнівська молодь дещо похитнулась у своїх рядах, а значні матеріальні труднощі та соціальна незахищеність змусили керівників учнівського молодіжного руху відійти від своїх вихованців, шукаючи інші засоби для свого існування.

На даному підґрунті визріла актуальна проблема пошуку тієї людини (керівника) яка б на основі системи виховного впливу (з урахуванням етнопсихологічних особливостей, конкретно-психологічних відносин, об'єктивної соціально-економічної і політичної ситуації) змогла тісніше згуртувати навколо себе учнівську молодь, вселити в їхні душі надію, формуючи з них нову генерацію української еліти.

Оскільки будь-який керований процес, який несе в собі виховні функції, передбачає співробітництво наставника (керівника) і вихованця (учня), то настав час відмовитись від традиційно вживаного терміну "взаємодії" керівників і молоді, а поставити на перший план поняття "професійної діяльності", в рамках якої і можливе виконання завдань в контексті національного виховання.

Саме в процесі професійної діяльності керівник повинен забезпечити повноцінне, довготривале функціонування молодіжного колективу тої чи іншої учнівської організації, ефективність впливу яких на кожну, окремо взятую особистість оцінюється не тільки успішністю щодо забезпечення ними засвоєння і відтворення суспільних цінностей, а й тим, наскільки вони спроможні готувати підрастаюче покоління до самостійної, творчої діяльності, рішення нових завдань, які адекватні сьогоденню і які не могли бути в досвіді попередніх поколінь.

Виходячи з даних міркувань перед нами постає запитання: "Якими професійними, а водночас і морально-психологічними якостями повинен володіти керівник, щоб забезпечити оптимальність і повноцінність виховної системи тої чи іншої організації? Які критерії можуть бути покладені в основу професійного відбору керівників щодо здійснення ними загального керівництва учнівськими молодіжними організаціями?"

Теоретичною засадою різноманітних методів вивчення лідерства виявляється насамперед концепція ціннісного регулювання (Р.Танненбаум, Т.Хемман), згідно з якою дії керівників спрямовані на виявлення, активізацію та формування певних ціннісних орієнтацій членів груп та об'єднань.

Регулятивна роль ціннісних орієнтацій може бути зрозумілою лише за умов поєднання їх з іншими елементами поведінкової структури. Оскільки система ціннісних орієнтацій глибоко пов'язана з усіма рівнями та сферами свідомості, доцільно простежити її зв'язок з конкретними потребами, мотивами, ідеалами для отримання більш повного уявлення про структуру особистості керівника учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств.

Оскільки мотиваційна сфера людини розуміється не як духовне начало, не як першоджерело людської активності, а як складний регулятор людської життєдіяльності, що відображає і в своїй структурній будові, і у своєму змісті основні особливості об'єктивної діяльності, в яку включається не тільки зовнішній світ, але і сама людина у всіх її об'єктивних характеристиках (11, с.66), то у загальному вигляді мотивацію можна визначити як процес спонування себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації (12, с. 359).

Які ж мотиваційні конструкти визначають мотивацію професійної діяльності керівників учнівських молодіжних організацій? Перш за все, як і всім іншим живим істотам, їм властива низка основних потреб, згідно яких діяльність стає мотивованою. Потреби – це ті спонуки, згідно яким людина виступає як активно діюча істота (13, с. 521). Основною потребою в даному випадку є потреба в самоактуалізації.

Для вивчення мотивів, які спонукають керівників учнівських молодіжних організацій до професійної діяльності, скористаємося класифікаційною схемою мотиваційних чинників А.І.Зелінчинка та

А.Г.Шмельова (1987 р.), завдяки якій можливо точно розкрити структуру індивідуальної мотивації. Шкали "ендогенної-екзогенної" мотивації та "соціальна включеність – індивідуальна автономність" мотивів, які включені в класифікаційну схему, дозволяють розглядати індивідуальну мотивацію як двохмірний простір.

У відповідності з цим, керівник учнівських молодіжних організацій – це перш за все, професіонал, який у своїй діяльності контактує з унікальним об'єктом – людською особистістю. І не має значення, на який віковий контингент спрямована його діяльність в даний момент, чи це учнівські колективи, чи це дорослі (батьки, колеги по роботі тощо). У будь-якому випадку він повинен відповідати тим високим вимогам, які пред'являє до нього суспільство, довіривши йому свою молодість. Мотиваційна стратегія його професійної діяльності повинна поєднувати у собі не тільки мотивацію самовдосконалення і професійного росту з постійним розширенням спектру професійних мотивів, а й мотивацію щодо моральної соціокультурної діяльності. Як зазначає М.Й. Боришевський, оперування терміном "моральна діяльність" пов'язане з інтерпретацією моральної поведінки як такої, в якій проявляється оптимальна самоактивність особистості, з поступовим зростанням рівня її свідомості, збільшення можливостей не лише регулювати свою поведінку у відповідності з суспільними нормами, але й виробляти для себе особисто певні правила, власні життєві принципи (14, с.101). Як писав С.Л. Рубінштейн, діяльність – це не лише зовнішня дія, а також позиція – стосовно людей, суспільства, котру людина всім своїм єством, що проявляється та формується у діяльності, стверджує. І особливо суттєвим в мотивації діяльності є якраз її суспільний зміст – точніше: ставлення людини до змісту, норм, прав й моралі, що виражаються в її мотивах... (15, с. 537). Тобто керівника учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств повинна характеризувати не тільки критичність мислення до власної діяльності – як одна із важливих психологічних умов глибинної свідомості, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення своєї професійної компетентності.

Ще зовсім недавно у виховних закладах існувала думка, що високий теоретичний рівень педагога – це запорука результативності його професійної діяльності. Але реальності шкільної практики змушують стверджувати, що не завжди великий обсяг теоретичних, наукових

знань є умовою ефективності професійної діяльності. А тому – існують інші чинники, які детермінують результативність дій педагога. Мова йде саме про морально-психологічну готовність до професійної діяльності.

Проблема готовності педагога до здійснення своєї професійної діяльності є надзвичайно складною і актуальною. Над її вирішенням працюють багато науковців: одні з них визначають готовність виходячи із ділових якостей спеціаліста, інші, за основу беруть метод експертних оцінок, вивчаючи при цьому знання, професійні якості та інші характеристики. Треті – пропонують шукати вихід у перетворенні навчально-виховного процесу (Л.Г.Арчажнікова, М.І.Дяченко, Р.І.Пенькова, Е.Е.Смірнова, В.О.Сластьонін та ін.).

Відповідно до даних міркувань, професіоналізм виховної діяльності – це певний рівень готовності дорослого здійснювати формування і розвиток особистості. З одного боку, професіоналізм це інтегральна якість, властивість особистості, що проявляється і формується у спілкуванні і діяльності, з іншого – це процес і результат спілкування і діяльності. Готовність у даному випадку розглядається і як сконцентрований показник професіоналізму виховної діяльності, і як здібність у досягненні вершин майстерності, і як можливість впливати на формування основ психологічної і професійної зрілості.

Що ж саме являє собою поняття “морально-психологічна готовність керівників до професійної діяльності”, які критерії забезпечать достовірність показників того чи іншого рівня готовності?

Зазначимо, дане поняття не може бути зведено до якихось окремих моральних чи психологічних якостей і властивостей особистості, які проявляються під час впливів на молодіжне середовище. Поняття морально-психологічної готовності керівників повинно інтегрувати в собі інтегральні морально-психологічні показники особистості, які діятимуть впродовж всієї професійної діяльності, тобто відображатимуть морально-професійний склад особистості керівника і його відношення до взаємодії з учнівськими молодіжними організаціями.

Співвідношення структурних компонентів готовності до професійної діяльності з сутнісними характеристиками особистості

керівника дозволяє виокремити 3 етапи його професійного становлення:

I етап – особистісний (психологічний), II етап – соціальний, III етап – ціннісно-змістовний.

На першому етапі свого становлення керівник, на основі своїх психофізичних, психологічних, морально-етичних якостей та етнопсихологічних властивостей формує свій індивідуальний стиль професійної діяльності. Даний етап адекватний особливостям типу нервової системи, темпераменту, характеру, специфіці розвитку психічних процесів, мотиваційної сфери, здібностей до педагогічної діяльності. Другий – характеризує керівника як представника соціуму, в якому він здійснює свою професійну діяльність і традиції якого підтримує. Етап відповідає соціокультурному контексту, світоглядним переконанням, морально-етичному складу, соціально-професійним якостям, рівню освітченості. На третьому етапі формується творчий потенціал, професійна етика, гуманістичні орієнтації, професійна кар’єра конкретного керівника у конкретному суспільстві, специфічному у культурно-етнічному відношенні.

Зуважимо, що змодельована постать керівника-професіонала (відповідно до етапів його професійного становлення) не є чимось сталим, інертним, його складові характеризуються динамічністю і адекватні вимогам сучасності, яка ставить підвищені вимоги до професійної діяльності. Із зміною суспільних цінностей автоматично вступатиме в дію механізм, який забезпечуватиме корективи в професіограму керівника.

Відповідно до вище викладених міркувань, морально-психологічна готовність керівника до професійної діяльності з учнівськими молодіжними організаціями визначається як складне синтезоване утворення суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, вмінь і навичок, структурні компоненти якого включають в себе мотиваційні, когнітивні, гностичні, емоційно-вольові, оцінкові, морально-етичні показники особистості, що дає змогу визначити відповідні рівні морально-психологічної готовності керівника (див. табл. 1, 2).

Високий рівень характеризується позитивним, творчим відношенням до професійної діяльності, чітким усвідомленням власного статусу і своєї ролі як провідника молодіжного руху, наявністю стійких переконань, національної самосвідомості, інтересів, потреби

у професійному самовдосконаленні, наявності педагогічних і організаторських здібностей, психолого-педагогічних знань, соціокультурного досвіду практичної роботи, високої професійної етики та психолого-педагогічного такту.

Середній рівень характеризується наявністю вище перерахованих ознак, які виражені в достатній мірі, але при цьому немає чіткого усвідомлення своєї ролі як лідера учнівського молодіжного руху, професійної позиції щодо тих завдань, які визначені статусом організації, на вирішення яких необхідно спрямовувати свою професійну активність.

Низький рівень морально-психологічної готовності керівника до професійної діяльності з учнівськими молодіжними організаціями характеризується обмеженістю професійного світогляду, відсутністю стійкого бажання працювати з дітьми, соціальною невизначеністю, безвідповідальністю, емоційною неврайонованістю, неадекватністю професійних рішень завданням організації, відсутністю професійної етики, психолого-педагогічного такту, випадковістю у професійному виборі.

Таблиця 1

Сукупні показники морально-психологічної готовності керівників до професійної діяльності з учнівськими молодіжними організаціями, об'єднаннями, товариствами

Сукупні показники	Рівень вираження
Мотивація професійної діяльності:	
– Наявність ділової мотивації (передбачає оптимізацію всіх аспектів діяльності з метою отримання позитивного ефекту від виховних впливів)	3 2 1 0
– Наявність пошукової мотивації (спрямована на відкриття нових форм і засобів професійної діяльності, формування виховних впливів)	
– Наявність мотивації зовнішніх особисто-вагомих цілей (інтенсифікує використання різних передових психолого-педагогічних методів з метою власного самовдосконалення і зросту)	
Когнітивний компонент:	
– Глибина професійного світогляду (наявність структури суспільно-політичних, психолого-	

педагогічних, загальноосвітніх, етнопсихологічних знань)	
– Ерудованість	
– Гнучкість професійного інтелекту	
Інстинктивний компонент:	
– Наявність спеціальних професійних знань, вмінь і навичок; знання етнопсихологічних особливостей особистості.	
– Володіння технологічними прийомами переконуючого впливу.	
– Наявність досконалих психотехнологій і прийомів подолаття конфліктних ситуацій, психологічних бар'єрів.	
– Знання соціокультурного контексту (традиції, норми та ін.)	
Емоційно-вольовий компонент:	
– Емоційна врівноваженість	
– Цілеспрямованість	
– Наполегливість	
– Здатність відчувати задоволення від співпраці з дітьми	
– Стійкість, повнота і широта проявів вольових якостей	
Оцінковий компонент:	
– адекватність самооцінки особистісно-ділових якостей	
– критичність у встановленні відповідності власних професійних дій та рішень завданням організації	
– здатність до самоаналізу	
– самокритичність	
Морально-етичний компонент:	
– національна самосвідомість	
– усвідомлення власного статусу і себе як лідера учнівського молодіжного руху	
– наявність професійної етики, психолого-педагогічного такту	
– професійна гуманність	
– стійкість політичних, морально-етичних переконань.	

Кожна із запропонованих ознак може характеризувати морально-психологічну готовність керівника. Виставлені відповідні бали (1, 2, 3, 0) дають можливість зробити висновок про той чи інший рівень морально-психологічної готовності керівника. Якщо більшість ознак відповідає 3 і 2 балам, то можна говорити про високий рівень, якщо більшість показників оцінюється 2- рівень визначається як середній, і якщо 1 і 0 – низький рівень морально-психологічної готовності керівника.

Таблиця 2

Сукупні показники	Рівень
3 і 2	Високий
2	Середній
1 і 0	Низький

У цілому слід визнати, що сьогодні в Україні формується і реалізується суттєво нова молодіжна політика, головним принципом якої є стимулювання молодіжної ініціативи, підтримка інноваційної діяльності молоді, молодіжних організацій, об'єднань, товариств. З'явився, формується і розвивається новий автономний інститут соціалізації – учнівські молодіжні організації, об'єднання, товариства, моральний потенціал яких створюють учнівські колективи і зокрема кожна особистість школяра з її психофізіологічними, етно-психологічними, моральними, світоглядними, активно-діяльними, емоційно-вольовими особливостями. Максимальна реалізація даного потенціалу можлива за умов функціонування відповідних механізмів становлення – діяльності, спілкування, відношення і ін., завдяки яким школярі засвоюють і пересвідять у внутрішній план моральні норми і ціннісні орієнтації свого найближчого оточення.

Суттєвих змін та доповнень погребує методологія наукового пошуку в усіх напрямках дослідження учнівської молоді та учнівського молодіжного середовища. Важливим є те, що методологія безпосередньо пов'язана з конкретним світоглядом, а, відтак, політичні засади суспільства в той чи інший спосіб впливають на характер загально-наукових методів дослідження учнівської молоді.

Повноцінна професійна діяльність керівника учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств можлива за умов консолідації всіх інших соціальних інститутів, зокрема таких як позашкільні навчально-виховні заклади, суспільно-політичні партії, громадські об'єднання, органи виконавчої влади і ін., які б на основі кращого історичного досвіду діяльності молодіжних організацій сприяли повноцінній реалізації державної програми національного виховання.

Професійне становлення керівника учнівських молодіжних організацій проходить досить індивідуально. Відповідно до його ціннісної і мотиваційної структур, інтелектуальних та психологічних здібностей. Важливим є соціокультурні чинники становлення професіонала: відповідність освіти конкретному місцю роботи; рівень професійного оточення; підтримка чи стимулювання зі сторони колег і організацій; норми, традиції організації тощо.

Розвиток і формування високого рівня морально-психологічної готовності керівника детерміновані й іншими чинниками: відповідністю виховної політики морально-етичним засадам суспільства, наявністю чітко усвідомленої потреби займатися саме виховною діяльністю, можливістю особистісної самореалізації себе як керівника саме на чолі учнівського молодіжного руху і ін. Відповідно до того, як дані чинники будуть проявлятися у практичній діяльності керівника, наскільки його дії гуртуватимуть навколо себе молодь, сприятимуть передачі соціального досвіду та багатств духовної культури народу, його національної ментальності і на цій основі формувати з них майбутнє української нації, - тим у більшій мірі його діяльність носитиме ознаки професіоналізму.

Для тих, хто відповідає даним критеріям і бачить себе на лідерських позиціях учнівського молодіжного руху, можна запропонувати розроблені і апробовані в навчально-виховних закладах орієнтовні тематичні програми діяльності учнівських молодіжних організацій (відповідно до основних напрямків визначених Статутом організації та вікового контингенту).

1. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Уч. пособие. - М.: Просвещение, 1978. -176 с.
2. Педагогика: Уч. пособие для студентов пединститутов / Под ред. Ю.К. Бабанского. -М.:Просвещение, 1988. - 479 с.
3. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И.Лапина. - М.: Политиздат, 1989. - 479 с.
4. Молодіжний рух України. Довідник. Ч.І.- К.: А.Л.Д., 1996.- 199 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. - 2-е изд.- М.: Изд-во МГУ, 1988. - 432 с.
6. Ефремов В.Н. Идеино-политические ориентации самостоятельных общественных движений: Автореферат дис. канд. социолог. наук. - М., 1990. -16 с.
7. Неформальные объединения молодежи вчера, сегодня... А завтра? - М., 1968. - 68 с.
8. Лисовский В.Т. Самостоятельные любительские объединения молодежи /Социологический очерк/ Методическое пособие. -Л., 1988.-129 с.
9. Виготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -М., 1946. - 704 с.
11. Асеев В.Г. Проблема структуры мотивации в соц. психологии. - В сб.: Некоторые проблемы личности / Под ред. А.А. Баженова. - М., 1971.
12. Мескон М.Х., Альберт М., Хедрури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. - М.: Дело, 1992.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.
14. Боришевський М.Й. До питання про моральну діяльність у контексті особистісного становлення // Укр. психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань /25 вересня 1996/ - В 3-х томах,- К.: Вид-во ДОК-К, 1996.- Т. I. - 431с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - 704 с.

The article presents an analysis of the particularities the autonomous institute of socialization (of schoolboys youth organization and association). The attention is paing, than the most complete realization of moral potential of schoolboys collective is possible in condition of existence of the corresponding mechanisms. Thanks to these mechanisms the schoolboys learn the moral norms and values of nearest environment and put those into the inward plan.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТРУКТУРИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ

Все, чим живе людина, все, що зроблено нею в минулому, має істинну цінність тільки у взаємозв'язку з майбутнім, з перспективою розвитку самої особистості та її життєвого світу. Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому.

Особистість пристосовується до майбутнього, прогнозує його, розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені та остаточно неусвідомлені орієнтири. Тільки усвідомлюючи свої часові обрії, аналізуючи наслідки завершених дій, плануючи наступні вчинки, особистість може рухатися життєвим шляхом уперед, розвиватися, а не стояти на місці чи деградувати. Трагедією індивідуального буття є відсутність прагнення до життєтворчості, нерозуміння своєї глибинної сутності.

Знати майбутнє, вміти творити його, пов'язувати з гострими проблемами теперішнього – ось основні завдання, які стоять перед особистістю. А для того, щоб вміти “творити” таке майбутнє, необхідно знати структуру, зміст та особливості його формування. З цією метою нам потрібно конкретизувати основні поняття, які характеризують ставлення особистості до майбутнього, визначити їх зміст, специфіку взаємозв'язку.

У психології, соціології використовується ряд понять, які відображають різні аспекти ставлення до майбутнього: життєві цілі, плани, життєві орієнтації, мрії, надії, очікування, прагнення, цінності, перспективи. За допомогою вище перелічених понять майбутнє можна розглядати як відносно впорядковану в часі сукупність подій, які на даному етапі життєвого шляху є основними орієнтирами діяльності особистості.

Ці поняття за змістом багато в чому близькі, однак між ними існують не менш суттєві відмінності, які спробуємо розглянути в даній статті. Ще А.Адлер вважав, що вся поведінка індивіда підпорядкована цілям, які визначає для себе людина і які стосуються

майбутнього. Цілі, які впливають на майбутнє людини А. Адлер визначає як фактивні.

Л.С.Виготський говорив, що психологам ніколи не зрозуміти особистість, якщо розглядати її тільки у зв'язку з минулим (З.Фрейд), теперішнім (біхевіористи), абстрагуючись від "фінальної" спрямованості поведінки [1, с.156]. Ця методологічна ідея знайшла підтримку у багатьох інших роботах. Найбільш вживаним поняттям, що характеризує цілеспрямованість людського життя, є поняття "часова перспектива". Саме "часова перспектива" є складовою частиною життєвої перспективи. Розробка даного поняття належить К. Левіну [5], а саме поняття "часова перспектива" запровадив у психологію Л.Франк. Подальше ґрунтовне вивчення даного терміну знайшло відображення у працях Ж.Нюттена, П.Фреса. Л.Франк вважав, що одночасно існують не одна, а кілька різних часових перспектив стосовно тих, чи інших аспектів життя людини. Тому це поняття потрібно використовувати у множині. Найбільш загальне визначення "часової перспективи" дав С.Клінберг, як "здатність особистості діяти у теперішньому".

Виділяють чотири аспекти часової перспективи:

- 1) змістовно-структурна, тобто насичена подіями;
- 2) структуровано-часова, тобто тривалість часового діапазону;
- 3) афективна, тобто оптимістично-песимістична (інтернальний та екстернальний лотус контролю);
- 4) атрибутивна.

Дві форми часової перспективи виділяє П.Фрес:

- 1) перспектива досягнень, перемог;
- 2) невизначеність перспектив.

Орієнтація на майбутнє, вважає Ж. Нюттен [10], є феноменом, походження якого слід шукати у тих потребах і мотивах, завдяки яким людина може відірватися від теперішнього і орієнтуватися на майбутнє. Поведінка майбутнього, яка зумовлюється особистісними внутрішніми проблемами, є тільки дифузною орієнтацією. Більш диференційоване майбутнє пов'язане з когнітивною психічною функцією. Утворення життєвої перспективи можливе тому, що потреби

формують в особистості цілий ряд структур. Саме ці структури і утворюють життєву перспективу, довгострокові проєкти, задачі, плани.

Нюттен виділяє у часовій перспективі часову орієнтацію та часову настанову, тобто ставлення до часу. При цьому часова перспектива визначається як присутність об'єктів-цілей та об'єктів-засобів на певній часовій відстані у минулому та майбутньому.

Нюттен виділяє такі характеристики перспективи, як насиченість, структурованість, глибина, тривалість. Автор цієї концепції часової перспективи вводить поняття "часова орієнтація" як аспект часової перспективи. Часова орієнтація – це внутрішня або зовнішня спрямованість суб'єкта на минуле, теперішнє або майбутнє. Поведінка людини, орієнтована на майбутнє, визначається змістом подій, які локалізуються у майбутньому. Така ж ситуація з іншими часовими модальностями. Важливо, що у кожний конкретний момент в суб'єкта присутні всі три модальності, але одна з них є провідною.

Ж.Нюттен відмічає наявність індивідуальних орієнтацій у часі. Ставлення до тієї чи іншої часової модальності може бути "тематичним" або "глобальним". Тематичне ставлення розкриває взаємодію суб'єкта з конкретною сферою його життя, а глобальне відображає узагальнення всіх життєвих ставлень індивіда.

Важливим моментом у теорії Ж.Нюттена є те, що він виділяє "когнітивні уявлення", як фактор виникнення часової перспективи. Когнітивні уявлення забезпечують послідовність дій, які трансформуються у певну ціль. Він виділяє когнітивну та уявну, нереальну перспективу. І тільки ті цілі, що входять до когнітивної перспективи, безпосередньо впливають на поведінку. Реалістичність часової перспективи забезпечує її дієвість. А реалістичність зумовлюється наявністю часової інтеграції, тобто усвідомленням суб'єктом зв'язку, що об'єднує його активність, події у теперішньому із перспективними цілями.

Таким чином, підсумовуючи сказане, можна визначити два підходи до розуміння часової перспективи у зарубіжній психології. Перший підхід розглядає часову перспективу як сферу майбутнього; другий – охоплює всі часові модальності перспективи.

Є.І. Головаха, О.О. Кроник розглядають часову перспективу через соціально-обумовлені просторово-часові характеристики. Найпростішим елементом реального життєвого шляху є події. Але ці події відрізняються одна від одної своєю значущістю в житті різних людей, тому їх треба аналізувати не окремо, а у взаємозв'язку та у їх впливові на хід життя в цілому, а також ставлення особистості до них.

У залежності від часових характеристик Є.І. Головаха, О.О. Кроник виділяють три типи міжподієвих зв'язків: реалізовані, актуальні та потенційні. Зміст психологічного минулого визначається сукупністю реалізованих зв'язків, які з'єднують між собою події хронологічного минулого. Психологічне теперішнє містить у собі актуальні зв'язки, тобто такі, реалізація яких вже розпочалась, але ще не завершилась, та які поєднують одну з однією подією хронологічного минулого, з одного боку, та майбутнього – з другого. Психологічне майбутнє особистості складають потенційні зв'язки, реалізація яких ще не почалась, оскільки вони поєднують передбачувані події хронологічного майбутнього.

Важливою категорією у структурі життєвого шляху людини є психологічний час, який забезпечує ціннісне бачення оточуючої дійсності, не байдуже відображення того, що відбувається з точки зору міри самореалізації особистості. У психологічному часі здійснюється складний синтез біологічного і соціального часу, в яких розгортається людське життя.

Психологічний час особистості відносно зворотній і достатньо різноспрямований у зв'язку із циклічністю біологічних процесів, а також у зв'язку із закономірною зміною різних етапів онтогенезу з їх орієнтацією у майбутнє (юнацький вік) і переважаючою спрямованістю у минуле (похилий і перестарілий вік).

В.І. Ковальов спробував розглянути надмодальні характеристики психологічного часу за допомогою поняття “трансперспектива”. Він вважає, що індивідуальною часовою трансперспективою є форма здійснення часової інтеграції психіки, яка надає індивіду можливість здійснювати суб'єктивну регуляцію часу [3, с. 224].

Автор цієї теорії виділяє кілька аспектів індивідуальної часової трансперспективи:

- 1) ІЧТ як феномен самосвідомості;
- 2) ІЧТ як особливий психологічний механізм, який має складну структуру;
- 3) ІЧТ як чуттєво-мисленнєве, суб'єктно-ціннісне відображення подій індивідуального життя; після цього етапу людина робить висновки і вибирає нові стратегії поведінки;
- 4) індивідуалістичний рівень ІЧТ, людина стає творцем власного життя.

Трансперспектива є особливою формою та механізмом психічного відображення особистого розвитку індивіда протягом життя.

Ми розглядаємо “часову перспективу” у вигляді поняття “життєва перспектива” як характеристика суб'єктивного образу майбутнього, як загальна спрямованість імовірних найважливіших подій. Життєва перспектива – це перш за все потенційні можливості розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. На відміну від поняття часова перспектива, життєва перспектива є більш ширшим, так як розглядає смислотворчі аспекти життєвого шляху. Поняття часова перспектива охоплює послідовність реалізації намічених життєвих цілей та планів.

Життєва перспектива – динамічне психічне утворення. По ходу реалізації життєвої перспективи особистість поступово вдосконалює своє уявлення про неї, модифікує та трансформує, змінює, вдосконалює її. Хоча людина не в змозі змінити загальні закономірності формування та реалізації життєвих перспектив, вона може певною мірою вплинути на об'єктивні умови та власний суб'єктивний стан, тим видозмінювати перспективу в оптимальному для себе “напрямі” [6, с. 220-221].

Як бачимо, особистість не тільки може уявляти, але й визначати шляхи та засоби реалізації життєвої перспективи. Які це засоби та шляхи, спробуємо розглянути у подальшому викладі.

Ще К.К. Платонов визначив поняття життєва перспектива як “образ бажаного та усвідомленого свого майбутнього життя як можливого при умові досягнення певних цілей” [8, с. 96]. Дане визна-

чення містить сутність життєвої перспективи як системи уявлень про своє майбутнє. Але перспектива – це не тільки бажане майбутнє, але і очікування його з тривогою, страхом, недовірою. На життєвому шляху зустрічаються втрати, невдачі, які ніхто не планує та не бажає їх здійснення. Тому життєву перспективу потрібно розглядати як цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку запрограмованих та очікуваних подій, з якими особистість пов'язує соціальну цінність та індивідуальний зміст свого життя.

До того часу, поки людина не усвідомлює свої життєві перспективи, вона не може усвідомити сенс свого життя, нездатна адекватно реалізувати свої потенційні життєві сили. У психології виділяють особистісні, біологічні, індивідуально-типологічні перспективи, які визначають кінцеву тривалість буття людини, строгу послідовність вікових фаз.

Відсутність перспектив як і нереалістичні перспективи створюють несприятливі умови для самовияву людини. На кожному етапі життєвого шляху особистості потрібні змістовні реальні перспективи, які б відповідали попередньому рівню досягнень та потенційним можливостям людини.

Визначення загальної спрямованості життєвого шляху являє собою складний процес, який зачіпає практично всі структури особистості. Щоб особистість могла визначити для себе основні лінії життєвої перспективи вона повинна [6]:

- співставити ймовірні позитивні та негативні наслідки вибору, передбачити результат його в соціальному та індивідуальному плані;
- визначити лінії поведінки, зокрема переструктурування системи повсякденних установок та стереотипів згідно з власним рішенням;
- визначити життєві цілі, скласти життєві плани на основі індивідуальної системи ціннісних орієнтацій;
- виробити внутрішню позицію, особисте ставлення до об'єктивних обставин, які створюють ситуацію вибору.

Таким чином, життєва перспектива – це поєднання морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведін-

кового самовизначення особистості. Ядром життєвої перспективи є життєві цілі, плани та ціннісні орієнтації. Названі феномени мотиваційної сфери за змістом багато в чому близькі, однак між ними існують суттєві відмінності [6, с. 47].

Поняття “життєві цілі” особистості є відносно новим. Його об'єм та суттєві ознаки не визначені остаточно, оскільки недостатньо вивчений феномен життєвих цілей взагалі. У психології феномен “життєві цілі” розглядається як ідеальний образ майбутньої діяльності. Як помічає І.О.Мартинюк [7], що таке розуміння життєвих цілей є об'ємним і не чітким. Він виділяє їх суттєві ознаки:

1. Життєві цілі є корінними, всеохоплюючими кінцевими цілями “заради себе”, тобто є самоцілями особистості;
2. Мають абсолютний характер в тому плані, що людина не може мати більш важливі цілі;
3. Не можуть бути досягнутими зразу, тоді як відсутні готові засоби реалізації і вимагають вирішення задачі створення цих засобів;
4. Є підсумком завершення послідовного ряду дій, які пов'язані з досягненням найближчих цілей;
5. Надають змісту більш конкретним і одиничним цілям.

Однак, несправомірно ототожнювати поняття “життєва ціль” та “кінцева ціль”. Вони, звичайно, близькі за своїми властивостями, але й мають не менш важливі відмінності. Предмет життєвої цілі, яким би широким не був, все ж обмежений, в той час як предмет цілі життя безмежний. Також життєві цілі багаточисленні, можуть співіснувати, в той час як ціль життя завжди одна. Крім того, життєва ціль охоплює певний період життя, тоді як ціль життя перед особистістю постійно. Життєві цілі визначають значущість життя для кожного індивіда, вони визначають долю людини. Досягаючи намічених цілей, особистість підвищує власну самооцінку, знаходить своє місце у житті, тобто вибирає певну кінцеву ціль.

Таким чином, ми можемо сказати, що ціль життя особистості – це те, заради чого людина може жити, тобто кінцева ціль, а життєва ціль є засобом цієї кінцевої цілі. На основі проведеного аналізу поняття “життєва ціль”, можна зробити певні висновки і сформулювати більш чітке визначення даного поняття.

Отже, життєва ціль є одним із найважливіших елементів свідомості особистості, зумовлюється існуючими у суспільстві ідеалами, цінностями, виступаючи індивідуальною формою їх прояву. Життєві цілі мають інтегративний характер, значною мірою залежать від соціального статусу особистості, системи соціальних ролей, світогляду та життєвого досвіду.

Життєва ціль – це складна суперечлива мотиваційна система, яка виступає орієнтиром діяльності особистості та визначається суспільними цінностями. Життєві цілі відображають інтереси особистості, спрямовують особистість на вирішення найсуттєвіших для неї завдань та реалізуються протягом життя людини. У ранній юності життєві цілі носять абстрактний характер, вони не мають практичної спрямованості, уявляються в загальних неконкретизованих рисах.

Наступним структурним компонентом життєвих перспектив є життєві плани, які виступають засобами здійснення життєвих цілей, стають їх хронологічною та змістовною конкретизацією. Життєві плани визначають порядок подій, які необхідні для реалізації життєвих цілей.

Життєвий план, як вважає І.С. Кон, виникає тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але і засоби його здійснення, шлях, яким людина намірена просуватись, та об'єктивні і суб'єктивні ресурси, які їй для цього потрібні [4, с.72].

На відміну від мрії, яка може бути активною і споглядальною, життєвий план – це план діяльності. Близьким поняттям до життєвого плану є життєві очікування. Але ці поняття не тотожні, так як до плану входять бажані події, ініціатором яких виступає життя, а життєві очікування хоча і стосуються майбутнього, іноді хронологічно чітко визначеного, однак реалізація цих очікувань не залежить від особистості і супроводжується тривогою та побоюванням.

А щоб життєві плани були реально діючими засобами здійснення життєвих цілей, сама ціль має бути предметно визначена, а терміни її реалізації узгоджені з терміном здійснення попередніх планів. Коли життєві цілі та плани не реалізуються, стійкість особистості в період “кризи нереалізованості” забезпечують ціннісні

регулятори, де цінності є еталонами, з якими співставляються погляди та вчинки особистості. Ці сталони виникають під впливом умов та виступають у вигляді ціннісних орієнтацій та систем цінностей.

При аналізі співвідношення цінностей та цілей виявляється, що плануючи своє майбутнє, людина виходить перш за все із визначеної ієрархії цінностей, яка представлена в її свідомості. Орієнтуючись у широкому спектрі соціальних цінностей, індивід вибирає ті з них, які найбільш відповідають домінуючим потребам. Предмети цих потреб усвідомлюються особистістю і стають основними життєвими цінностями. Спрямованість на ці цінності відображається в ієрархії ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісні орієнтації не мають чіткої визначеності, яка притаманна сформульованим на відповідному рівні цілям та планам [7]. Завдяки цьому вони виконують гнучкішу регулятивну функцію, функцією життєвого орієнтиру. Таким чином, ціннісні орієнтації є духовною базою, орієнтиром у виборі напрямку життєдіяльності.

Отже, під ціннісними орієнтаціями розуміється засіб дифереціації особистістю об'єктів оточуючого світу за їх значущістю. Ціннісна орієнтація виступає як стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвоназначущих для нього об'єктів [6, с.28].

Якщо намічених цілей досягнуто, вони втрачають спонукаючу силу, і тоді ціннісні орієнтації стимулюють до висунання нових цілей, коли людина впевнено може сказати, що для неї головне: творча робота, сім'я, здоров'я, кар'єра і т.п. Коли ціннісні орієнтації, цілі та плани сформовані недостатньо, особистість не може здійснити вибір у найбільш значущих сферах життя. Коли різні за значенням цінності конкурують в свідомості індивіда, йому дуже важко визначити напрями своєї діяльності. Виникає ситуація, коли індивід прагне досягнути успіхів паралельно у різних напрямках, що нерідко спостерігається у ранній юності.

Тому для розвитку життєздатної цілісності та гармонійності особистості необхідним є формування системи індивідуальних цін-

нісних орієнтацій, яка б визначала життєві пріоритети, послідовність та реалізацію цілей [2, с. 23].

У процесі життєвого самовизначення молода людина стикається з великою кількістю однакових цінностей, які створюють ситуацію невизначеності. Хоча рівнозначні цінності не завжди породжують невизначеність життєвого вибору, а тільки в тому випадку, коли вони суперечливі. Коли рівнозначні цінності конкурують в свідомості індивіда, то відповідні орієнтації можуть бути реалізовані паралельно.

Тому ми вважаємо, що наявність конкуруючих ціннісно-орієнтаційних компонентів в свідомості – одне із джерел невідповідності вербальної та реальної поведінки, яка часто спостерігається в роки ранньої юності. В такій ситуації ускладнюється процес ідентифікації власного Я із системою цінностей, що породжує стан тривоги та напруги. Молода людина відчуває невпевненість, невизначеність власного Я, що зумовлює часто неадекватні форми поведінки у юнака чи юнки. Молода людина, якій важко визначити своє Я, неготова виділяти перспективні лінії розвитку власного життя.

Тому важливою передумовою самовизначення особистості в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка є основою формування змістовних та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів.

Індивідуальна система ціннісних орієнтацій відображає спрямованість особистості на цілі та засоби діяльності і таким чином, виражає ставлення людини до оточуючого світу. Формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій як цілісної психологічної структури починається в період між підлітковим віком та ранньою юністю. Саме в цей період молода людина психологічно підготовлена зробити відповідний ціннісний вибір.

У концепції психології життя Л.В.Сохань зроблено спробу об'єднати ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани у єдиний функціональний комплекс – життєву програму. "...Життєву програму особистості відображають магістральні життєві цілі, плани та способи їх реалізації у певних видах діяльності" [9, с.118]. Життєва

програма відображає провідну життєву лінію, котра накладає відбиток на всі прояви особистості.

О.Г. Злобіна розрізняє три стадії сформованості життєвої програми:

- 1) "нижчий", який характеризується відсутністю усвідомлення особистістю сенсожиттєвих цілей;
- 2) "середній", або рівень формування особистістю сенсожиттєвих цінностей;
- 3) "вищий" рівень, який характеризується наявністю такої системи стратегічних цілей, у якій життєві перспективи особистості розгортаються протягом всього періоду життя. Життєва програма особистості, таким чином, виступає як орієнтуючий, мотивуючий, організовуючий засіб втілення потенцій особистості у діяльність.

На відміну від життєвої програми, яка є завжди бажаною для особистості, перспектива може бути не досить приємною. Реалізація життєвої програми потребує значних зусиль, щоби підпорядкувати активність визначеному напрямку.

Щодо життєвих перспектив, то вони не вимагають вольових рішень. Їх реалізація може відбуватися взагалі без участі суб'єкта життєтворчості. Якщо розглядати порівняльну характеристику поняття життєва програма і життєва перспектива, то слід зауважити, що життєві перспективи можуть реалізуватись за певними життєвими програмами.

Наявність життєвої перспективи свідчить про високий рівень організації особистістю свого життя. У хронологічному аспекті життєву перспективу поділяють на близьку та віддалену. Ступінь диференціації людиною близької та віддаленої перспективи є важливим моментом її розвитку, що характеризує перехід від дитинства до юності, до вибору життєвого шляху та свідчить про становлення психологічної зрілості

До віддаленої перспективи входять ціннісні орієнтації та життєві цілі. Близькою перспективою є та ланка, яка пов'язує актуальну життєву ситуацію з цілями життя.

УРАХУВАННЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Важливою умовою у педагогічному вихованні є врахування національних особливостей підростаючого покоління, які частково свідомо, а частково несвідомо засвоюються представником кожної етнічної групи з перших років життя в процесі оволодіння рідною мовою, ознайомлення з казками, легендами, мистецтвом свого народу.

Батьки, вчителі, вихователі розуміючи, що розвиток особистості починається з поступового пізнання дитиною навколишнього світу та усвідомлення себе у цьому світі, активно включаються в процес формування її світобачення та світосприйняття.

Кожна культура виокремлюється національною своєрідністю як процесу виховання, так і навчання. Пов'язано це перш за все з самими національно-психологічними особливостями, які визначають вибір виховних заходів, впливають на специфіку їх застосування, оскільки представники різних етнічних спільнот по-своєму сприймають стиль поведінки вчителя, пред'являють різні вимоги щодо їх моральних та духовних якостей, професійних навичок, педагогічної майстерності.

Будучи носієм певної етнічної культури, кожна дитина по особливому сприймає навколишній світ і на основі цього формуються її знання, розуміння, відчуття цього світу.

Крок за кроком, в процесі асиміляції дитиною об'єктивних факторів і умов соціального життя й історичного розвитку у сукупності усіх її соціальних зв'язків і взаємин вона здобуває життєвий досвід. Протягом перших п'яти років життя за допомогою дитячої дієтри дитина знаходить ключ до розуміння себе, свого організму, а також середовища в якому вона перебуває. Дитина сприймає довкілля як щось живе та органічне. У дитини в даний період розвитку формується анімістичне світовідчуття, яке виражається в переконанні, що все навколо неї живе: лялька, з якою розмовляє і бавиться, крісло, яке треба покарати, коли воно болоче вдарило... Саме тут "бере свій початок світ казки і світ ілюзійної гри, де "все може бути

Таким чином, ми можемо сказати, що життєва перспектива є способом структурування особистістю свого близького та віддаленого майбутнього за допомогою ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, планів, програм.

Сензитивним періодом розвитку життєвих перспектив є рання юність, так як саме в цей період молода людина психологічно готова зробити відповідний ціннісний вибір, формувати індивідуальну систему ціннісних орієнтацій.

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. - М.: Педагогика, 1982-1984.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. - К.: Наукова думка, 1988. - 144 с.
3. Ковалев В.И. Временная трансперспектива жизни как субъективно-ценностный феномен и механизм индивидуального жизнетворчества / Человек: деятельность, творчество, стиль мышления. - Симферополь, 1987.
4. Кон И. С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
5. Левин К. Определение понятия "поле" в данный момент / Хрестомат. по истор. псих.: Период открытого кризиса (начало 10-х серед. 30-х г.г. XX в./ - М.: Просвещен., 1980. - с. 131-145.
6. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи: Опыт прикладного исследования. - К.: Наукова думка, 1993.- 200 с.
7. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: Понятие, структура, механизмы формирования. - К.: Наукова думка, 1990. - 124 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.:Наука,1986.- 255 с.
9. Сохань Л.В. Жизненный путь личности (Вопросы теории и методол. психол. иссл.). - К.: Наукова думка, 1987.
10. Thomae H. Is there a functional age measure for personality? - in Agin: a challenge to science and society. - Oxford, 1983.

The article presents an analysis of structural components of life perspectives. It has been considered the matter of the conceptions of temporary perspectives, life purposes, plans and programmes.

усім” - прутик ножем і мечем, кропива - ворожим військом та непрохідним пралісом” (1, 15).

Усе відбувається саме так, як у казках, що розповідає бабуся чи маги перед сном, як у повір'ях та різних прикметах, що пізнаються дитиною через спілкування з рідними та близькими, як у звичаях та ритуалах, яких дотримуються усі члени сім'ї, вшановуючи те чи інше релігійне свято.

Поступово дитина переходить до пізнання світу людського, тобто створених працею людини предметів, які складають “цивілізоване” довкілля дитини. Від ігор ілюзійних дитина переходить до конструктивних, в яких вона вже не задовольняється фантазійними образами, а перетворює навколишній світ відповідно до потреб гри, намагається змінити його, взаємодіючи з реальними предметами та реальними людьми. Вона прагне пізнати не лише світ природи, але й світ людський, який проявляється у взаємовідносинах та спілкуванні.

Якщо виховання у ранньому дитинстві відбувається у колі сім'ї і здійснюється шляхом специфічного спілкування, що супроводжується пестощами, ніжністю, грою, і яке особливо вирізняється своєю етнічною самобутністю і національним колоритом, то раціональне виховання ґрунтується на строгій дисципліні, порядку і починається для дитини, як правило, коли вона вступає до школи. Саме школа, на думку Ф. Арієса, завдяки її систематичній, впорядкованій структурі, виводить дитину за межі материнського, батьківського виховання. Школа була створена суспільством для того, щоб дати дитині необхідну підготовку до соціального життя і професійної діяльності. Особлива роль на цьому етапі розвитку дитини належить вчителям та вихователям.

Національно-психологічні особливості визначають своєрідність форм і способів виховних впливів, їх поєднання та використання вчителем в процесі виховання. Так, наприклад, констатують В. Г. Крисько і Е. А. Саракуєв, загально відомо, що у народів, Середньої Азії і Кавказу цінується перш за все не сам зміст виховних заходів, а вміння з повагою віднести до представника тої чи іншої нації, вміння подавати інформацію, поступово поділяючи її на певні частини на різних стадіях впливу. Для Прибалтійських народів

перевага у виховній роботі надається тому, хто з самого початку вмів довести логічну необхідність і доцільність своїх зусиль. Козацько-селянська основа українського народу виробила в нього неприйняття деспотії і взагалі твердої влади, а також прагнення боротися за індивідуальну свободу, що межує з анархією.

В. Липинський у “Листах до братів-хліборобів” констатує, що українському народу притаманні перевага емоційності над волею та інтелігентністю, де з надмірної чутливості випливає мінливість симпатій, орієнтацій та ідей, легка запальність та швидке остигання, нахил до романтизму, брак витривалості і послідовної праці, оскільки увага розпоршується весь час під впливом нових емоційних подразників.

Національно-психологічні особливості детермінують також і тривалість виховних впливів. Так, для представників Середньої Азії і Кавказу необхідна налаштованість на тривалу і об'ємну працю як з кожним конкретним представником етнічної мікрогрупи, так і з самою групою в цілому. Для слов'ян, в тому числі і українців, а також народів Прибалтики потрібна дуже наполеглива і переконлива активність вчителя або вихователя.

Підтвердження сказаного вище знаходимо у Д. Чижевського, який зазначав, що слов'яни взагалі, а українці зокрема схильні до безмежного захоплення, піднесення, однак, після першої невдачі зневіряються у можливості остаточного успіху і так само швидко переходять до стану повної розпуки й цілковитого знеохочення до подальшої праці. Ця риса характеру, яка є результатом чуттєвого, а не раціонального мислення українця, перешкоджає утриманню внутрішнього ладу і стабільності, гальмує процес систематизації мислення і справи. Бурхливі історичні колізії сформували в українському характері ще й таку досить поширену рису як замкнутість, оскільки виявляти свою щирю думку було для українця вельми небезпечно у різні періоди історичного розвитку.

Отже, знання національно-психологічних особливостей українців, як і інших народів для вчителя є вкрай необхідними, оскільки, прагнучи досягнути позитивних результатів у вихованні, він має будувати свою систему виховних впливів у класі саме виходячи з цих

особливостей. На основі знання етнопсихології вчитель повинен підбирати засоби виховання, використовувати ці знання для того, щоб знаходити правильні механізми впливу на підростаючу особистість, враховувати їх в організації діяльності дітей, вміти не лише спонукати їх до праці, але й враховувати здатність представника кожної національності зосереджуватись на одному виді діяльності, уміння підвищити його мотивацію до даного виду діяльності, при цьому враховувати емоційну сферу дитини, а саме необхідність підкріплення емоційного заряду учня до навчання і праці, оскільки представники деяких націй, в тому числі і українці, мають слабку здатність тривалий час зосереджуватися на виконанні одного виду роботи. Крім того, і тривалість дії виховних впливів для представників різних національностей також різна.

Усі ці нюанси виховної роботи визначаються історично сформованими традиціями, звичаями, установками що безпосередньо формують світогляд представників тої чи іншої нації і впливають на ефективність процесу виховання. Вони можуть сприяти, або навпаки перешкоджати адаптації вихованців до вимог вчителя.

Поступово, за допомогою спілкування та взаємин, які встановлюються з дорослими, дитина переходить до наступної сходинки у своєму розумінні дійсності - до розуміння світу "культури" і відкриває у собі ще один, новий вимір дійсності - внутрішній світ. Це світ думок, почуттів, цінностей, з яких викристалізуються поняття Добра, Краси, Святості, Правди, тобто тих духовних вартостей, що формують духовний ідеал особистості, творять той образ, якого вона прагне досягнути у своєму саморозвитку. Цей період у формуванні особистості припадає на підлітковий вік, а саме на період, коли підліток вступає у фазу пубертатності. Від дорослого у значній мірі залежить чи надбання, здобуті нею протягом усіх трьох фаз, а саме засвоєння нею світу природи, світу "цивілізованого" та світу культурно-духовного, зможуть перетворитись у єдину інтегровану систему поглядів, тобто у світогляд дитини (1, 17). Вивчаючи світогляд, І. Мірчук констатує, що даний термін за своїм семантичним значенням вказує на "суцільність поглядів на світ", охоплюючи цілісність світу, бере до уваги все у світі, тим самим набуває

значення універсальності і докорінності знання, маючи на увазі не лише широту даного поняття, але й глибину (2, 60).

На думку А. Нойгойзлера, світогляд маючи характер філософської та релігійної тотальності, містить заховану філософію, скеровану не тільки на пізнання речей, але й цінностей, життєвих вартостей, ставлень (13, 95) або за Ясперсом, - "підсумків наочного знання про світ", життєвого сприймання і розуміння.

Німецький історик і автор знаменитого підручника з філософії Й. Гессен аналізуючи поняття світогляду наголошує, що у філософському розумінні світогляд має кілька сторін, які і складають дане поняття: гносеологічну, онтологічну, аксіологічну. Філософські світогляди, які гармонійно і повно синтезують у собі усі ці сторони світогляду є завершеною філософською думкою, які відомі науковому світу як платонізм, аристотелізм, гегеліанство, томізм та ін. Поділяючи світогляди на горизонтальні і вертикальні, Й. Гессен наголошує, що перелічені вище вчення є вертикальними світоглядами, оскільки "зосереджуються вони в головах фахових мислителів" і складають завершену філософську систему. Вертикальні світогляди поширені у Західній Європі.

Горизонтальні світогляди - це світогляди народної мудрості, які не є безпосередньо пов'язані з систематичною філософською думкою, а мають своє коріння і буття у життєвому досвіді, у всенародній колективній вдумливій рефлексії, що вириваються з глибини пережитих уявлень та досвіду кожного народу.

За М. Шелером, світогляд є свого роду селекцією і розчленуванням, панівним у тому чи іншому культурному колі (в народі) або у психіці однієї особи, на основі яких людина або народ свідомо або несвідомо сприймають навколишній світ.

Індивідуальність, як соціокультурний тип формується в надрах суспільного буття. Вона, будучи наділеною певними індивідуально психо-логічними та особистісними якостями, перебуває під онтологічним впливом суспільного буття - звиклого світопорядку, традицій, звичаїв тощо та гносеологічним, тобто впливом пануючої в психології (ширше - у суспільній свідомості епохи) базової моделі особистості та канонів нормативної поведінки.

Своєрідна національна налаштованість індивідуальної і суспільної свідомості, яка склалася у кожного народу, передбачає з одного боку врахування характеру впливів об'єктивної дійсності, що надходять з оточуючого середовища, а з другого боку - суб'єктивний характер їх сприйняття, що детермінується:

- а) системою мислення, що склалася у тої чи іншої національної спільноти;
- б) своєрідністю прояву емоцій і волі;
- в) традиційними уявленнями про побудову характеру взаємин між людьми.

Культура кожного народу відзначається своєрідним способом мислення, світобаченням, яка залишається незмінною незважаючи ні на які зміни і забезпечує єдність національного характеру незалежно від індивідуальних відмінностей представника тої чи іншої нації (3, 26).

Дана єдність найкраще досягається за допомогою слова, оскільки найглибші людські взаємини можуть бути виражені лише за допомогою мови. Мова - найбільш суттєве досягнення народу, найбільш ефективний спосіб вираження його думок. Мова народу - дзеркало його думок. Розумовий склад нації відображається в його мові.

О.О. Потебня у своїй книзі "Думка і мова", згідно з принципом історизму, піддавши аналізу еволюцію розумових структур, довів, що розумові структури, якими оперує окремий індивід, набуваються ним завдяки засвоєнню мови. Оскільки творцем мови є народ, як "один мислитель, один філософ", індивіди, що мислять на одній мові сприймають дійсність крізь призму закарбованих у цій мові форм. Питання "духу народу", національної своєрідності його психологічного складу О.О. Потебня розглядав виходячи з закарбованого в мові історичного досвіду народу.

Кожен учень, крім того, що він є індивідуально-неповторною особистістю, є ще й представником того чи іншого народу, а тому він схильний мислити і сприймати світ саме крізь призму того досвіду, який є властивий для його народу. Вчитель, котрий не здатний зрозуміти цієї особливості національної психіки, котрий не враховує цієї особливості під час вибору психологічних засобів впливу на

особистість що розвивається, не може претендувати на успіх у своїй виховній роботі. Такому педагогу варто нагадати, що національно-психологічні особливості суттєво не підлягають безпосередньому впливу об'єктивної дійсності, а тому характеризуються значно більшою консервативністю та стійкістю, ніж будь-які інші психологічні явища.

Вчені, наголошуючи на важливість даної проблеми, констатують, що у вихованні підростаючого покоління необхідно звернути увагу на два аспекти: 1) соціальний статус школяра у суспільстві, засоби його життєдіяльності, стосунки з дорослими, інститути і методи виховання; 2) власне етнопсихологічну культуру школяра, його внутрішній світ (4, 48).

З огляду на вищесказане, саме другий аспект вимагає особливої уваги. Адже коли йдеться про дитину, представника іншої, а тим більше мало відомої культури, у виховній роботі необхідно бути дуже обережним у пошуку аргументів переконання, у виборі психологічних засобів впливу, проявляти терпіння та особливу делікатність під час спроби змінити думку чи установки дитини, оскільки і сила вияву етнопсихологічних властивостей у різних культурах різна. Прагнучи здійснити певний вплив на дитину, вчителю обов'язково необхідно враховувати, що за її національною приналежністю стоять такі важливі особливості світобачення та світосприйняття як національні стереотипи, табу, звичаї, які тісно пов'язані з стереотипними ситуаціями, етикетом, соціальним символізмом. Їх багатогранність і різноманітність ускладнюють можливість їх співставлення та порівняння. Тому, виховну роботу з дітьми слід проводити таким чином, щоб не виправляти їх поведінку у більш зрілому віці, а правильно формувати її з раннього дитинства, відповідно до тих вимог, які висуваються в кожний конкретний період розвитку дитини кожним конкретним суспільством.

Спіраючись на метод розуміння, В. Дільтей розкриває структуру душевного життя людини в єдності афекту, інтелекту та волі. Він вважає, що людину можна зрозуміти лише тоді, коли зрозуміємо спрямування даної людини, виокремимо і зрозуміємо, що для неї є цінним. Розуміння цінностей складає сутність і розвиток душевного

життя. Розвиток душевного життя проходить в умовах розвитку тіла і залежить від зв'язку з оточуючим світом - фізичним і духовним середовищем (5, 303-312).

Аналогічний підхід до виховання знаходимо у культурно-історичній концепції Л. С. Виготського, котрий писав, що усі психологічні функції людини на кожному етапі розвитку діють не безсистемно, не автоматично і не випадково, а в певній системі, і є керованими конкретними, сформованими в особистості спрямуваннями, інтересами і цінностями (6, 26).

Дослідження психіки дітей, які виховувалися у різних культурних і соціальних умовах підтверджують дану думку. Результати досліджень таких відомих і авторитетних вчених як М. Мід, Е. Еріксон, Дж. Уайтінг та ін. доводять, що кожна дитина виховується саме так, як того вимагає середовище, в якому вона росте і розвивається.

Так, зокрема М. Мід основну увагу у своїх дослідженнях надавала вивченню проблеми соціалізації дітей в різних культурах, причому об'єктом її вивчення були не сучасні, а традиційні спільноти, традиційна, замкнена культура, яка збереглась в окремих районах Полінезії та Латинської Америки. М. Мід досліджувала особливості проходження вікових кризів (перш за все підліткового) в різних соціальних умовах, розвитку статевої ідентифікації у дітей, а також вплив дитячих і батьківських взаємин на інтелект та особистісні якості дитини. Доводячи домінуючу роль соціокультурних факторів у психічному розвитку дитини. М.Мід показала, що особливості статевого дозрівання, формування структури самосвідомості, самооцінки залежать в першу чергу від культурних традицій даного народу, від особливостей виховання і навчання дітей, від стилю спілкування в сім'ї. У зв'язку з цим, вона ввела в психологію новий термін - "інкультурація", який означає процес входження дитини у світ тої культури, в межах якої вона виховується.

М.Мід також показала, що існує обмежений набір типів темпераменту, кожен з яких характеризується певним поєднанням вроджених якостей і способів поведінки, особливо під час вираження емоцій. При цьому соціально схвалена поведінка (у тому числі і в першу чергу статева) стилізується культурою відповідно з контрасту-

ючими моделями темпераменту. Ті члени груп, чий темперамент є несумісним з типом соціальних емоцій, якого вимагає дана культура, виявляються в утисненому становищі і їх відчуження від суспільства, з погляду М. Мід, є цілком закономірним і прогнозованим.

Прагнучи дослідити механізми передачі культурних цінностей від одного покоління до іншого, М. Мід зосередилась на вивченні динаміки формування національного характеру, етичних та статевих стандартів поведінки, взаємовідносин між представниками різних поколінь (7, 166). Вона доводить, що важливу роль у даному процесі відіграють такі способи передачі досвіду і культурних надбань того чи іншого народу як наслідування, навіювання, переконання.

Дж. Уайтінг, продовжуючи дослідження М. Мід, вивчаючи способи догляду матерів за немовлятами у семидесяти культурах, а саме способи годування, догляду, укладання спати, а пізніше привчання до охайності та гри дітей, довів необхідність порівняльного вивчення поведінки і психіки дітей в різних культурах

На залежність формування особистості дитини від соціального середовища вказував американський психолог Р. Сірс, який в поняття "соціального середовища" включав такі поняття як стать дитини, її становище в сім'ї, становище матері в сім'ї, чи почувасться вона щасливою у своєму сімейному житті, соціальне становище сім'ї, рівень освіти членів сім'ї тощо, які в першу чергу детермінуються типом культури. Мати, будучи членом та носієм інтересів певної соціальної спільноти, відноситься до виховання дитини крізь призму тих норм і соціально прийнятих стандартів поведінки групи, членом якої вона себе відчуває. Здібності матері пов'язані з її самооцінкою, з оцінкою матері батьком, з соціальним статусом матері, з її вихованням, приналежністю до певної культури і визначають практику виховання дитини.

Аналіз дитячих ігор, проведений Е. Еріксоном, його польові етнографічні дослідження, які він провів під час спостереження за розвитком дітей у двох резерваціях американських індіанців, а також порівняння виховання дітей в індіанських племенах з вихованням білих американських дітей, дозволило зробити висновок, що в кожній культурі є свій особливий стиль виховання дітей, свій особливий

стиль материнства, який завжди приймається матір'ю як єдино вірний. Проте, цей стиль визначається тим, чого очікує від дитини суспільство, плем'я чи каста. "Мати створює у своїй дитини почуття довіри своїм поведінням... в межах того життєвого стилю, який існує в її культурі", - підкреслював Е. Еріксон (14, 224).

Е. Еріксон виявив в різних культурах різні схеми довіри і традиції догляду за дитиною. В одних культурах мати проявляє ніжність дуже емоційно, годує дитину завжди, коли вона заплаче або вередує, не повиває її. В інших культурах, навпаки, прийнято туго повивати дитину, дати дитині покричати і поплакати, "щоб краще розвивалися і були міцнішими легені". Останній спосіб догляду, на думку Е. Еріксона, є характерний для російської культури. Саме у цьому знаходить Е. Еріксон пояснення щодо особливої виразності очей у росіян. Тісно сповита дитина, як це було прийнято у селянських сім'ях, має основний спосіб зв'язку з світом - через погляд.

В одному індійському племені мати кожен раз, коли дитина кусала її груди під час годування, боляче била її по голові, доводячи до сильного плачу. Вона поводитись з власною дитиною таким чином, оскільки індійці вважають, що такі засоби виховання сприяють вихованню хорошого мисливця у майбутньому.

В цих традиціях Е. Еріксон виявляє глибокий зв'язок з тим, яким суспільство хоче бачити кожного свого члена. Кожній культурі щодо розвитку людини характерні свої, притаманні для даної культури сподівання, які індивід може оправдати або не оправдати.

Таким чином сформувався концепція Е. Еріксона про групу і особистісну ідентичність. Групова ідентичність формується завдяки тому, що з першого дня життя виховання дитини є орієнтоване на включення її в соціальну групу, на формування у дитини властивого лише даній групі світосприймання. Все дитинство людини, від народження до юності розглядається як тривалий двадцятилітній період формування зрілої психосоціальної ідентичності, в результаті якого людина набуває суб'єктивного почуття приналежності до своєї соціальної групи, розуміння тотожності і неповторності свого індивідуального буття з буттям свого народу.

Групова ідентичність українського народу формувалась протягом тривалого часу. Етногенетичні процеси серед слов'янства починаються у VII-IX ст. з часу Хозарського наступу та приходу норманів, - констатує Я. Дашкевич. Наслідком цього було зародження української нації, яка з утворенням Київської держави стала панівною. Дану думку ми знаходимо у дослідженні М. Чубатого "Княжа Русь-Україна та виникнення трьох східнослов'янських націй". Його позиція зводилась до того, що Київська Русь була державою не єдиної давньоруської народності, яка пізніше стала основою формування росіян, українців і білорусів, а державою антив. Саме анти були панівною нацією серед трьох слов'янських народів Київської держави. Пізніше на територію антив починає наступ інша нація, яку тепер ми називаємо російською, що і призвело до занепаду української нації. Її відродження почалось на рубежі XVI-XVII ст. на хвилі національно-визвольної війни проти численних загарбників, каталізатором якої стала козаччина. Вплив козаччини на формування і розвиток української нації проявлявся як у реальній формі - боротьбі за інтереси козацького стану, так і в ідеалізованій - народолюбній поезії та історіографії. Козаччина, з огляду на свою приналежність до православного християнства, виробила в собі аскетичне ставлення до земних благ, виключення особистих споживацьких тенденцій, сприяла розвитку таких рис як волелюбність і рівноправність, почуття власної гідності та почуття поваги до гідності чужої.

Проте, внаслідок загальновідомих історичних обставин останніх століть (постійні невдачі спроби утворення незалежної держави, винищення чи силова асиміляція суспільної еліти, червоний, білий і коричневий терор у XX ст. та ін.) в українській культурі і в українському соціумі набув поширення "несгероїчний" соціально-психологічний тип людини, елементи "звитяги" якого виявлялися лише у схильності до пісенної героїзації козацької архаїки.

Певні психологічні особливості утвердилися в Україні і за час панування радянської влади. Нова українська еліта міцно засвоїла ідею сильної влади, поєднану з ідеєю справедливості. Проте, дана ідея являє собою найбільш деструктивну сторону радянської психології "Справедливість" на практиці обертається побажанням, "щоб

нікому не було краще, ніж мені”, і примиренням з тим, щоб багатьом було гірше, а також несприйняттям всього неординарного, будь-якої ініціативи, а разом з нею і більш високого та динамічного способу життя. Новій радянській еліті в Україні, через її історичні традиції, майже не зрозуміла ідея рівного для всіх закону і свободи особистості, а також пов'язаної з нею відповідальності. Творінням тоталітарного режиму є також тип людини без громадянства, яка на глибинно-екзистенційному рівні немає ні рідної землі, ні почуття обов'язку перед іншими, за винятком сімейного кола, ні розуміння своєї суспільної місії. Саме тому представники нової еліти з такою легкістю продають за безцінь національні багатства. Поважання прав людської особистості також явище рідкісне, оскільки носії тоталітарного мислення вважають, що поважати можна владу, силу, розум, освіту тощо. На психологію, яка сформувалася у радянські часи накладаються також і ті психологічні особливості, що утворилися на Русі ще з візантійських часів: обожнення і сакралізація влади, ментальна і соціальна нерозділеність особистості.

Простеживши за процесом формування національно-психологічних особливостей українця, за історичними і соціально-психологічними факторами, на основі яких утворилась спільність людей, що зветься українським народом, маємо змогу дати реальну оцінку якостям і рисам, притаманним українцям, зрозуміти чому і яким чином вони сформувалися і в кінцевому результаті, будувати виховний процес так, щоб викоренити ті з них, котрі заважають українцям у їх поступі у напрямку до розбудови цивілізованого суспільства, а з другого боку, спиратися на ті, котрі допоможуть нашому народу побороти труднощі, досягнути прогресу у своєму розвитку як на рівні державному, так і на рівні особистісному. Саме в цьому руслі повинно бути спрямоване виховання дитини, яке з раннього віку має орієнтуватися на те, щоб підрастаюча особистість виростала не лише індивідуальністю, але носієм тої культури, в межах якої формується як її особистісна так і групова ідентичність.

Саме тому, національне виховання повинно розпочинатись також з раннього віку. І перш за все дитина повинна навчитися розмовляти мовою народу, який вона представлятиме, коли виросте.

Вивчаючи процеси соціалізації, механізми включення дитини у суспільство, Е. Еріксон приходить до думки, що суспільство здійснює вплив на розвиток особистості за біхевіористичною моделлю, тобто за принципом “плюс-мінус підкріплення”. Якщо індивід оправдовує сподівання суспільства, він включається в нього, якщо ні - відкидається ним.

Групова ідентичність певною мірою впливає на розвиток Его-ідентичності. Его-ідентичність представників різних культур різна, вважають вчені як західних, так і східних культур (С. Катаяма, Х. Маркус, С. Хейнс, Д. Леман, Д. Майерс та інші). Вони, зокрема, вважають, що представники індустріальних західних культур відзначаються сильно розвиненим почуттям індивідуалізму, які в кінцевому результаті приймають концепцію “Я-незалежне”. Вони сповідають особистісну незалежність, вірять у власні сили і у всьому покладаються лише на себе. Вони вважають, що перш ніж людина зможе полюбити інших, вона повинна полюбити себе.

В традиційних культурах Азії, Африки, Центральної і Південної Америки індивідуальність більш пов'язана з іншими. Незахідні культури “вирощують” те, що С. Катаяма і Х. Маркус називають “взаємозалежне Я”. Людина з “взаємозалежним Я” в більшій мірі відчуває приналежність до чогось або до когось. Наприклад, малайзійці, якщо їх порівняти з австралійцями і англійцями, так само, якщо порівняти японців з американцями, швидше закінчать речення “Я - ...” інформацією про ідентифікацію з групою (8, 71).

С. Катаяма, зокрема згадує, що коли він пояснив японським випускникам західну ідею незалежного Я, вони не могли зрозуміти її суті, в той час коли американські студенти дане поняття розуміли інтуїтивно. С. Катаяма згадує, що він сам жив і навчався на Заході і на Сході і це відкриття різнобічного “Я” у сприйнятті себе в західних і східних культурах привело його в захоплення.

Відмінність між “Сходом” і “Заходом” - проблема, на яку звернув увагу і В. Янів, який також характеризує європейську ментальність як індивідуалістичну, динамічну і таку, що базується на гармонії контрастів, що проявляються у рівномірному поєднанні волі,

почуттів і розуму й протиставив її східній - колективістській, пасивній, з перевагою почуттів (11, 106).

У кожній культурі поряд з унікальними специфічними особливостями виділяються не тільки універсальні загальнолюдські структури, але й універсальні психологічні зони впливу, які переломлюючись крізь призму кожної культури також стають культурно-специфічними. Відбувається своєрідний взаємовплив унікальних і універсальних загальнолюдських структур. С. Катаяма констатує, що такий взаємовплив має місце. Численні приклади того, як змінюється Его-ідентичність в результаті зростання самоповаги у японських студентів, котрі по обміну навчаються в університетах США, підтверджує вищесказане. Спостереження за емігрантами з Азії, котрі довгий час проживають у Канаді також демонструють, що самоповага у тих, хто довгий час проживає у цій країні значно вища, ніж у тих, що емігрували недавно або у тих, що живуть у Азії. При порівнянні українців, що пережили тоталітарний режим з тими, що емігрували у свій час до Канади чи Сполучених Штатів, ми також спостерігаємо сильно розвинене почуття власної гідності, впевненості у собі, гордості за себе і державу, в якій вони проживають, які поведяться так, наче їм належить цілий світ, хоча добре знаємо, що це звичайні обивателі середнього рівня статку.

Щоб зрозуміти вплив культури, достатньо просто зіштовхнутися з іншою, - наголошує Д. Маєрс. Так, американські чоловіки відчують певний дискомфорт, коли керівники східних держав вітають президента США поцілунком у щоку. Німецький студент, котрий звик лише зрідка спілкуватися з "герром професором" у себе на батьківщині, був здивований тим, що в американських університетах більшість кабінетів постійно відкриті і студенти можуть вільно вступати в розмову з професорами. Іранська студентка, відвідавши вперше американський "Мак-Дональдз", довго шукала у своєму пакетику столові прибори, аж до тих пір, поки не побачила, що відвідувачі їдять картоплю-фрі просто руками. У багатьох куточках землі наші з вами вишукані манери можуть виявитися серйозним порушенням етикету.

Так в Японії іноземці часто дуже важко орієнтуються в правилах соціальних ігор: коли скидати взуття, як розливати чай, коли дарувати і розпаковувати подарунки, як поводитися з нижчими і вищестоячими чинами в соціальній ієрархії.

Різноманітність установок і поведінки в різних культурах демонструє, наскільки ми є продуктами культурних норм.

Культурні норми підсвідомо впливають на наші установки і поведінку. Проте, цей вплив не здійснюється без допомоги біології. Усе соціальне і психологічне є в кінцевому результаті біологічним, вважає Д. Майєрс. Якщо те, чого оточення очікує від нас так чи інакше впливає на нас, то це також є частиною біологічної програми. Більше того, ініційована нашою біологічною спадковістю, поведінка акцентується культурою. Якщо гени і гормони призначають чоловікові бути фізично більш агресивним, ніж жінка, то культура може підсилити цю відмінність за допомогою норм, які вимагають від чоловіка бути грубуватим, а жінці - більш слабкою і м'якою.

Так, наприклад, у багатьох народів дуже строга культурна норма приписує, що чоловік повинен бути вищий за жінку. Згідно досліджень Джиліса і Авіса, з 720 подружніх пар, лише одна порушує цю норму. Психологічне пояснення даного явища має біологічне підґрунтя. Перевага в рості, або віці допомагає чоловікові закріпити його соціально обумовлену владу над жінкою. Проте, якщо би люди надавали перевагу партнерам, рівним своєму зросту, то і високі чоловіки і низькі жінки виявились би без пари. Отже, еволюційна спадковість, так само як і її культура, вимагають, щоб чоловіки намагались бути вищими від жінок. Таким чином, норма, що регулює співвідношення росту в парі може бути результатом як біології, так і культури. Таким чином, ми одночасно є як створіннями, так і творцями нашого соціального середовища, тієї культури, в якій ми перебуваємо (8, 247-267).

Вивчення національно-психологічних особливостей не є самоціллю. Оскільки проявляються вони в процесі взаємодії, важливо знати, як саме вони проявляються в спілкуванні та діяльності представників конкретних етнічних спільнот, як впливають вони на становлення і розвиток підрастаючої особистості.

Етнологи та етнографи мають величезний інформаційний банк даних, що стосується окремих культур: опис традиційно-побутової сфери, комунікативних аспектів, систем заохочень та покарань, способів соціальної взаємодії, розв'язання проблемних ситуацій, форм соціалізації, стереотипів, норм, ролей і правил, що регулюють поведінку людини в різних соціальних ситуаціях.

Прикладом впорядкованості етнографічних та етнологічних матеріалів та створення змістовної основи для перевірки гіпотез широкого антропологічного характеру є так звана "Аріальна картотека людських відносин", яка була створена в межах одного з напрямків американської культурної антропології. Формування даної картотеки започаткував у 1937 році американський антрополог Мердок, і яке продовжується по сьогоднішній день. Так наприклад, якщо у 1967 році етнографічний атлас Мердока налічував більш як 600 описаних спільнот, то у 1980 році в картотечі налічувалося відомостей приблизно про 900 етнокультур на Землі. Дана картотека за 60 років існування містить більше третини даних, одержаних психологами для перевірки гіпотез. Сьогодні у комп'ютеризованому варіанті вона практично є у всіх етнологічних центрах США. Особлива значущість картотеки в тому, що її зміст розбито приблизно на 100 категорій (мова, їжа, технологія, мистецтво, праця, сім'я, соціалізація тощо). Кожна категорія розділена на 10 і більше субкатегорій. Так, наприклад, соціалізація містить опис різних видів навчання і виховання в ранньому, дитячому і підлітковому віці, особливості передачі культурних норм, навичок, переконань тощо. Отже, користуючись картотекою дослідник може одержати за найкоротший час максимум інформації з питання, що його цікавить. Проте, це не єдине структуроване джерело даних, що має у своєму арсеналі сучасна наука за кордоном. Наприклад, "Атлас афективних значень", який створений за методом семантичного диференціалу Ч. Осгуда. Основний зміст "Атласу..." (близько 620 "об'єктивних індикаторів суб'єктивних культур") є результатом інтеграції внутрікультурних та міжкультурних досліджень. Індикатори "Атласу..." можуть стати надійною емпіричною базою для складання і здійснення в межах представлених в ньому культур програми дослідження

таких міжгрупових феноменів етнічної самосвідомості як етнічні стереотипи, міжетнічні установки, атрибуції тощо. Даний "Атлас..." має переваги над "Етнографічним атласом" Мердока в тому, що складався він на основі єдиних концепцій і мети.

На жаль у вітчизняній етнопсихології не існує жодного подібного аналогу. Більше того, у етнопсихологічних дослідженнях, що проводились у колишньому СРСР, майже не брались до уваги міжкультурні відмінності.

Адекватне осмислення буття нашого народу було неможливе в тій духовній атмосфері "несвободи, нагляду за наукою, маніакального вишукування і викорінення націоналізму, яка панувала у колишньому СРСР (І. Драч). Режим не був зацікавлений у самоідентифікації і самовизначенні українського народу, оскільки це суперечило панівній на той час ідеологічній доктрині про "нову історичну спільність - радянський народ" і злиття націй у процесі будівництва комунізму. Класовий підхід суспільного розвитку заперечував етнопсихологічну і національну своєрідність, національні інтереси. Так виникла небезпека втрати українським народом свого самоусвідомлюваного "Я" і у процесі діяльності, і у спілкуванні.

Внутрішня природа етносу пов'язана з постійною трансформацією окремих його ознак, у тому числі самосвідомості, зумовлюючи суперечливість цього процесу. Остання проявляється як усередині етнічної спільноти, так і у взаєминах з іншими етносами.

Діяльність, за словами Н. Д. Левитова, - "зеркало психіки людини", в якому не можуть не проявлятися і її національні особливості.

Л. С. Виготський з цього приводу писав, що "культура створює особливі форми поведінки, вона видозмінює діяльність психічних функцій людини. Саме тому ми ведемо мову про такі явища як *адаптація, стабілізація, та стимуляція*, які як відомо у представників різних культур проходять по-різному (6).

Адаптація до діяльності у різних народів різна. французи, наприклад, легко входять в нову обстановку завдяки своїй енергійності, легкості і рухливості. Англійці, навпаки, через свою неповоротливість, безпорадність, слабку увагу і кмітливість

потребують значно більше часу для звикання до нових умов діяльності. Не дивлячись на різні адаптаційні здібності представників різних народів, в кінцевому результаті, вони, все ж таки, пристосовуються до нових умов. Однак в процесі стабілізації ці відмінності починають виявлятися ще більш виражено. Так у французів досить швидко пропадає енергійність, понижуються активність, особливо коли діяльність не приносить бажаного результату. Англійці, звикнувши до трудової обстановки, діють більш холоднокровно і настирливо.

Б. Дазан, вивчаючи здатність японців і євреїв переносити труднощі і небезпеку, виявив, що представники обох народів можуть довго і терпляче йти до поставленої мети, проте японцям при цьому необхідні короткі перерви для відпочинку, тоді як євреї не потребують необхідності відпочивати.

Залежно від існуючої національної самосвідомості, емоційно-чутливої сфери психіки, в процесі діяльності можуть зростати і понижуватися діловий настрій, емоційне налаштування на активність та піднесеність в процесі виконання тої чи іншої діяльності. Стимуляція останніх повинна здійснюватись також з урахуванням як індивідуальних і національних особливостей кожного учасника діяльності, так і традиційних національних способів впливу (12, 81-83).

Отже, педагог повинен знати і враховувати, що являючись реальними психологічними явищами та завдяки притаманним їм специфічним властивостям, національно-психологічні особливості впливають на діяльність особистості на трьох рівнях. Їх вплив проявляється у:

1. національній своєрідності виконання;
2. національній специфіці вияву якостей людей;
3. національній своєрідності морального клімату.

Суттєвого прогресу у регулюванні проходження даних процесів можна досягнути за допомогою наукового підходу до керівництва міжнаціональними процесами, шляхом серйозного осмислення та систематичного прогнозування поведінки представників тих чи інших етносів у процесі взаємодії (9, 22).

Дуже часто міжнаціональні відносини носять стихійний, неформальний характер. Думка однієї національної групи про іншу формується на основі сумнівної інформації в результаті випадкових зустрічей з окремими представниками тої чи іншої національності, на основі уривчастих повідомлень засобів масової інформації, на основі чуток тощо.

Тому сприйняття представників одних етнічних спільнот іншими, як правило, носить узагальнено-опосередкований характер, а реальна міжнаціональна поведінка часто регулюється спрощеними недиференційованими припущеннями. Подібні припущення бувають недостатньо обґрунтовані раціонально, але вони мають сильне емоційне підґрунтя, і саме емоції найчастіше приводять до виникнення деструктивних міжнаціональних конфліктів.

Припущення впливають на вибір стратегії у побудові міжнаціональних відносин, хоча не завжди його визначають. На характер загальної стратегії побудови відносин однієї нації з іншою значний вплив має факт усвідомлення людьми певної національності своєї національної приналежності, наявність почуття національної гордості. Розуміння ж своєрідності, особливостей інших, рівних собі національностей, є запорукою диференційованого ставлення до них.

Одним із надійних способів формування у школярів диференційного ставлення до представників різних культур і етносів є "пізнання культури інших народів, яке формує повагу до них; незнання цієї культури або небажання пізнати її породжує націоналізм, як систему орієнтації виключно на цінності своєї національної культури при повному ігноруванні культурних здобутків інших народів"(10, с. 91).

Існування таких явищ в національній психології як етнічні стереотипи, етнічні забобони, упереджене ставлення до представників інших етнічних груп створює підґрунтя для порушення нормальних, людських взаємин між представниками різних етносів. Саме тому кожному з нас необхідно формувати в собі вміння долати етнопсихологічні бар'єри спілкування, вміння знижувати зайву напругу під час спілкування, вміння адекватно до ситуації та національного складу групи чи колективу вибрати жести, позу, ритм, емоції. Кожному з нас

необхідно мати не тільки почуття такту, культури, але й бути надзвичайно обережним у спілкуванні з іншими етносами (4, 31-32).

Одночасно необхідно пам'ятати про те, що в національних відносинах присутні в різних формах прояву також і релігійні відносини. "Національний та релігійний фактори глибоко укорінені в свідомості людини, особливо на психологічному рівні, взаємно переплелись. Релігія виступає як атрибут етносу, а етнос як носій релігійності" (9, 69).

Релігійність у українця виступає як певна тривала внутрішня диспозиція. Українська душа, - наголошує В. Янів, - з природи є релігійна. М. Костомаров також відмічає, що український народ - глибоко релігійний, і берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність. Г.Ващенко вказує, що релігійність була невід'ємною складовою частиною українського ідеалу людини впродовж століть. О.Кульчицький вважає, що релігійність - це вроджена якість українця.

Саме тому В. Янів наголошує, що якщо ми маємо "накреслити наш національний виховний ідеал, то тісно пов'язуємо його з християнським виховним ідеалом...", оскільки "... релігійне виховання українця, ідучи по лінії вродженого нахилу, робить нас відпорними на зовнішні впливи й автоматично спричинюється до збереження нашої духової самобутності, нашого духового "я", чи - як ми звикли тепер говорити - нашої національної ідентичності" (11, 198).

Педагоги, які не враховують впливу релігійного аспекту, того значення, яке відіграє релігія у житті не тільки українця, а й представників інших націй у спілкуванні та виховній роботі, без сумніву втрачають багато. Їм необхідно серйозно осмислити свою стратегію і тактику у виховній роботі, розробити педагогічну систему оцінювання релігійних та моральних цінностей, властивих для поведінки та спілкування представників тої чи іншої релігійної спільноти.

Отже, "поруч із практичним значенням етнопсихології... треба відзначити її функцію у педагогіці... завданням якої є формувати - на науковій основі нове покоління..., а в перенесенні на цілий народ це означає, що ми повинні на підставі знання

етнопсихології народу будувати цілу педагогічну систему", - наголошує В. Янів (11, 5-6).

Вивчення і пізнання етнопсихологічних особливостей дає можливість розуміти і аналізувати ці явища у навчально-виховному процесі. Досягнути прогресу у цій галузі неможливо без прикладних досліджень. Метою проведення досліджень є прагнення зрозуміти специфіку прояву національно-психологічних явищ і процесів в навчальній діяльності та у виховній роботі.

Сьогодні ми можемо виділити два способи етнопсихологічних досліджень: стандартний, який передбачає вивчення національно-психологічних особливостей представників однієї етнічної спільноти та крос-культурний, який передбачає порівняння і співставлення національно-психологічних особливостей різних націй та етносів (12, 197).

Враховуючи сказане вище, можна констатувати, що методологічною основою дослідження повинні виступати кардинальні засади про цілісність процесу формування всесторонньої і гармонійної особистості, про соціально-історичну та генетичну природу національної психології, про вплив національної психології одного народу на психологію іншого.

Однак недостатньо лише констатувати факт наявності етнопсихологічних особливостей, необхідно навчитися їх розпізнавати (рефлексувати і діагностувати), прогнозувати і враховувати у виховній роботі. Це залежить від педагогічних здібностей, майстерності, умінь і навичок вчителя.

Пізнання вчителем чи вихователем національно-психологічних особливостей учнів являє собою розв'язання певної сукупності перцептивно-рефлексивних, діагностичних і прогностичних задач, в результаті якого суб'єкт рефлексії глибше пізнає внутрішній світ об'єкта виховання.

Знання вихователем національно-психологічних особливостей вихованців виконує інформаційну та регулятивну функцію. Проникнення вихователем в контекст національно-своєрідних думок і почуттів, мотивів і потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій дозволить краще зрозуміти особливості поведінки, дій та вчинків вихованця, що

допоможе вихователю у виборі адекватних способів впливів у виховній практиці.

Отже, пізнавальні уміння вихователя спрямовуються на вивчення особливостей *національної самосвідомості, інтересів і ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, особливостей комунікативно-поведінкової діяльності, етнічних стереотипів.*

З викладеного вище бачимо, що система виховних заходів вчителя, незалежно чи йдеться про окремо взяту особистість, чи коли педагог працює з багатонаціональним мікроколективом, повинна формуватись з урахуванням етнопсихологічних особливостей представників тих чи інших національностей чи етнічних спільнот.

Перш за все, педагогу необхідно вивчити і осмислити специфіку психології представників різних етносів. Виховна робота не повинна зводитись до одноразових зусиль, а проводитись цілеспрямовано, планово і різнобічно, залежно від конкретних умов. Даний процес не може не спиратись на рекомендації вчених, при цьому можуть бути використані спеціальні методики, які допоможуть виявити загальний стан міжнаціональних взаємин у колективі і визначити напрямки вдосконалення виховного процесу.

По-друге, важливого значення набуває діяльність педагога в напрямку згуртування колективу. Основною вимогою роботи в цьому напрямку в сучасних умовах є необхідність "повернутися лицем" до кожної конкретної людини - представника певної етнічної спільноти щоб мати чітку уяву про думку і позицію кожного щодо міжетнічних проблем, які виникають у колективі, намагатися приводити у відповідність норми і форми міжетнічного спілкування, прагнучи при цьому робити все можливе для викорінення національних упереджень, егоїзму, національної обмеженості.

По-третє, вчитель повинен проводити послідовну роботу в напрямку попередження конфліктних ситуацій в колективі. Конфлікти на національному ґрунті є наслідком неправильного ставлення представників однієї нації до іншої. Для усунення конфліктів необхідно ґрунтовно розібратися з причинами їх виникнення. Конфлікти, як правило, формуються в результаті випадкових розмов,

слухів, стереотипних уявлень, тому корекційну роботу проводити необхідно систематично, а не від випадку до випадку.

По-четверте, для попередження конфліктів педагог повинен проводити цілеспрямовану і систематичну роботу в напрямку формування культури міжнаціонального спілкування.

1. Кульчицький Олександр. Український персоналізм. Мюнхен-Париж, 1985. - 192 с.
2. Кульчицький Олександр. Іван Мірчук дослідник української духовності// Науковий збірник УВУ. Мюнхен, 1992.
3. Крысько В. Г., Деркач А. А. Этнопсихология. Теория и методология. - Часть 1. - М., 1992. -139с.
4. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / За ред. Л.Е. Орбан. - Івано-Франківськ, 1996. - 81 с.
5. Ждан А. Н. История психологии: от античности до современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов - Изд 2-е перераб. - М.: Рос. пед. агенство, 1997. - 442с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. -М., 1982, Т.4.
7. Ярошевський М. Г. История психологии. От античности до середины XX века. Учебное пособие для высших учебных заведений. - М.: Академия, 1996.
8. Майерс Д. Социальная психология / Перевод с англ. -Спб.: Питер, 1996. -684с.
9. Етнопсихологія: навчально-методичний посібник (За ред. Л.Е. Орбан, В.Д. Хруща. - Ів- Франківськ: Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 1994. -84с.
10. Пономарьов А. П. Українська етнографія. - Київ: Либідь, 1994. - 318с.
11. Янів Володимир. Нариси до історії української етнопсихології. Мюнхен, 1993. - 224с.
12. Крысько В.Г. , Саракусь Э.А. Введение в этнопсихологию. Учебно-методическое пособие для студентов - М., Институт практической психологии, 1996. - 334с.
13. А. Neuhausler. Grundbegriffe der philosophischen Sprache. Munchen. 1963.
14. Erikson E. The Life Cycle Completed. N.-Y. L. 1982.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО АНАЛІЗУ

Проблема становлення особистості майбутнього спеціаліста, формування у нього позитивного відношення до праці, інтересу до змісту роботи, психологічного, морального задоволення діяльністю, привертають все більшу увагу вчених і практиків різних галузей знань. Вивчаючи ті чи інші сторони життєдіяльності підрастаючого покоління, кожен із напрямків: філософський, історичний, соціологічний, психолого-педагогічний і ін. відкриває «свою» специфіку об'єкта дослідження.

Поняття «діяльність» є стержневим для біофізичного розгляду зв'язків організму і середовища, для загальної психології, досліджуючої закони внутрішньої психічної діяльності індивідуального суб'єкта на основі принципу відображення в процесі активної взаємодії індивіда із соціальним середовищем, а також для соціальної психології та соціології, предметом яких є вже не стільки індивідуальний, скільки «сукупний» суспільний суб'єкт у вигляді різних типів соціальних спільностей /1, с.50/. При цьому слід враховувати багатозначність терміну «суб'єкт діяльності» /особистість, група, індивід /-творець свого життєвого шляху реалізує себе, ініціює і здійснює практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання й інші види специфічної активності-творчої, вільної, моральної, в основі якої лежить професійна діяльність.

Професійна діяльність як явище суспільного характеру, розглядається нами у розрізі соціально-психологічних аспектів і під кутом зору фундаментальних тверджень /концепцій/: культурно-історичної Л.С. Виготського, концепції підходу до особистості з позиції єдності свідомості і діяльності С.Л. Рубінштейна, діяльного підходу О.М. Леонтьєва, психології відношень В.М. М'ясищева, теорії установки Д.М. Узнадзе, концепції основної життєвої спрямованості Б.Г. Ананьєва, соціально-психологічної теорії колективу А.В. Петровського, розвитку особистості в процесі спілкування і життєдіяльності

О.О.Бодальова, К.О.Абульханової-Славської, Б.Ф.Ломова, диспозиційної концепції В.О.Ядова.

Досліджуючи проблему професіоналізму, слід відмітити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «професіоналізм діяльності». Деякі вчені ототожнюють дефініції «професіоналізм» і «майстерність» /Лванова С. І./, вважаючи їх синонімами. Інші вважають, що «професіоналізм» - це певний рівень сформованості майстерності /Ю.К. Бабанський/, треті ставлять його в одному ряду із поняттями «самоосвіта» і «самовиховання» /К. Левітан/, четверті ототожнюють його з готовністю і самовдосконаленням /Л.Д. Багаєва/. Професіоналізм-майстерне володіння необхідними вміннями, навичками, методами, знаннями для досягнення високої об'єктивності в діяльності /2, с. 76/. Під професіоналізмом особистості слід розуміти не тільки яскравий розвиток здібностей, але й глибокі, широкі знання тієї галузі діяльності, в якій цей професіоналізм проявляється, а також нестандартне володіння вміннями, необхідних для її успішного виконання. Н.В. Кузьміна акцентує увагу на загальних ознаках професіоналізму: 1/оволодіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби праці; 2/оволодіння спеціальними вміннями в галузі здійснення діяльності на всіх її етапах: підготовчому, виконавському, підсумковому; 3/оволодіння спеціальними властивостями особистості, що дозволяло б здійснювати процес діяльності і отримувати відповідні результати. Особливої уваги заслуговує типологічний підхід як метод дослідження особистості, запропонований К.О. Абульхановою-Славською, який дає можливість вивчити всі реально існуючі рівні активності, починаючи із вищих форм ініціативності, відповідальності, і, закінчуючи повною пасивністю, відсутністю активності. Через вияв специфічних психологічних механізмів активності, наявних тому чи іншому типу, типологічний метод дослідження дає можливість відповісти на принципове питання: в силу яких конкретних причин у даного індивіда відбувається падіння активності, тим самим підвести до висновку про можливі шляхи її підвищення. Визначаючи психологічні особливості предмета дослідження-професійної діяльності,

Л.П. Бусва відзначає, що «з психологічної сторони будь-яка діяльність виступає як реалізація суб'єктивного відношення до різних сфер об'єктивного світу» При цьому «...у діяльності реалізується певна потреба суб'єкта і здійснюється поставлена мета, в яку закладений більш або менш усвідомлений майбутній результат» /3, с.57/. Найбільш загальними характеристиками соціальної діяльності є цілеспрямованість, функція перетворення, причинний зв'язок із суспільними умовами її реалізації, що передбачає поділ праці, кооперацію функцій, взаємодію і спілкування суб'єктів діяльності. Функція соціальної діяльності полягає в реалізації суспільних /групових/ потреб, інтересів, цілей /4, с.10/. У цьому зв'язку першочерговим завданням соціальної психології є дослідження умов виникнення, розвитку і функціонування суспільних /групових/ суб'єктів діяльності, які характеризуються певною системою інтегративних властивостей і виникають як наслідок взаємної залежності та взаємодії індивідів в процесі спільної, цілеспрямованої діяльності. Формування /становлення/ суб'єктів соціальної діяльності можливе при забезпеченні внутрішніх умов соціальної адаптації, актуалізації, розвитку природних і набутих здібностей, а також індивідуально-своєрідних властивостей, створення умов їх постійного вдосконалення через систему творчих завдань соціальної діяльності. Необхідною умовою вдосконалення суб'єкта соціальної діяльності є опосередкування його цілей системою соціально-значущих суспільних відносин, постійне вдосконалення професійно-функціонального досвіду-професіоналізму /4, с.11/.

До проблеми професіоналізму звертаються Б.Ф.Ломов, С.П.Крягжде, В.В.Овсяннікова, Л.Е. Орбан, які у своїх дослідженнях аналізують взаємозв'язок між «професіональним» і «професіоналізацією». Так, О.В. Осипова вважає, що протиріччя між спрямуванням вищої школи на розвиток інтелектуального багажу спеціаліста і потребою суспільства в зрілій, соціально-активній особистості професіонала, робить все більш актуальним розуміння професійного розвитку не просто як операційно-технологічного насичення, але і як становлення позиції, системи відношень професіонала із суспільством /5, с.57/.

Дослідження професійного становлення особистості з метою вдосконалення процесу професіоналізації вузівської підготовки спеціаліста слід починати з вивчення розвитку системи суб'єктивних особистісних відносин, яка опосередковує трудову комунікацію індивіда. У процесі професійного становлення, в міру залучення до професійної спільності, індивід, незалежно від особистого усвідомлення, «входить» на рівень соціальної, професійної комунікації, що представляє собою більш широке, якісно інше в порівнянні із зоною ближнього оточення поняття, яким є навчальний і трудовий колектив. Мова йде про створення певного психічного образу /моделі професії/, який опосередковує морально-етичну сторону діяльності людини, соціалізує і професіоналізує її працю. Ближче всього це психологічне утворення стоїть до поняття «суб'єктно-особистісних відносин»у трактуванні Б.Ф. Ломова: «В процесі суспільного життя у кожного індивіда формується динамічна система суб'єктивно-особистісних відносин. Її можна було б описати як багатомірний «суб'єктивний простір»,кожен із вимірів якого відповідає певному суб'єктивному особистісному відношенню до праці, інших людей.» /6, с.327/. Підкреслюючи соціальну природу явища, Б.Ф.Ломов наголошує, що характер і динаміка суб'єктивних особистісних відношень у кінцевому результаті залежать від позиції, яку особистість займає в системі суспільних відношень, і від її розвитку в цій системі. Суттєвими характеристиками професіоналізму будь-якого спеціаліста є, з однієї сторони, ступінь засвоєння ним методів і засобів сукупної діяльності, з іншої-міра їх змінюваності /7, с.10/.

На етапі становлення суб'єкт послідовно залучається до професійного й соціокультурного досвіду, включається у відповідні комунікаційні системи за рахунок спеціально організованого навчання На етапі вдосконалення, на основі засвоєного раніше професійного досвіду, відбувається подальша професіоналізація діяльності і формування творчої індивідуальності, а також утвердження її соціально й професійно значущою особистістю. При цьому етап становлення в більшій мірі відображає просторово-часове формування спеціаліста /безпосередньо рівні його розвитку/, а етап вдосконалення - якісні стани спеціаліста /соціальні й професійні типи

соціалізації/. У цілісному процесі формування названих вище професійних характеристик можуть бути виділені «допрофесійний» та «професійний» періоди /7, с. 6/. При розгляді допрофесійного періоду, пов'язаного з деякими формами довузівської підготовки /школа/, необхідно виділити його вищий рівень «категоризацію» - психологічний перехід від найзагальніших недиференційованих /часто невірних/ уявлень про майбутню професію до професійної спрямованості на засвоєння структури професійної діяльності. Період професіоналізації, пов'язаний із вузівською формою підготовки - період інтенсивного цілеспрямованого розвитку, освоєння діяльності, становлення професійної свідомості, що відбувається на трьох основних рівнях : «предметному», «теоретичному», «практичному».

На кожному з них формується і закономірно трансформується певний набір професійних характеристик, необхідних для розв'язання певних професійних завдань. На початкових етапах навчання зовнішня предметна діяльність є не стільки засобом об'єктивізації змісту розумової діяльності індивіда, скільки вихідним пунктом становлення системи професійних характеристик. У цьому полягає базова роль предметного рівня формування професійної свідомості. Засвоєння можливостей професійно спеціалізованої діяльності /оволодіння нею візуально-винахідливими, предметно-знаковими і логіко-семантичними засобами/ створює основу для утворення вихідних для даного спеціаліста ідеальних дій, в зв'язку з чим можна говорити про формування основ професійного мислення. У цей час відбувається початкове залучення індивіда до соціокультурного контексту професіоналізму, виробляється комплекс ціннісних орієнтацій-установок, мотивів, потреб. Елементарні професійні характеристики формуються у системі початкових, предметно-специфічних уявлень, понять, причому їх реалізація на цьому етапі можлива лише у формах, відтворюючих професійно значущі аналоги і взірці. Наступний рівень професіоналізації свідомості - «теоретичний» - відображення результатів інтеріоризації-формування внутрішнього плану дій у формах та методах професійного мислення і діяльності. Це формування, як процес і результат засвоєння змісту професійної діяльності, здійснюється в умовах цілеспрямованого навчання, яке відображає

найбільш характерні професійні завдання, завдяки чому складається основний психологічний каркас професійних характеристик, виробляється професійно визначений тип мислення і методи діяльності. Межа цього рівня розвитку - потенційна здібність до виконання професійної діяльності. Наступний рівень становлення професійної свідомості - «практичний»- характеризується як найбільш значущий в творчій біографії спеціаліста, так як тут формуються психологічні можливості для переходу до якісно іншого етапу оволодіння діяльністю - професійного вдосконалення. У даний період відбувається формування зрілої особистості спеціаліста. Ці характеристики в подальшому стають первинними, активізуючи в свою чергу розвиток професійних якостей і здібностей. На етапі професійного розвитку - вдосконалення - виступає сформованість індивідуальної й особистісної спрямованості професійної творчості. Умовно можна виділити два рівні: індивідуалізації й майстерності /7, с.17-18/. Рівень індивідуалізації на даному етапі характеризується «згортанням» отриманих знань, виробленням категоріальних основ індивідуального стилю діяльності. Інтенсивне творче самовизначення стимулює формування здібностей до управління професійними ситуаціями, що створює основу для розвитку організаційно-управлінських якостей діяльності. На другому етапі починають складатись певні типи професійної діяльності, які характеризуються вираженою спеціалізацією як суспільних, так і трудових функцій. Професійні характеристики на цьому рівні організуються у функціональні комплекси, які забезпечують спеціалісту можливість оперувати більш високим рівнем професійного мислення й отримують конкретну реалізацію в його діяльності. Наступний рівень - майстерності - визначає вищу ступінь професіоналізму, коли спеціаліст в однаковій мірі володіє мистецтвом творення, організації, управління і наукового аналізу. Формується система внутрішніх принципів творчості, особиста професійна культура, яка виступає категоріальною основою творчої свободи і є показником ціннісного відношення до професіоналізму психолого-педагогічної діяльності. /8, с.12/. Ціннісне відношення - вищий рівень відношення до професіоналізму психолого-педагогічної діяльності, механізм якого

визначається системою взаємозумовлених характеристик особистості: когнітивної, емоційної, мотиваційної, поведінкової /9, с.66/.

В якості основних параметрів для виміру ціннісного відношення до професіоналізму психолога - педагогічної діяльності можна виділити наступне :

- відношення до професійної діяльності як до соціально - значущої цінності;
- наявність системи і послідовності в професійній праці;
- загальнотеоретична, загальнокультурна, спеціальна, психолого-педагогічна компетентність;
- самоорганізація і самокорекція професійної діяльності;
- професійна готовність до впровадження досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду в практику роботи;
- творчий підхід до професійної діяльності, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення.

Професіоналізм психолога - педагогічної діяльності складається із сукупності загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних і психолого - педагогічних знань, вмінь передавати ці знання своїм вихованцям і самокорекції професійної діяльності. Основи професіоналізму майбутнього спеціаліста передбачають формування здібностей до саморозвитку, самоконтролю і подолання труднощів як в період навчання у вузі, так і в майбутній самостійній діяльності.

Професіоналізм - концентрований показник особистісно - діяльної сутності педагога ,зумовлений мірою реалізації його громадянської зрілості , відповідальності і професійного обов'язку.

У структурі основ професіоналізму психолога - педагогічної діяльності Багаєва І.Д. виділяє такі компоненти:

- професіоналізм знань, як основи, базису формування професіоналізму в цілому /знання психолога - педагогічної теорії і практики навчання та виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності і технології їх застосувань і ін./;
- професіоналізм спілкування - готовність і вміння використати систему знань на практиці, установка на майбутню професійну /педагогічну/ діяльність, вироблення норм поведінки і спілкування,

власних соціальних установок, готовність до співпраці з учнями та їх батьками, емоційна контактність, симпатія, високий рівень емоційної стабільності, педагогічної толерантності в конфліктних ситуаціях;

- професіоналізм самовдосконалення – компонент, що забезпечує динамічність розвитку цілісної системи: «основи професіоналізму майбутнього педагога» засобами адекватної самооцінки і оперативного усунення виявлених в процесі педагогічного спілкування недоліків і прогалин в необхідних для вчителя знаннях. Останнє виступає головним засобом самоконтролю і самокорекції професійної діяльності майбутнього педагога. /10, с. 28-29/.

В особистості студента - завтрашнього вчителя, ці структурні складові взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у кінцевому результаті дає несформованість основ професіоналізму психолога - педагогічної діяльності і, відповідно, зниження ефективності навчально - виховного процесу.

Професіоналізм виховної діяльності і спілкування - це певний рівень етико - психологічної готовності дорослого /зокрема, вчителя/ здійснювати цілісне виховання особистості школяра. З однієї сторони, професіоналізм - інтегральна якість, властивість особистості, яка формується в спілкуванні і діяльності, з іншої – процес і результат спілкування та діяльності.

У цілому під становленням особистості професіоналом розуміється як її здатність до саморозвитку, самореалізації, так і динамічний процес формування особистості суб'єктом власної професійної діяльності. Саме при такому підході дана проблема розглядається діалектично, з урахуванням як операційної /психотехнологічної/ сторони діяльності і спілкування, так і особистісно - мотиваційної.

1. Бусва Л.П. Человек, деятельность, общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
2. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал, 1993. - № 5. - С.73-79.

3. Буева Л. П. Деятельность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. - С. 45-62.
4. Казмирренко В.Т. Социальная психология организаций: Монография. - К.: МЗУУП, 1993. - 384 с.
5. Осипова О.В. Исследование процесса профессионализации личности через анализ субъективных пространств восприятия профессий // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса: Сб. статей / Под ред. Л.В. Комаровской. - Томск: Изд-во Томского ун-га, 1989. - С.57-67.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984 - 444 с.
7. Нечасев Н.Н. Деятельный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. - М.: НИИВЦ, 1988. - С.7-19.
8. Велиев М.В. Формирование у студентов педагогического института ценностной ориентации и нравственного идеала, необходимых для профессии учителя. Автореф. дисс... канд. психолог. наук. -Тбилисси, 1984 -26 с.
9. Багаева И.Д. Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности. - Усть-Каменогорск, 1989. -162 с.
10. Багаева И.Д. Формирование у будущего учителя основ профессионализма педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. -212 с.

The process of personality's professional growth is investigated. The psychological peculiarities of the professional activity are determined. Professional activity as the phenomenon of social character is interpreting by the author by means of such categories as "the subject of activity", "professionalism", "mastership", "self-education" etc".

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Поняття "психологічна готовність до діяльності" було введено в науковий обіг у 1976 р., коли білоруські дослідники М.І. Дяченко та Л.А. Кандибович опублікували працю "Психологічні проблеми готовності до діяльності" (1; 3). Дослідження даного напрямку знайшло широкий розвиток в психології праці та інженерній психології. Тенденція перших досліджень полягала в тім, що із сукупності чинників, які зумовлюють продуктивність праці, вчені - психологи намагались виділити власне психічний компонент. Гіпотетично допускалось, що за певних умов, він (психічний компонент) відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Водночас підкреслювалось і те, що готовність не лише необхідна умова успішної діяльності, але й її результат. Малось на увазі, що справжня готовність можлива в процесі належної підготовки. Звідси і відчутне намагання психологів в дослідженні поняття готовності керуватися категорією діяльності, насамперед - трудової.

У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність потрібно розглядати як ситуативну (короткотривалу), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості.

Переважна більшість вчених предметом дослідження обрали довготривалу, фіксовану готовність, яка визначається психічними особливостями суб'єкта діяльності. Найбільший інтерес вчених викликала проблема готовності до діяльності випускників вищих навчальних закладів, зокрема їх готовності до професійної діяльності. В загальних рисах готовність випускників до професійної діяльності складається з таких блоків, як професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес підготовки - опанування професійними знаннями і вміннями (професійна готовність), наявність відповідних змістові діяльності якостей особистості (особистісна готовність), адаптація до професії після завершення

навчання (професійна адаптація). Остання в значній мірі залежить від якості і ефективності психологічної готовності.

Аналіз досліджень проблеми готовності свідчить, що автори особливу увагу звертали на шляхи, методи і прийоми формування готовності студентів до професійної діяльності й визначення критеріїв її виміру. Виходячи з того, що процес психологічної готовності складний і довготривалий, дослідники рекомендують формувати її за допомогою ряду заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, використання на практичних заняттях рольових ігор, організації дискусій щодо позитивних і негативних сторін обраної професії, аналізу узагальнених експертних характеристик, розкриття психології конкретної професійної діяльності в лекціях і на семінарських заняттях та ін. Особлива увага звертається на формування готовності до роботи в складних (екстремальних, нештатних) умовах діяльності.

Таким чином, перші дослідження проблеми психологічної готовності спеціаліста дозволяють стверджувати, що саме від неї залежить ефективність, стабільність і надійність його діяльності. За часовим і процесуальним змістом готовність поділяється на тимчасову, що зумовлюється передовсім модальністю і глибиною психічних станів, та довготривалу, основою якої є сукупність психічних утворень (інтелектуальних, вольових, емоційних), які складають особистісний рівень. Звідси перед дослідниками відкривається можливість аналізу готовності як з боку функціонального, так і з боку особистісного підходу, що являє собою фундамент психологічної готовності. Саме визначення компонентів цього фундаменту привернуло увагу багатьох прихильників концепції готовності. Пояснюється це тим, що подальше вирішення даного питання мало не лише наукове, але й прикладне значення, утвердження психології як дійового інструмента і важливої складової суспільного розвитку. Даний підхід знайшов своє місце при розробці проблеми безпеки космічних польотів, де питання психологічної готовності стало провідним. Було доведено, що досягнення бажаної продуктивності праці космонавта відбувалось в переважній більшості випадків лише за рахунок його психологічної готовності. Це підтверджує і стаття

космонавта Г.Т. Берегового "Психологічна підготовка - один з найважливіших факторів підвищення безпеки космічних польотів" (2; 104-107).

Подальше дослідження проблеми психологічної готовності набуло широкого розмаху з середини 80 років. В коло уваги дослідників потрапили такі напрямки, як управління (проблема лідерства), міжгрупові та інтергрупові стосунки (проблема комунікабельності – деструктивності), проблеми готовності людини до роботи в нових умовах тощо (3; 3-13).

Разом з тим, як засвідчує проведений нами аналіз літератури, панівним і досі залишається напрямок, пов'язаний з вивченням психологічної готовності до виробничої праці, тобто готовності до праці у сфері матеріального виробництва (4, 5, 6).

Значний внесок в дослідження проблеми "готовності до діяльності" зробив відомий психолог України В.О. Моляко. Йому належить пріоритет у конкретизації змісту і обсягу досліджуваного поняття в предметі педагогічної психології, особливо у започаткованому В.О. Моляко напрямку-психології творчості (7, 8, 9).

Отже, як ми вже зазначали, поняття "готовність до діяльності" спочатку розроблялось у руслі проблем, що стояли в галузі трудового навчання, носило більш вузьке визначення, а саме як "готовність до трудової діяльності". За первинною версією структура такої готовності уявлялась у формі трьох блоків: **перший** складається з показників, що відповідають біофізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності (сенсорна організація індивіда), **другий** - сукупність характеристик, що відповідають різноманітним умовам виконання трудової діяльності, і, нарешті, **третій** (основний), що складається з високого набору психічних властивостей, станів і процесів, які складають власне психологічний рівень - життєдіяльності людини як суб'єкта трудової діяльності. Оскільки рівень готовності не є незмінна (інваріантна величина (константа), то і його перебіг не може не зумовлюватися віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями тощо. Звідси виникла необхідність їх конкретизації за повною узагальнюючою схемою. На думку О.В. Моляко, даною схемою може вважатися така, що відповідає наступним

рівням: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Останній, в свою чергу, поділяється на власне професійний (виконання діяльності за фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з Високою майстерністю).

Заслуга українських вчених полягає в тому, що вони досліджують не просто готовність як таку (знання, навички, вміння), а вивчають психологічну готовність до творчої праці, коли зміст роботи висуває перед виконавцем умови, за яких бажана ефективність не може бути досягнута поза наявністю у суб'єкта здатностей до постановки і розв'язання нових завдань. Зрозуміло, що і психологічна структура компонентів, які визначатимуть зміст такої готовності, складатиметься з інших, адекватних новому змісту діяльності, психологічних утворень. Стрижень подібних утворень, що постає основою психологічної готовності до творчої діяльності, вбачається в такій інтегральній властивості особистості, як "розумова стратегія" (10; 34).

Аналізуючи зміст компонентів, що визначають психологічну готовність до виконання трудової діяльності, відзначимо ту роль, яка надається в структурі готовності мисленнєвим компонентам, так званій, "мисленнєвій готовності до праці". Дані компоненти класифікують на ряд рівнів готовності:

- а) високий - самостійність у постановці і розв'язанні нових (винахідницьких) завдань, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу; наявність професійно важливих якостей;
- б) середній - середній рівень вияву наведених якостей;
- в) низький - невміння самостійно ставити і розв'язувати трудові задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей тощо.

Новий імпульс досліджень проблеми готовності в психологічній науці пов'язаний з процесом переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах. Орієнтація змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатний до свідомого професійного самовизначення,

саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, в тому числі і в діяльності вирішення проблеми формування в молоді готовності до професійної праці у тій чи іншій галузі трудової діяльності. Відзначимо, що принцип гуманізації "означає, одначе, не нехтування професійним фактором, а його розгляд у широкому контексті - соціальному і психологічному. Іншими словами, підготовку до професійної діяльності бажано розглядати у контексті розвитку особистості - як певну частину, аспект або функцію цілісного процесу педагогічного керування цим розвитком" (11; 78). Виходячи а такого розуміння мети формування готовності до професійної діяльності, основу даного процесу почали вбачати не в розвиткові операційно-технічних умінь та навичок, а в опорі на такий визначальний параметр готовності, як "комплексна здібність". Остання, в свою чергу, розглядається як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні і емоційні механізми регуляції діяльності) сторін. Оскільки реалізація комплексної здібності може відбуватися за умов сформованості у суб'єкта діяльності вольових та соціально-психологічних властивостей, то і готовність до такої діяльності не може розглядатися без урахування зазначених параметрів.

Слід зазначити, що психологія надбала вже певний, хоч і невеликий, досвід аналізу готовності до виконання професійної діяльності з боку суб'єктного підходу. Суть його полягає в тому, що не людина має бути пристосована до професії, а, навпаки, - професія до людини. Так була зроблена спроба співвіднесення еталонних вимог професії інженера до тих його якостей і рис, від розвитку яких, за припущенням, можна було б очікувати максимальної результативності даної діяльності. В підсумку проведених досліджень був складений "особистісний" профіль інженера з урахуванням його статусної ролі (12; 68 - 76).

Останнім часом були здійснені, на наш погляд, вдалі спроби реалізації "модельного" підходу до створення "нормативного" образу вчителя - професіонала (13; 355-359). Підкреслюючи історичний

фактор формування образу вчителя в залежності від існуючих соціально-культурних стереотипів, вимог і можливостей реалізації очікуваних від учителя дій, поведінки, його професійної компетенції, мети педагогічної діяльності і конкретних обставин її здійснення і таке інше, автор, однак вважає за доцільне обмеження всієї сукупності вимог і уявлень про образ вчителя-професіонала двома складовими - рівнем наявності у вчителя певної кількості особистісних рис, з одного боку, професійних - з іншого. Єдність зазначених складових повинна стати, на думку автора, основою конструювання "інтегрального образу" вчителя професіонала. Конкретним змістом першого рівня (наявність необхідних особистісних рис) повинні бути вироблені психологічною наукою знання про механізми становлення таких психічних явищ, як пам'ять, увага, мислення, мотиви, потреби, орієнтації, здібності тощо; другого рівня (професійні риси) - педагогічна спрямованість, педагогічний такт, педагогічна рефлексія, організаційні здібності. Разом з тим підкреслюється, що такі особливості вчителя, як темперамент, психологічний тип, відбиваються лише на стилі діяльності і на перебігу спілкування, а тому мають невелике значення для визначення ефективності педагогічної праці.

Цікавою, з нашого погляду, є спроба деяких дослідників розробити модель "продуктивної професійної виховної діяльності педагога" (14; 190-197). Підвищення інтересу представників педагогічної науки до проблеми готовності викликано тим, що, на думку багатьох дослідників, після завершення курсу вузівської підготовки випускник буде "впевнено почуватися на місці вчителя, швидко адаптуватися до шкільних умов, успішно вирішувати складні завдання навчально-виховної роботи, вивчати особистісні якості та властивості учнів, визначати оптимальні засоби педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності, справлятися з емоційними, фізичними навантаженнями, оптимально будувати стосунки з школярами" (15; 125-132).

Готовність як інтегральне утворення особистості виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до певної діяльності. Про сформовану готовність можна,

на думку цитованого вище автора, говорити лише за умови розвинутості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості "найяскравіших" педагогічних здібностей (мислення, уявлення, спостережливості), комунікативних умінь і вельми широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, ширості, доброти, совісності, ініціативності, наполегливості тощо (16; 128).

Спробу узагальнити результати досліджень особистісного "начала" (професійно важливих якостей особистості) зробила О.П.Саннікова. Серед власне професійних якостей автор вважає за потрібне виділити ті, що мають, на її погляд, універсальний характер: відповідальність, самоконтроль, стривоженість, емоційну стійкість, схильність до ризику тощо. Дальше дослідниця виділяє певні властивості, притаманні представникам соціономічних професій (психологу, акторові, педагогу тощо). Водночас автор підсумовує, що "...величезна кількість можливих сполучень варіацій рис, які виділяються, робить неможливим дослідження особистості і її індивідуального становлення поза упорядкуванням їх у багаторівневу структуру особистості професіонала (17; 46).

На нашу думку, саме змістом діяльності зумовлюється адекватність побудови професіограми носія будь - якої діяльності. Саме термін "готовність" до педагогічної, музичної, акторської, інженерної, дослідницької тощо діяльності підкреслює певну специфіку у підході до її аналізу. Все розмаїття форм поведінки людини характеризується насамперед якісною специфікою, яка залежить від змісту конкретної діяльності і її мотивації. В такому випадку закономірно виникає проблема визначення обсягу і змісту поняття готовності, а також кола тих явищ, які виникають в процесі здійснення суб'єктом певної діяльності. Зрозуміло, що надання згаданим явищам статусу наукового факту потребує і розробки відповідних методичних процедур.

Підсумовуючи розгляд проблеми готовності в психологічній науці, особливо погляди на її зміст, функції, структуру та критерії, вважаємо можливим визначити наше розуміння готовності як

відносно усталеної і специфічної для конкретного виду діяльності динамічної сукупності диспозицій особистості, що зумовлюють досягнення нею відповідного до вимог діяльності рівня і якості результату. Дійсний зміст готовності може бути розкритий лише за умови дослідження її в конкретних ситуаціях діяльності. Загальна стратегія дослідження даного феномену повинна, на нашу думку, опиратись на уявлення про готовність як взаємопов'язану єдність таких складових, як цільова орієнтація (ставлення до професії), засоби (операційно-виконавча, процесуальна ланка), і оцінка (результативна ланка) цілі.

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: ВГУ, 1976. - 176 с.
2. Береговой Г. Т. Психологическая подготовка - один из важнейших факторов повышения безопасности космических полетов // Психологический журнал. - Т.1. -1980. - № 1 - С. 104-107.
3. Парыгин Б. Д. Психологическая готовность к работе в новых условиях: проблемы, тенденции и пути решения // Психологический журнал. - Т.7. - 1986. - № 6. - С. 3 - 13.
4. Коломинский Я. Л. Социально-психологическая готовность к труду // Вопросы психологии. - 1985. - № 5.- С. 75-77.
5. Проскура Е. В. Возрастные предпосылки психологической готовности к труду // Вопросы психологии. - 1985. - № 8. - С. 79-80.
6. Фарамонова Е. А., Ушнев С. В. Роль совместной учебно-трудовой деятельности в формировании психологической готовности к труду // Вопросы психологии. - 1990. - № 4. - С. 78-83.
7. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. - К.: Знання. - 1989. - 48 с.
8. Моляко В. А., Смутьсон М. А. Психологическая готовность к труду в современном производстве. - Киев, 1985. - 14 с.
9. Моляко В. О. Проблемы психологии творчости і технічної обдарованості // Психологічні проблеми виховання, активності та розвитку особистості. - Т.1. - Київ, 1993. - С. 109-117.
10. Балл Г. О., Перепелица П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти

гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О. - Київ-Рівне, 1996. - С. 78 - 90.

11. Чугунова Е. С. Социально-психологические особенности личности инженера проектных и исследовательских институтов (к вопросу о формировании эталонных требований) // Психологический журнал. - Т. 4. - 1983. - № 1. - С. 68-76.
12. Шпалерчук І. Д. Психологічні аспекти професійної кар'єри вчителя // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань 5 вересня 1996 р. - Т.3. - К., 1996. - С. 356 - 359.
13. Дубасенюк О. А. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога // Проблеми освіти. - 1995. - № 1. - С. 190 - 197.
14. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 128 - 132.
15. Линенко А. Ф. Там таки. - С. 128.
16. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. - Одесса-Херс, 1995. - 334 с.

The article analyzes the development of the problem of preparedness in psychological science for the last twenty years. It opens different approaches and tendencies for psychological components' selection of preparedness. Many researches think that such psychological components play the decisive role in the master of one or another kind of activities. The article underlines great attention for studying long-term, fixed preparedness. The bases of such preparedness are psychological peculiarities of the individual in the creative work. The article describes the problem of preparedness of the professional activity, different approaches for studing the giving phenomenon, its structure, levels, etc. It gives the definition of preparedness, which is rather constant and specific for the concrete king of activity, it means for dynamic totality of individual relations, which conditioned ots achievements of guditative results.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ КАДРІВ УПРАВЛІННЯ

На долю нашого покоління випав дуже важливий і відповідальний період. Ми перед обличчям завершення століття та другого тисячоліття. Це час, коли слід добре все зважити, оцінити позитивні та негативні здобутки минулого, визначити можливості і шанси на майбутнє, обрати шляхи подальшого розвитку.

Останнє століття (особливо десятиліття) було насичене змінами в усіх сферах суспільного життя. Кожна зміна приносила щось нове, досі ще не відоме. Що ж чекати від наступного тисячоліття? Мабуть, безглуздо стверджувати, що перетворення несуть суб'єктивний характер. Людський потенціал настільки великий, що здатен контролювати напрямленість цих змін. Але чи завжди ми достатньо і в правильному руслі використовуємо його? Думаємо ніхто не стане заперечувати що ні.

Найважливішими причинами цього, на наш погляд, є:

- відсутність повної і достовірної інформації про себе (можливості, задатки, здібності);
- незнання законів розвитку;
- невизначеність мети, завдань;
- навміння зпрогнозувати наслідки та ін.

Саме вони є витокami наших негараздів та прорахунків.

Причини наявного на даний момент стану речей в економіці безумовно криються в людському факторі, людській психології і в нашому менталітеті.

Далеко в минуле пішли ті часи, коли природа панувала над людиною. Зараз людина управляє практично всіма природними, а також соціальними системами, часто не усвідомлюючи відповідальності, яку на себе взяла. Тому на сьогоднішній день однією з найактуальніших проблем, яка потребує швидкого і раціонального вирішення є проблема забезпечення всіх суспільних систем, особливо виробничих, кадрами управління, які б характеризувалися високим рівнем відповідальності, професійності і такє ін.

Ставлячи перед собою мету здійснити кар'єру, люди здебільшого керуються прагненням здобути визнання, славу, покращити матеріальне становище. А вже на другий план виноситься бажання внести якісь позитивні зміни, корективи, нововведення. Час, так званої, формальної управлінської діяльності накладає відбитки на нашому добробуті. І мабуть, ще не одному поколінню доведеться за це розплачуватись. Тому на сьогоднішній день ми маємо те, на що заслуговуємо.

Кризова економічна система, нестабільність законодавства, податковий тиск (високі й багаторазові податки), часті зміни податкових ставок далєко не сприяють становленню конкурентноспроможних суб'єктів господарювання. Крім того, у нас далєко не налагоджена система підготовки та навчання спеціалістів управлінської галузі.

Часто керівні посади займають люди не компетентні, неграмотні, амбіційні.

Все це призвело до того, що кількість реально функціонуючих підприємств за останні кілька років катастрофічно зменшилася. А вихід економіки з кризи, як стверджують соціологи, можливий тільки в результаті зростання виробництва.

На основі багаточисельних опитувань соціологи ствержують, що ефективність діяльності будь-якого підприємства залежить від трьох найсуттєвіших факторів [11; с.4]:

- 1) сприятливого навколишнього середовища;
- 2) правильно вибраної та сформульованої стратегії;
- 3) якості людських, особливо управлінських ресурсів.

Якщо перший фактор носить суб'єктивний характер, то два наступні підлягають контролю та корекції з боку керівництва підприємства чи установи і залежать від якості їх кадрової, виробничої, стратегічної та ін. політики.

Стабілізація виробництва жорсткими методами, як підтвердив вітчизняний досвід минулих років, не забезпечить вирішення проблем. Ускладнення сучасних систем управління та умов їх реалізації викликало необхідність переходу від канонічного, жорсткого функціонування до гнучкого, лабільного, адаптивного. А зі зміною

умов функціонування підприємств перед управлінськими структурами серйозно постала проблема вибору та втілення ефективної системи керівництва.

Перехід від централізованої системи управління вніс ряд радикальних змін не тільки у форми і методи керівництва. Величезних змін зазнала сама структура та функціональний зміст. А тому не кожен керівник, який успішно управлявся з управлінськими функціями в умовах централізовано-керованої економіки може адаптувати свою діяльність до сьогоднішніх умов. Аналіз роботи керівників віком від 50 до 65 років показав, що деякі з них все ще опираються на утопічні гіпотези.

Якщо в умовах централізованої системи діяльність керівника була зосереджена на суто виробничих проблемах, то сьогодні спектр управлінських функцій значно розширився. Першочерговою проблемою на сьогоднішній день є забезпечення безперервного функціонування підприємства. Це не можливе без стратегічного планування, що зводиться не тільки до процедури визначення корпоративних цілей, перспектив, завдань, а й передбачає зовнішню та внутрішню взаємодію, де чільне місце займають інвестиційні механізми. Адже, як підтвердив досвід іноземних та провідних вітчизняних фірм, саме вони (інвестиційні механізми) в значній мірі впливають на ринкову адаптацію підприємства. Головна проблема в тому, як правильно вибрати джерело фінансування інвестицій. Претендентів багато, та більшість з них цікавить короткотермінова перспектива, спрямована на їх збагачення. Стратегічні ж інвестори, які будують свою діяльність на фундаменті надійної довготривалої перспективи надають перевагу тим підприємствам, де система керівництва є налагодженою: чітко визначені мета та шляхи її реалізації, ведеться контроль фінансових, інформаційних, кадрових потоків.

Як бачимо, сфера діяльності та функціональний зміст керівника в умовах ринкової системи значно розширилися. Схематично це можна відобразити наступним чином (див. рис. 1).

Функціональний зміст діяльності керівника підприємства



Рис. 1.

Продуктоване суспільно-економічними змінами збільшення об'єму управлінських функцій призвело до того, що навіть досвідчений керівник часто зустрічається з новими, неординарними проблемами, для вирішення яких необхідні не тільки високий рівень професіоналізму, а компетентність в різних галузях, вміння творчо мислити, передбачати перспективи, прогнозувати результати і наслідки. Як наслідок зростає соціальна потреба суспільства в керівниках нового типу, здатних адекватно будувати управлінський процес у відповідності з умовами функціонування підприємства. Саме цим обумовлена необхідність підготовки та спеціалізованого навчання підприємців, менеджерів, керівників різних рівнів.

Аналіз результатів соціологічного опитування підтвердив необхідність створення спеціалізованих центрів, спрямованих на виявлення, розвиток і вдосконалення знань, умінь, навичок, особистих та професійних якостей, необхідних для успішної реалізації управлінських функцій.

Як виявилось, потребу в такому навчанні мають не тільки молоді спеціалісти, які тільки розпочинають свою професійно-ділову кар'єру. Бесіди з керівниками різних рівнів підтвердили припущення науковців, що потреба професійного та особистісного зростання існує протягом всього соціально-активного періоду. Західні теоретики та практики, які вивчають проблеми підготовки кадрів управління наголошують на необхідності створення цілої системи безперервної освіти, яка включає в себе підготовку, навчання, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Такий підхід сприятиме становленню та постійному вдосконаленню керівників на всіх етапах їх професійно-ділового зростання, забезпечить реалізацію всезростаючих вимог до особи керівника.

Виходячи з того, що всі якості, якими повинна характеризуватися особа, що займає керівну посаду умовно можна розподілити на особистісні і професійно-ділові, науковці пропонують два підходи до проблеми зростання управлінської майстерності :

- інтелектуально орієнтований - спрямований на опанування спеціалізованих дисциплін для засвоєння знань, умінь і навичок;

- особистісно орієнтований спрямований на опанування технологій, методик особистісного зростання, самовизначення, розкриття потенціалу та самореалізації.

Що стосується інтелектуальних характеристик, то кваліфікований керівник повинен володіти певною інформацією і знаннями у різних галузях (економічній, соціальній, педагогічній, психологічній, юридичній...) і реалізовувати свої функції з урахуванням елементів системного підходу.

Як відомо, специфіка діяльності управлінця, менеджера, підприємця визначається метою, шляхами і засобами реалізації. Вирішення всього спектру управлінських проблем не може обмежуватись виробничим та соціально-економічним підходом. Оскільки їх робота передбачає постійну взаємодію з людьми, то вона безумовно характеризується соціально-психологічним впливом. Саме тому всі сучасні західні системи навчання та підготовки кадрів управління базуються на соціально-психологічному підґрунті.

Цілком очевидно, що від вибору тактики взаємодії керівника зі своїми колегами по роботі (які складають найближче оточення) та підлеглими залежить рівень їх контактності і взаєморозуміння. Порушення основних принципів професійно-ділових та особистісних взаємовідносин призводить до становлення ворожих, індеферентних стосунків, наслідком яких є конфліктні ситуації. І, навіть, якщо конфлікт є скритий, він не сприяє вирішенню виробничих, соціально-економічних проблем. А тому вся управлінська діяльність повинна базуватись на соціально-психологічному підґрунті.

Велике значення в процесі реалізації управлінської діяльності мають особисті якості, такі як саморегуляція, самокритичність, цілеспрямованість, наполегливість, адаптивність, відповідальність та ін. Розвитку цих якостей сприяють спеціалізовані

психологічні методики та техніки, які необхідно включити в програму навчання.

Для виявлення рівня інтелектуально-розумових та особистих професійних якостей, на розвиток яких слід звернути увагу, науковцями розроблено цілий ряд тестів. Ми пропонуємо для розгляду тест "картка особистості керівника", метою якого є оцінка всіх вище перелічених якостей, необхідних для реалізації ефективного керівництва:

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1. самореалізація | 11. комунікабельність |
| 2. саморегуляція | 12. контактність |
| 3. самовдосконалення | 13. організаторські здібності |
| 4. самокритичність | 14. вміння прогнозувати |
| 5. наполегливість | 15. вміння творчо мислити |
| 6. відповідальність | 16. аналітичне мислення |
| 7. адаптивність | 17. комплексне мислення |
| 8. ініціативність | 18. володіння техніками впливу |
| 9. авторитетність | 19. інтелектуальний рівень |
| 10. цілеспрямованість | 20. вміння приймати рішення |
| | 21. прагматизм |

За підсумками такого оцінювання, на нашу думку, доцільно скласти індивідуальні програми спрямовані на розвиток чи корекцію саме визначених характеристик чи якостей.

У процесі організації системи навчання підприємців, менеджерів, управлінців, як стверджують фахівці, необхідно звернути увагу на національні особливості та менталітет.

За оцінкою соціологів і ці аспекти мають значний вплив на становлення та розвиток вітчизняного менеджменту.

Наприклад, науковці стверджують, що для українського народу завжди характерною рисою був демократизм взаємовідносин. Звідси впливає вибір форм і методів управління які здебільшого опираються на партнерські стосунки як між керівниками, так і між керівниками і підлеглими [12].

Проте, як відбиток недалекого минулого у психології наших людей залишилась звичка працювати під контролем та за примусом. Ми й досі не навчилися цінувати та оптимально використовувати робочий час, нам не властивий європейський прагматизм.

Врахування цих та інших особливостей національної психології, як стверджують спеціалісти в цій галузі, необхідне при формуванні власної системи керівництва.

Таким чином, підсумовуючи вище сказане, слід відзначити:

- суспільно-економічні зміни та перетворення, зміни тенденцій у сфері управління обумовили необхідність постійного накопичення, розвитку та поновлення знань, умінь і навиків управлінської діяльності;

- найефективнішим шляхом вирішення проблеми підготовки осіб, що займають керівні посади є організація системи безперервної та послідовної освіти;

- навчальні та корегуючі програми повинні характеризуватися лабільністю, орієнтуватись на реальноіснуючі умови та на майбутнє, забезпечувати відповідний рівень професійного та особистісного зростання;

- навчання повинно будуватись із урахуванням соціально-психологічних та національних особливостей.

1. Казмирєнко В.П. Социальная психология организаций: Монография. - К.: МЗУУП, 1993. - 384 с.

2. Психология управления / Сост. А.М. Зимичев. - Л.: Лениздат. -1983. - 182 с.

3. Третьяченко В.В. Коллективные субъекты управления: формирование, развитие та психологическая подготовка. - К.: Стило, 1997.- 585 с.

4. Человек и бизнес. Путь совершенства / Под общ. ред. А.И.Апетянского. - М.: Издательство "Барс". -1995. - 228 с.

5. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления.: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1995. - 24с.

6. Психологические аспекты управления / Под ред. Ф.М. Русинова, В.И. Антонова. - М.: Экономика, 1984. - 159 с.
7. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента. - К.: МЗУУП, 1993. - 200с.
8. Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента.: Научно-практическое пособие. - К.: Украина, 1994. - 309 с.
9. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджук. - К.: Преса України, 1997. - 192 с.
10. Яновский А. Некоторые особенности управления деятельностью предприятий в современных условиях. - Персонал. -1996. - №4 -С.3-8.
11. Туленков Н. Эффективность управления: условия, критерии, методы анализа и оценки. - Персонал. - 1997.- № 3 - С. 4-16.
12. Хмель Ф. О путях формирования менеджмента в Украине // Экономика Украины. -1996. - № 11. - С. 92-94.
13. Свергун О.Ю. Психология успеха, или Как стать хозяином своей жизни. - М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. - 384 с.
14. Курс практической психологии, или Как научиться работать и добиваться успеха: Учебное пособие для высшего управленческого персонала / Автор составитель Р.Р. Кашанов. - Ижевск.: Изд-во Удм. ун-та, 1999. - 448 с.

The authors of the feature have analyzed the modern points of view concerning the problem of the training of the qualified management. It is stressed, that it's necessary to form the system of eternal, consequent education, what would be promoting in the personal and business progress.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ФОРМИ ПРОЯВУ ПСИХІЧНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Поряд із фізіологічними параметрами, при оцінці напруженості широко використовуються показники діяльності. Зацікавленість до них зрозуміла, оскільки в сучасних умовах проблема психічної напруженості вивчається перш за все у зв'язку з якістю роботи (якістю виконання службово-бойової задачі) у важких (експериментальних) умовах.

У даному плані особливу увагу було відведено характеру зрушень в діяльності – її покращенню чи погіршенню. Так з'явилася підстава для виділення двох видів станів: напруження, яке надає позитивний, мобілізуючий ефект на діяльність; і напруженість, яка характеризується пониженням стійкості психічних і рухомих функцій навіть до дезінтеграції діяльності. Розширення досліджень у даній галузі дозволило виділити різні форми психічної напруженості, що сприяло більш глибокому розумінню проблеми:

- перцептивна - виникає у випадку великих затруднень і помилок у сприйнятті необхідної інформації (тобто виникає на основі збою діяльності органів відчуття), наприклад, за рахунок звуження уваги, начальник варті отримує 2/3 службово-бойової інформації, тобто ту частину, яку він звик отримувати в спокійному стані;
- інтелектуальна - коли людина не може знайти вирішення задачі чи вихід з критичної ситуації. Так, у випадку психічного розладу, відбувається порушення когнітивних процесів: погіршення орієнтування, послаблення пам'яті, звуження об'єму уваги, виникнення ускладнень при здійсненні тактичних завдань;
- емоційна - коли виникають емоції, що дезорганізують діяльність. У стані психічного перенапруження (дистресу) можуть виникнути різні негативні реакції у військовослужбовців, такі як:
 - а) злість та агресивність, астеничні стани (або апатія і в'ялість);
 - б) уповільнення реакції і рухів;
 - в) втрата впевненості у собі, товаришах, командирах, службово-бойовій техніці й озброєнні;

г) реакція самозбереження;

- вольова - коли людині важко виявити свідоме зусилля й оволодіти собою, використовуючи методи самопереконання, самонавіювання, самозаохочення, самопримушення, самоконтролю, саморегулювання (психічного або психофізичного);
- мотиваційна - пов'язана з боротьбою мотивів, наприклад, продовжувати активно виконувати обов'язок або ухилитися від небезпеки і ризику, від професійної відповідальності.

Так, В.Л. Маришук, К.К. Платонов, Е.М. Плетницький класифікують напруженість за двома ознаками: характер порушень діяльності; сила, стійкість цих порушень. Аналізуючи напруженість за характером порушень у діяльності, правомірно виділити форми напруженості: гальмівну, імпульсивну і генералізовану.

Гальмівна форма виражається в загальній загальмованості, уповільненому виконанні інтелектуальних операцій. Особливо відзначається уповільнене переключення уваги, стає ускладненим формування нових і переробка старих навичок, повільнюється швидкість виконання звичайних дій в нових емоційних умовах. Кількість помилок зростає.

Імпульсивна форма напруженості характеризується збільшенням кількості помилкових дій, при цьому темп діяльності не знижується і навіть може збільшуватися. Цій формі притаманні несобдумані, імпульсивні, прогигієжні дії, які не відповідають поступаючим сигналам, забування навіть найпростіших інструкцій і т.д. Імпульсивна форма напруженості виникає, як правило, у військовослужбовців, які не мають достатньо вмінь та навичків у оволодінні своєю спеціальністю.

Генералізована форма проявляється у найбільш виражених станах напруженості. Для цієї форми притаманні сильне збудження, різке погіршення виконання дій, одночасне наростання помилок і зниження темпу діяльності, дизкоординація рухів і вегетативних функцій організму. Схильні до генералізованої форми напруженості військовослужбовці можуть відчувати стан загальної депресії, приреченість і байдужість.

Найбільш характерні негативні прояви психічної напруженості у службово-бойовій діяльності військовослужбовців можуть бути представлені наступними формами:

На психічному рівні:

1. Неспокій. Військовослужбовець береться за все, але не може виділити головного, не може довести розпочате до кінця. Така поведінка може продовжуватися протягом кількох годин.
2. Подразнювальність. Відчуття безсилля, неспроможності щось зробити ефективно. Військовослужбовець починає без причини сердитися і сваритися на будь-кого чи за що-небудь. Подразнювальність проявляється до одного і більше.
3. Нездатність до правильних дій. У визначений проміжок часу втрачається здатність до нормального функціонування. Військовослужбовець не може згадати своїх обов'язків і виконуючи завдання, не знає з чого почати. Це проявляється близько 10 хвилин.

На фізіологічному рівні:

1. Біль у грудях і часте серцебиття. Несподівано у військовослужбовця виникає біль у грудях. Він знає, що із здоров'ям у нього все гаразд. Біль у грудях і часте серцебиття. Він стає переляканим і неспокійним, схвилюваним через те, що може початися серцевий напад. При закінченні діяльності це продовжується 15-20 хвилин.
2. Безконтрольне тремтіння (нервовий зуд). У військовослужбовця зненацька починається тремтіння, при якому неможливо навіть запалити цигарку. Це може тривати до 10-15 хвилин.
3. Крайня ступінь втоми. Відчувається нездатність зробити навіть один крок. Військовослужбовець хоче негайно сісти, він повністю спустошений, неспроможений ні про що думати. При неможливості доброго відпочинку, сну даний прояв може продовжуватися досить довго.

При довготривалому прояві напруженості, що викликає підвищену втому, безсоння, подразливість і т.д. формується

граничний або навіть патологічний психічний стан, який приводить до функціонального розладу нервової системи.

У залежності від індивідуальних особливостей військово-службовця, може спостерігатися як відповідність, так і невідповідність психічних станів умовам службово-бойової діяльності. У першому випадку проявляється узгодженість функціональних можливостей військовослужбовця із засобами та умовами його діяльності. Воїн емоційно позитивно ставиться до такої діяльності. Даним психічним станам притаманні висока активність, оптимальна мобілізаційність духовних і фізичних сил. У другому випадку розвиваються так звані "складні", або "важкі" психічні стани.

Л.П. Гримак виділяє такі групи "важких станів":

- 1) психічні стани, викликані надмірною психофізіологічною мобілізацією організму в дійсних фазах діяльності;
- 2) психічні стани, сформовані під впливом несприятливих або незвичних факторів зовнішнього середовища біологічного, психологічного і соціального характеру;
- 3) передневротичні – фіксації несприятливих реакцій, які виявляються внаслідок закріплення негативної реакції у пам'яті ("застойний осередок збудження"), з наступним відновленням в аналогічних первинному випадку умовах;
- 4) порушення в сфері особистої мотивації;

Найчастіше до "важких станів" відносять монотонію, фрустрацію, астенію, тривогу, стрес і деякі інші.

Умови, що викликають подібні стани, визначаються неоднозначно. Їх часто називають "важкими", "експериментальними", "ускладненими", "особливими", "критичними", "незвичайними", "надзвичайними", "граничними" і т.п. Ю.М. Забродін і В.Г. Зазикін вважають, що поняття "особливі умови діяльності" справедливе для ситуацій, зв'язаних із епізодичною (тобто нестійкою) дією екстремальних факторів, або з визначеною вірогідністю їх виникнення, у той час як "експериментальні умови" характеризуються постійною дією цих факторів. Деякі автори відносять до експериментальних ті умови, які викликають реакції організму і особи, що знаходяться на межі патологічних порушень.

В.Л.Маришук і К.Д. Шафранська експериментальними вважають умови несприятливі для життєдіяльності. Інші автори під експериментальними розуміють умови, які потребують мобілізації "буферних" і "аварійних" резервів організму.

Кожна з названих точок зору виражає переважно якусь одну сторону екстремальності. Всі вони підкреслюють незвичайність, значну відмінність даних умов діяльності від нормальних. Дійсно експериментальними є ті фактори, які за своїми об'єктивними характеристиками виходять за рамки оптимального діапазону.

Психічні стани військовослужбовців у процесі службово-бойової діяльності - це, як правило, визначена реакція психіки на вплив конкретних факторів у конкретних умовах. У залежності від індивідуальних особливостей військовослужбовця може спостерігатися відповідність психічних станів умовам службово-бойової діяльності, викликавши їх, або невідповідність.

Характерними психічними станами військовослужбовців в умовах виконання службово-бойових завдань є тривога, фрустрація, астенія, монотонія та ін. Особливим з них є психічна напруженість, яка в значній мірі визначає ефективність виконання службово-бойових задач і виникнення службово-бойових психічних травм. Тому вкрай необхідно, враховуючи особливості виникнення і складові компоненти даного стану, виявити оптимальні шляхи і способи його регуляції.

1. Маришук В.Л., Платонов К.К., Плетницький Е.А. Напряженность в полете - М., Воєніздат, 1969.
2. Забродін Ю.М., Зазикін В.Г. Основные направления исследования деятельности человека – оператора в особых и экстремальных условиях // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М. Наука, 1985.
3. Маришук В.Л. К вопросу об экстремальных факторах и "стрессе" // Материалы науч. конф., посвящ. 50-летию Вооруженных Сил СССР и факультета. - Л., 1968.
4. Шафранская К.Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей / Человек и общество. - Л., 1971 - Вып. 9.

ПРО ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОСЕКСУАЛЬНИХ РОЗЛАДІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

Важливим моментом вивчення характеристики чоловічих сексуальних проблем (СП) є пункт про вплив СП на інші особистісні сфери. Як відзначають З. Шнабль, У. Мастерс, В. Джонсон та інші, СП пригнічують, понижують настрій, негативно впливають на самопочуття чоловіків, крім того призводять до заниження самооцінки, притупляють "відчуття" сенсу життя, значно зменшують можливість вибору сексуальних партнерок (К. Імелінський [2], Б. де Анжеліс та ін.). На думку І.С. Кона [1], С. Томаса та інших сексологів, СП - один з головних мотивів самогубств у чоловіків. Якщо сексуальні розлади проявляються протягом тривалого часу, то внаслідок цього, як правило, відбуваються зміни особистості та партнерських відносин (К. Штарке, В. Фрідріх, З. Шнабль). За наявності у чоловіка СП в тій чи іншій мірі потерпає його партнерка (Г. Васильченко, Ю. Решетняк). Ряд інших авторів (В. Владін, Д. Капустін, 1988; Н. Агішева, В. Кришталь, 1985) визначили роль впливу чоловічих СП на родинні відносини, яка проявляється в дисгармоніях, конфліктах, сексуальних партнерських проблемах.

У підсумок раніше сказаному, необхідно звернути увагу на недостатню розробленість питання стосовно ознак СП, зокрема в психологічних дослідженнях. Загальна характеристика чоловічих СП в сексологічній літературі не представляє, на наш погляд, системного вивчення.

Однією з основних складових частин аналізу чоловічих СП є постановка питання про основні причини і фактори виникнення СП. Перш за все, проаналізуємо дослідження тих авторів, які виділяють групи різних причин. Як правильно підкреслює К. Імелінський, СП завжди необхідно шукати в сфері психічних, але в контексті соціокультурних і біологічних факторів. Такий системний підхід притаманний більшості спеціалістів-вчених в області секса.

Представники сучасного психоаналізу К. Хорні, Е. Фромм поряд з традиційними глибинно-психологічними причинами розглядають і соціокультурні, зовнішні ситуаційні фактори.

Послідовники поведінкового підходу У. Мастерс і В. Джонсон класифікують такі групи причин утворення СП: 1) органічні; 2) психосоціальні. До останніх відносяться: а) психологічні; б) міжособистісні; в) культурні; г) вплив оточуючого середовища.

Інші американські вчені Г. Каплан і Б. Дж. Седок поділяють такі фактори на: а) біогенні; б) психогенні; в) соціальні, а Х.С. Каплан бере до уваги при вивченні СП інші три групи: а) біологічні; б) родинні; в) психогенні, при цьому поділяючи останні на поверхневі та глибинні.

Російські клініцисти Л.А. Богданович, Г.Т. Богданов представляють всю розмаїтість причин чоловічих СП у вигляді 4 класів: 1) зовнішні умови; 2) професійні причини; 3) особистісні особливості; 4) психогенні фактори.

Ряд учених диференціюють фактори виникнення СП на дві групи, наприклад д-р Поль - психологічні і соціальні, З. Шнабль - зовнішні і внутрішні, С. Жеран - психологічні і професійні.

Класифікація факторів К. Шпарке і В. Фрідріха відрізняється від інших введенням кількох нових груп. Вона включає: 1) певні суспільні умови (соціальний фон); 2) глибинні психологічні причини; 3) безпосередні фактори ситуації; 4) відмова від необхідної вербальної і невербальної комунікації; 5) несприятливі зовнішні обставини.

Найбільш систематизованими і суворо диференційованими причинами є ті, які відображені в роботах учених польської школи К. Імелінського і З.-Л. Старовича. Перший з них розглядає 1) біофізичні; 2) ситуаційні (внутрішні і зовнішні); 3) психосоціальні фактори, а саме: а) особистісні; б) пов'язані з родиною; в) пов'язані з сексуальною партнеркою; г) соціокультурні. З.-Л. Старович виділяє п'ять груп факторів і до того ще стільки ж серед психічних причин: 1) біологічні; 2) психічні: а) родинні; б) особистісні; в) порушення психосексуального розвитку; г) фобічні; д) партнерські; 3) обумовлені віком; 4) соціокультурні; 5) психопатологічні.

У всьому розмаїтті наведених підходів, де комбінуються різні групи, а в основному: 1) біогенні; 2) психогенні; 3) соціогенні причини, еднаючим ядром є психологічні (синоніми - психогенні, психічні, особистісні, внутрішні, психосоціальні, глибинно-психологічні) фактори. За різними оцінками переважної більшості спеціалістів від 60-80% (З.-Л. Старович, В. Шуф, У. Мастерс та ін.) і до 90-95% (Д. Рейбен, Б. Дж. Седок та ін.) СП мають психологічний генезис.

Зупинимось на основних загальних причинах СП глибинно-психологічного порядку. Першість в цьому ряду факторів, за дослідженнями багатьох авторів, належить трьом феноменам:

- 1) тривога (тривожність, тривожні побоювання) - К. Хорні [3], С. Жеран, А. Комфорт та ін.;
- 2) страхи, різні види страхів - д-р Поль, З. Шнабль та ін.;
- 3) почуття провини через сексуальну насолоду (каральне Понад-Я) - Х.С. Каплан

Наступною групою основних психологічних причин СП можна вважати:

- 1) невпевненість у собі, почуття неповноцінності (В. Владін, Ж. Коен);
- 2) очікування невдачі, несприятливий коїтус (Г. Васильченко, У. Мастерс);
- 3) неадекватна чоловіча ідентифікація як універсальний фактор СП (К. Імелінський, М. Яфе);
- 4) сексуальна неосвіченість (І.С. Кон);
- 5) втомленість (З. Шнабль, д-р Поль)

До основних загальних психологічних факторів чоловічих СП слід віднести:

- 1) гомосексуальні імпульси;
- 2) стреси, емоційні розлади, депресії;
- 3) фіксації на ранніх стадіях розвитку;
- 4) несвідомі і свідомі внутрішні конфлікти;
- 5) комплекс Едіпа та комплекс кастрації;
- 6) почуття сорому;
- 7) підвищене почуття відповідальності;
- 8) міф про "статеву силу" довгого пеніса та інші сексуальні міфи;

9) виконавська тривожність;

10) почуття невдоволення;

11) конфлікти сексуальних ролей.

Привертають до себе увагу ті психологічні фактори СП, які зустрічаються як особливі і одиничні лише у дослідженнях окремих спеціалістів, але мають як теоретичне, так і практичне значення.

Поряд з глибинно-психологічними факторами СП у роботах багатьох сексологів виділяються групи особистісних і родинних причин. Найбільш типовими особистісними особливостями спеціалісти називають роздратованість, слабку нервову систему, недовірливість, сексуальну загальмованість, пригніченість, внутрішню напруженість, наявність психопатології, невротичність (З.-Л. Старович, Д. Браверс).

У працях З. Шнабля, У. Мастерса, Ф. Капріо та інших зустрічаємо найбільш поширені родинні фактори СП (у батьківській родині): несприятливі відносини між батьками і дітьми, конфлікти серед батьків, відсутність статевого виховання, несприятливий шлюб батьків і родинна атмосфера, домінування в сім'ї матері, авторитаризм батька, ревності у відносинах сестер і братів.

Зважаючи на спеціалізацію нашого дослідження представляється важливим торкнутися питання про основні причини чоловічих СП, які включаються спеціалістами у зовнішні (ситуаційні) та професійні групи. Типовими ситуаційними (зовнішніми) факторами СП К. Штарке, В. Фрідріх та ін. вважають: різноманітні несприятливі естетичні, гігієнічні, фізичні умови, холод, зовнішні перешкоди, незручна постіль, побоювання бути побаченим, почуттям, сторонні розмови, неприємні запахи, ситуація поспішання, відволікання уваги, натяки та докори.

Стосовно професійних причин спеціалісти сходяться в думках, що такими можуть бути: тривале утримання, професійні проблеми та спеціальні особливості професії, фізичні навантаження, рівень складності роботи, напруженість праці, поглинання діяльністю, нічні роботи, переїзди, умови професійної фрустрації та ін (К. Хорні, С. Жеран).

Із сказаного вище випливає, що в сучасних дослідженнях намітилася тенденція класифікувати по групах різні фактори СП з виділенням основної психологічної групи. Існують достатньо вивчені типові (тривога, страх, почуття провини) та особливі психологічні причини СП, як авторські знахідки, пов'язані з практичним досвідом. Залишаються недостатньо розробленими ряд груп факторів СП, що стосуються зовнішніх, професійних та інших умов.

1. Кон И.С. Вкус запретного плода. - М.: Мол. гвардия, 1992. - 365 с.
2. Имелинский К. Психология половой жизни: Пер. с польск. - М.: Медицина, 1973 - 256 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М.: Изд. гр. "Прогресс"- "Универс", 1993.-480 с.

Вопросы, поднятые автором статьи, освещают узловыи аспекты его диссертационного исследования. В статье с позиций как комплексного, так и современного психоанализа рассмотрена природа возникновения психосексуальных расстройств у молодых офицеров внутренних войск. Наряду с такими группами факторов возникновения СП, как биогенные и психогенные автор более широко раскрыл третью - психологическую группу факторов. Статья имеет определенное теоретическое и практическое значение. Личным вкладом майора Плеханова А.В. является определение основных причин возникновения СП глубинно-психологического порядка.

ДО ПРОБЛЕМИ КРИЗОВИХ ПЕРІОДІВ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Зміни в психіці людини можуть проходити повільно і поступово. Це так звані еволюційні зміни, які характеризуються кількісними, якісними та структурними перетвореннями психічних функцій та особистісних якостей індивіда.

Однак поряд з такими повільними змінами фіксуються бурхливі, швидкі і глибокі революційні перетворення, які пов'язані з кризовими періодами (1, 8).

У психології на сьогоднішній день не склалося єдиної думки з приводу кризових періодів або криз вікового розвитку. Частина психологів вважає, що криза – це ненормальне, “болюче” явище, результат неправильного виховання. Однак інша частина вчених вбачає в кризах конструктивну функцію і вважає їх закономірним явищем.

По-різному дана проблема розглядається в різних теоріях психічного розвитку.

Так, відомий представник біологізаторського підходу до розвитку психіки в онтогенезі С.Холл вважав кризу неминучим явищем, яке зумовлюється біологічними факторами, зокрема статевим дозріванням. У цьому ж руслі З.Фрейд підкреслює, що криза – це результат суперечностей між сексуальним розвитком і суспільними обмеженнями.

К. Левін пов'язує кризові періоди в житті людини із зміною її соціального статусу.

Л.С. Виготський розглядає чергування кризових і стабільних періодів як закон психічного розвитку (2).

Сьогодні частіше говорять про перехідні моменти в психічному розвитку індивіда, а критичні і негативні (зовнішні) прояви пов'язують з особливостями виховання, умовами життя. Отже, близькі дорослі, старші друзі можуть пом'якшувати або посилювати негативні прояви кризових періодів.

Саме тут варто підкреслити актуальність даної проблеми і зауважити, що ґрунтовні знання та наявність практичних навичок

роботи в даному руслі є особливо важливими для психологів. Адже саме від них залежить те, як буде організована відповідна співпраця між педагогами, батьками, дітьми.

Як вже зазначалося вище, кризовий період триває недовго, декілька місяців. Однак, при несприятливих обставинах він може затягнутися до одного-двох років. Це короткі бурхливі стадії, протягом яких відбуваються значні зрушення в розвитку.

Розглядаючи проблему вікової періодизації психічного розвитку дитини, Д.Б.Ельконін виділяє в цьому процесі дві сфери, які найбільш інтенсивно розвиваються: мотиваційно-потребова (особистісна) та операційно-технічна (інтелектуально-пізнавальна).

Розвиток цих двох сфер підлягає закону періодичності: до кожної точки свого розвитку дитина підходить з певною різницею рівнів розвитку мотиваційно-пребової та операційно-технічної сфер. Моменти, коли ця різниця найбільша, є кризами. Отже, на думку Б.Ельконіна, кризові періоди – явище закономірне. Підкреслюючи конструктивну функцію криз, він зазначає, що після них йде розвиток тієї сторони (сфери), яка до цього часу відставала. Таким чином, кожна із сфер готує розвиток іншої, а криза є його відправним моментом (3).

Інший момент, а саме роль центрального психічного новоутворення в появі та протіканні криз, підкреслює Л.І. Божович. Кризи виникають на стику двох вікових періодів і знаменують завершення попереднього етапу та початок наступного. Кожне системне новоутворення, що виникає у відповідь на потреби дитини, включає афективний компонент, а тому несе в собі спонукальну силу. Саме тому, на думку Л.І. Божович, центральне для даного віку новоутворення, що є підсумком всього психологічного розвитку дитини в попередньому періоді, не залишається нейтральним до розвитку в наступному періоді. Воно стає вихідним для формування особистості дитини (4, 74).

Так, на кінець третього року життя сформованість предметних дій та розвиток мовлення дитини стають вихідними психічними новоутвореннями, на базі яких дитина дошкільного віку буде засвоювати норми людських взаємовідносин в світі дорослих.

Розглядаючи кризові періоди з точки зору тих зовнішніх змін, які наступають в поведінці індивіда, психологи підкреслюють багато спільних рис: діти стають неслухняними, драгівливими, вередливими; часто вступають в конфлікт з дорослими, ровесниками; складається негативне ставлення до вимог дорослих, які раніше не викликали такої реакції; спостерігається впертість і негативізм.

Л.І. Божович зауважує, що кризи вікового розвитку є результатом депривації тих потреб індивіда, які виникають у нього до кінця кожного вікового періоду разом з центральними психічними новоутвореннями.

Отже, можна стверджувати, що на стику двох вікових періодів негативну реакцію дають діти, в яких не задовольняються або активно приглушуються нові потреби (5,75).

Тут повернемося до висловленої вище думки про те, що протікання перехідного періоду залежить від виховання особистості, умов її життя. Закономірним явищем в цей період є поява нових потреб на кінець кожного вікового періоду. Їх задоволення або фрустрація залежать від соціальних умов, зокрема від методів виховання, характеру спілкування підростаючої особистості з оточуючими (дорослими, ровесниками).

Під час кризових періодів загострюються основні внутрішні суперечності: з одного боку, між новими потребами індивіда і його обмеженими можливостями, з іншого – між новими потребами і стосунками з дорослими, які склалися раніше.

Ці внутрішні суперечності часто розглядаються як рушійні сили психічного розвитку.

У вітчизняній віковій психології найчастіше виділяють три кризові періоди: кризи трьох, семи і дванадцяти-шістнадцяти років (криза підліткового віку). Л.С. Виготський виділяв кризу новонародженості, кризу першого року життя, а підліткову ділив на дві фази: негативну (13-14 років) і позитивну (15-17 років).

Відомий американський психолог Е.Еріксон розробляючи проблему вікової періодизації психічного розвитку людини виходить за межі шкільного віку. Такий самий крок він робить стосовно розгляду життєвих криз людини.

Учений вважає, що людина протягом життя переживає вісім психосоціальних криз. Він опирається на уявлення З.Фрейда про психосексуальний розвиток, однак акцент робить на соціальних аспектах цього розвитку і розглядає його як інтеграцію індивідуальних біологічних факторів з факторами виховання і соціокультурного оточення.

Е. Еріксон вважає, що психосоціальні кризи є специфічними для кожного вікового періоду і їх сприятливе або несприятливе протікання визначає характер подальшого розвитку особистості (нормальну або аномальну лінію).

Перша криза за Е. Еріксоном займає перший рік життя. Вона пов'язана із задоволенням або незадоволенням основних фізіологічних потреб дитини зі сторони дорослих. У результаті задоволення потреб дитини у неї на кінець першого року життя з'являється таке центральне новоутворення як **довіра** до оточуючого світу. У випадку депривації потреб дитини розвиток піде за аномальною лінією - сформується **недовіра** до світу.

Друга криза пов'язана з першим досвідом навчання, зокрема з контролем актів дефекації. Якщо батьки допомагають дитині, то у неї сформується позитивний досвід **автономії**. Непослідовний або надто строгий зовнішній контроль приведе до появи у дитини почуття сорому, сумнівів, невпевненості, які спочатку пов'язуються з страхом втратити контроль над власним тілом, але пізніше визначатимуть подальший розвиток дитини.

Третя криза відповідає початку дошкільного дитинства. Тепер дитина самоутверджується і у неї повинно розвинути почуття **ініціативи**. Переживання невдач, безвідповідальність приведуть до почуття вини, пасивності.

Четверта криза припадає на шкільний вік, коли дитина вчиться працювати, розв'язувати задачі. Отже, в разі сприятливої шкільної атмосфери в дитини буде розвиватися **компетентність**, в іншому випадку – почуття неповноцінності в плані використання засобів і можливостей розв'язання задачі, а також в плані власного статусу серед товаришів.

У підлітковому віці спостерігається п'ятий кризовий період. Зараз особистості необхідно об'єднати минулий підлітковий досвід і ті потенційні можливості та вибори, пов'язані з ними, які вона може здійснити. Тобто тепер повинна сформуватися **ідентичність**. У випадку несприятливих умов, певних труднощів, пов'язаних з ідентифікацією, може фіксуватися плутанина ролей, які підліток буде грати в афективній, соціальній і професійній сферах.

Шоста криза пов'язана з пошуком **близькості** з коханою людиною і властива молодим дорослим людям. Відсутність такого почуття приводить до ізоляції людини, замикання в собі.

Паступний, сьомий кризовий період переживається людиною приблизно в сорок років. Цей період характеризується високою **продуктивністю** і **творчістю** в різних галузях, розвивається інтерес до молодого покоління, його виховання, гордість і відповідальність за власних дітей. Якщо особистість пішла в своєму розвитку по аномальній лінії, то вона існує сама для себе.

У цей період важливо, щоб людина зберігала якомога більшу душевну гнучкість і продовжувала пошук нових форм поведінки, замість того, щоб дотримуватись старих звичок (психічна ригідність).

Восьмий кризовий період знаменує завершення життєвого шляху і припадає на період старості.

Залежно від того, як цей шлях був пройдений, підводяться підсумки. Якщо минуле життя приймається особистістю як єдине ціле, в якому вже нічого не можна змінити, то у неї формується почуття **цілісності**. В іншому разі людина живе в страху перед смертю, у відчаї, що життя не можна почати спочатку (6).

Отже за Е.Еріксоном, криза вікового розвитку є деяким узгодженням індивідуальних біологічних факторів з соціальними

Розглядаючи життєві кризи людини соціальна психологія аналізує роль різних елементів соціального середовища в процесі протікання кризового періоду.

Впливи соціального середовища нерівноцінні, по-різному діють на людину на кожному періоді її становлення. Тут, з одного боку, велике значення мають особливі вікові періоди в житті людини, з другого, – різні економічні, побутові, політичні, соціально-психоло-

гічні умови суспільства, дія стабілізуючих і дестабілізуючих факторів у суспільстві (7, 37).

Американські психологи Г. Гаулд, Д. Левінсон та Д. Вейлант вважають, що життєвий шлях людини складається з періодів творчості, активності та перехідних, критичних періодів. Як і Е.Еріксон, вони розглядають вікові періоди в онтогенезі людини за межами шкільного віку.

Потягом періоду від 16 до 22 років людина доводить собі та іншим, що вона здатна до самостійного життя, постійно демонструє власну незалежність.

Далі йде стабільний період (23-28 років) – час самоутвердження, стійких уявлень про власне місце в житті.

У 29-32 роки настає перехідний період, в якому відбувається різка переоцінка цінностей, деяке розчарування за досягнуте. Такі внутрішні зміни супроводжуються емоційною неврівноваженістю, частими змінами настрою.

Період від 33 до 39 років сприятливий для професійного росту, однак сімейне життя втрачає свою чарівність.

З часом людина починає знову оцінювати досягнуте і воно здається недостатнім. Період від 40 до 42 років більшості чоловікам і жінкам приносить враження, що життя проходить даремно. До цього додаються погіршення здоров'я, ознаки втрати молодості.

Відчуття стабільності, творче піднесення та продуктивна діяльність повертаються до людини в період від 43 до 50 років.

Період зрілості (після 50 років) вказані автори вважають відносно стабільним. Людина намагається уникати гострих конфліктів, однак питання цінностей, сенсу життя продовжують її хвилювати.

Л.Е. Орбан доповнює дану періодизацію і виділяє зокрема такий критичний період в житті людини як перехід на пенсію, що супроводжується гострим відчуттям непотрібності (8, 38).

Чеський психолог І.Томан подає таке трактування поняття “криза” – це стан чуттєвих і духовних стресів, що вимагає значної зміни життєвих позицій протягом короткого часу (9, 216).

Аналізуючи дане визначення, він подає кризу як явище, що має певну структуру:

- 1) Поява події (подій), яка порушила чуттєву і духовну рівновагу особистості.
- 2) Подія змінила нормальний перебіг життя людини.
- 3) Постає гостра необхідність зміни життєвої позиції і способів дії у звичайній ситуації.
- 4) Неприпустимість використання старих способів дій, необхідність пошуку нових методів виходу з критичної ситуації.

Отже, криза як коротка і бурхлива стадія в житті людини веде за собою значні зрушення в психічному і особистому розвитку.

Кризовий період починається і завершується непомітно, його межі нечіткі. Загострення настає в середині періоду і проявляється у вигляді специфічної паузи в психічному розвитку людини, яка супроводжується депресивними станами, виразним незадоволенням собою, а також складновирішуваними проблемами внутрішнього (особистісного) і зовнішнього (міжособистісного) характеру.

Основні зміни, які відбуваються в результаті кризи, – внутрішні. На перший план виходять інволюційні процеси: руйнується, зникає те, що утворилося на попередній стадії. Людина втрачає інтереси, які ще вчора спрямовували її діяльність, відмовляється від попередніх цінностей і форм взаємовідносин. Але поряд з втратами, створюється і щось нове. Новоутворення, що виникли в бурхливий, нестривалий період, виявляються нестійкими і в наступному стабільному періоді трансформуються, доповнюються і поглинаються іншими новоутвореннями, розчиняються в них і таким чином відмирають.

Сучасні соціально-економічні умови посилюють проблему кризових періодів в житті людини, зокрема на етапі дитинства, підлітковості та юності і породжують гострі суперечності:

- 1) економічні, які на рівні школи викликають проблему “діти і гроші”;
- 2) світоглядні – вибір позицій відносно релігії, які на рівні дитячого і підліткового віку виступають в якості проблеми “діти і релігія”;
- 3) моральні – нестабільність правових і моральних критеріїв, які на рівні підліткового і юнацького віку виступають в якості проблеми “діти і СНІД”, “рання вагітність” і ін. (10, 50).

1. Немов Р.С. Психологія. – В 3-х кн. – Кн. 2. Психологія образотворення. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
2. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собрание сочинений. – В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: МПА, 1995. – 212 с.
5. Там таки.
6. Эриксон Э. Дети и общество – Обнинск, 1993.
7. Соціальна психологія: навчально-методичний посібник / За ред. Л.Е.Орбан. В.Д.Хруща. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1994. – 96 с.
8. Там таки.
9. Томач І. Як удосконалювати самого себе: Пер. з чесь. – К.: Політвидав України, 1984. – 240 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

The author analysis the problem of crises periods in human's life from the point of view of development and social psychology, appeals to views on of different native and foreign scientists on this problem.

САМОСТІЙНА ЛІТЕРАТУРНО–ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ 5-11 КЛАСІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Творчість – вища форма психічної активності людини. Здатність до створення чогось оригінального, нового – важлива умова народження особистості. Разом із тим здатність людини бути не лише реципієнтом, репродуктантом вже створеного, існуючого, але й творцем нового є глобальним чинником виникнення і розвитку культури. При цьому успадкування скарбів духовності людства і власна “первинна” творчість однаково потрібні як для розвитку культури в цілому, так і для становлення особистості.

Кожному віковому періоду розвитку учня притаманні власні домінуючі форми творчого самовираження, які перебувають у взаємозв'язку із провідним видом діяльності, віковими новоутвореннями, процесом нагромадження життєвого та читацького досвіду. Самостійна словесна або літературна творчість школярів активізується у підлітковому віці в період статевого дозрівання, з виникненням “почуття дорослості” [Див. 3.] і досягає свого апогею, як свідчить шкільна практика, в юнацькі роки.

Використовуючи терміни “художньо-словесне самовираження”, “самостійна або вільна літературна творчість”, ми зосереджуємо увагу насамперед на творчості “для душі”, яка не обумовлена шкільними програмовими вимогами й не спрямовується навчальним процесом у школі. Кожен учень як носій індивідуального, особистого (суб'єктного) досвіду прагне (здебільшого на підсвідомому рівні) до розкриття власного потенціалу. Це природне прагнення дитини до самореалізації, самоактуалізації порівняно сильніше виявляється у вільних від регламентації спонтанно-творчих формах діяльності. Адже з педагогічної точки зору “головне у творчості – це усвідомлення дитиною себе як “нового відкриття”, як активного, перетворюючого (в широкому сенсі) начала, як будівника світу, що реалізує у процесі цього будівництва свою особистість і свої окремі здібності, знання і вміння... це формування смислової установки на творчість” [7, 84].

Дотримуючись гуманістичних підходів щодо ролі самостійної творчої діяльності учнів в онтогенезі, ми не замикаємо креативність на якість кінцевих продуктів: у розвитку зростаючої особистості домінує значення має не стільки прагнення і важливість отримати той чи інший результат, скільки сам процес експериментування, можливість максимально “вільної” творчої діяльності, гри образами. Дійсно, більшість літературних творів учнів 5-11 класів, за нашими спостереженнями, не має художньо-естетичної цінності, не призначається для демонстрації, публікації; нерідко про такі творчі вправи невідомо не лише педагогам, але й навіть найближчому оточенню юного автора. Загалом було б занадто сміливо й неправильно вважати навіть художньо обдарованого учня письменником чи постом, очікуючи від його робіт магічних флюїдів зрілої творчості.

Унікальне значення і сенс цієї творчості в тому, що вона дає поштовх для фантазії, уяви, поглиблює, насичує емоційну сферу особистості школяра, дозволяє удосконалити його прагнення, навички і смаки у будь-якій галузі подальшої життєдіяльності.

Однак аналіз наукових публікацій свідчить, що ґрунтовних психологічних досліджень феномена учнівської самостійної літературної творчості, в тому числі українських учнів, протягом останніх двадцяти років майже не здійснювалось, а її потенційні можливості у процесі формування творчої особистості на шкільних уроках літератури не використовувались і не враховувались. Така ситуація утруднює запровадження особистісно-орієнтованого навчання, визначення педагогічних впливів, які б максимально враховували природні нахили дитини, прояви її суб'єктності та посилювали мотивацію її навчальної діяльності. Тому для нас важливо зрозуміти іманентну логіку дитячої літературної творчості, ціннісно-сміслову структуру в якій вона перебуває, зрозуміти контекст, в якому осмислюється юним автором творчий акт.

Отже, питання про специфіку, цілі, принципи, механізми та роль художньо-словесного самовираження підлітків та юнаків і юнок, доцільність його врахування та використання в оптимізації загального психічного, літературно-творчого розвитку особистості зали-

шаються одними із важливих і малодосліджених у сучасній педагогічній психології. В цілому вирішення цієї проблеми потребує ґрунтовної відповіді на наступні питання: як той чи інший рівень літературного розвитку учнів впливає на мотивацію і динаміку їхньої самостійної художньо-словесної діяльності, визначає її тематику, формує літературно-творчі смаки? Як літературно-художня творчість відображає вікові психологічні потреби підлітка, юнака? Чи задовольняються (і як саме) у процесі самостійного художньо-літературного самовираження вікові психологічні запити зростаючої особистості? У чому полягає сенс такої творчості, якщо її основним призначенням не є формування з учня майбутнього письменника, поста, якщо вона є коротким, епізодичним явищем, часто прихованим в особистому щоденнику її носієм, яка потім згортається, а іноді зникає зовсім?

Безперечно, краще зрозуміти психологічну природу, компоненти та структуру творчих здібностей учнів дозволяє вивчення вікових особливостей розвитку їх творчої діяльності. Окрім того, це дає матеріал для ґрунтовної психологічної характеристики учнів 5-11 класів. Тим більше, що актуальними залишаються досить поширені у психологічній науці міркування про те, що характеристики творчості передусім не предметні (у смислі наявності продукту – матеріального або ідеального), а процесуальні, творчість – це процес виявлення власної індивідуальності, який розгортається як суб'єкт – суб'єктна взаємодія і адресована тією чи іншою мірою іншій людині; це – завжди розвиток, “розвиваюча взаємодія” [Див. 2, 204; 5, 72; 6, 10; 9, 30]. Отже, художньо-словесна творчість учнів може бути усвідомлена лише через призму розвитку, в єдності розгляду понять: особистість, потреби і мотиви її діяльності.

Варто також підкреслити відоме ігрове начало у творчості дітей, особливо два моменти, що притаманні мистецтву і грі: перший, в обох випадках людина отримує насолоду від самого процесу діяльності, не пов'язаної з практичним сенсом; другий, і у мистецтві, і в грі чільне місце посідає уява. І гра, і художня діяльність обумовлюють реальні дії: у “пропонованих обставинах” дитина немовби творить нову реальність. Наявність потреби зумовлює

емоційну реакцію на ситуацію, що її викликала, а образ уяви – це, за Л.С. Виготським, форма “буття почуттів”. Тому художній образ і дитячої недосконалої творчості – передусім емоційний.

У молодшого підлітка зароджується почуття індивідуальності і разом з ним – потреба у прийнятті, підтримці цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона має бути донесена до інших людей: виникає інтерес як до свого внутрішнього світу, так і до адекватного засобу його вираження. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення і розвитку індивідуальності, які саме вона здатна подарувати дитині – дослідити, осмислити, перетворити внутрішній світ своїх переживань і об'єктивувати його у власних творчих формах.

Отже, підвищена емоційність, нестійкість підлітка, характерні для цього віку новоутворення разом із досвідом переживань зумовлюють те, що творча самореалізація дітей у вигляді малювання приблизно у п'ятому класі переходить у нову сферу – словесно-художню творчість. Образи уяви втілюють у підліткових творах якесь переживання, проте за умов їхнього переважно низького рівня художньої образності можуть і не викликати адекватне за силою переживання у тих, хто їх сприймає.

Дитина наділяє образи власної незрілої творчості особистими почуттями, очікуваннями, переносить в них свій душевний світ і творить при цьому насамперед власну особистість. Достатньо виражені вже ігрове начало, фантазія і уява забезпечують на ґрунті підвищеної емоційності ефект перенесення юного автора у створений ним образ. Уява виконує тут передусім дві актуальні для “творця” функції: “Він” такий як “Я” або “Я” такий як “Він”, що сприяє становленню рефлексії, ідентифікації, “Я – концепції”, загалом самосвідомості.

Іншими словами, літературна творчість, притаманними їй засобами самодослідження і пізнання інших людей, зображенням людських стосунків, опосередковано немовби “обслуговує” цей важливий етап у розвитку особистості її носія – підлітка або юнака. Характерно, що у підлітків переважно осмислюються найпростіші,

усвідомлювані ними й до народження твору переживання, а у старших школярів у процесі творчості відбувається перетворення більш інтимних, складних, значущих для них і не усвідомлюваних до цього переживань і цінностей.

Аналіз наявного наукового доробку з проблем дитячої літературної творчості, результати наших досліджень дозволили окреслити цілі **учнівської літературно-художньої діяльності**:

- розвиток усної і письмової мови, індивідуального мовного стилю, літературно-творчих здібностей і читацької співтворчості;
- актуалізація творчої практики, досвіду самотворення особистості;
- орієнтація дітей на активне образне сприйняття світу, розуміння мови мистецтва слова як художнього засобу;
- формування естетичного ставлення до дійсності на основі самостійного розв'язування художньо-творчої задачі, усвідомлення авторської позиції через можливість відчутти себе автором;
- залучення у подальшому розвитку сприятливих вікових психологічних передумов (підвищена емоційність, чутливість, вразливість, здатність дивуватися, прагнення до пізнання та самопізнання, нестандартність сприйняття, установка на творчі ігри тощо);
- посилення здатності до емпатії, рефлексії, ідентифікації;
- задоволення потреби висловити свої потаємні почуття у завуальованій формі твору;
- стимулювання становлення і корекції самооцінки на ґрунті індивідуально-творчих досягнень;
- психотерапевтична дія творчості на автора.

Як засвідчують результати наших досліджень, самостійна літературно-словесна творчість спонукає виявлення у дітей креативності як особистісної характеристики на основі вивільнення спонтанно-творчого потенціалу художнього розвитку, сприяє збереженню і ошляхетненню вікових набутоків у фантазії, уяві підлітка і юнака, зміцнює почуття внутрішньої свободи і складає основу мотивації учбової діяльності на усіх трьох відомих етапах літературного розвитку учня.

Результати експериментального дослідження продуктів літературно-творчої діяльності учнів 5-11 класів шкіл Івано-

Франківської області (експериментальна вибірка складалася із 452 учнів), здійсненого нами протягом 1992-1998 рр., дозволили зробити висновок, що у молодших підлітків провідними є декілька видів творчих робіт: казка (14%), байка (13%), вірш (11,1%), пейзажна замальовка (10,2%), загадка (9,8%). Але вже старші підлітки починають віддавати рішучу перевагу віршам (19,8%), і особливого злету поетична творчість досягає у юнацькому віці (25%).

Вагоме місце у всіх вікових категоріях учнів посідають найбільш ігрові за своєю сутністю види творчих робіт – інсценування, складання кіносценаріїв, невеликих п'єс, сценко-діалогів, – також із наростанням їхньої вираженості у віковій динаміці. Найменший інтерес серед творчих робіт в учнів усіх вікових категорій, як свідчить аналіз, викликають літературно-критичні й наукові роботи.

Отже, загалом чільне місце у художньо-словесному самовираженні школярів 5-11 класів посідає група художніх видів творчих робіт із віковою диференціацією її внутрішньої структури. Сортування учнівських творів виявило вікові особливості тематичних пріоритетів і дало підстави для тематичної класифікації словесної творчості сучасних школярів на такі групи: 1) філософські, соціальні, патріотичні (Фс); 2) фантастичні (Ф); 3) героїчні, пригодницькі (Г); 4) теми природи (П); 5) любовні, еротичні (Л); 6) дружба, товаришування (Д); 7) релігійні (Р); 8) містичні (М); 9) шкільні (Ш).

У виборі тем для творчих робіт можна констатувати наростаючий інтерес до тем любові, еротики, дружби, товаришування. Найбільш вираженою ця тенденція є в юнацькому віці -- (Л – 25,5%), (Д – 15%) від загальної кількості учнівських творів. З віком спостерігається поступове збільшення об'єму тематичної групи творів філософського, соціального, патріотичного змісту (від 9,3% від загальної кількості робіт у молодшому підлітковому віці до 19% – у період ранньої юності). В межах даної групи істотна частина творів старшокласників присвячується мріям про майбутнє, роздумам про покликання, усвідомленню юності як стану душі. Разом з тим виразно проглядається різке падіння уваги учнів до науково-фантастичних та героїчних мотивів, які панували у творчості молодших підлітків.

Вивчення самостійної літературно-творчої діяльності учнів на основі аналізу результатів спеціальних анкетувань, учнівських творів-мініатюр, проведених співбесід з учнями-авторами підтвердили наше припущення про провідне місце прагнення вільного, переважно неусвідомлюваного самовираження у структурі її мотивів. Так, значна кількість підлітків, юнаків та юнок покладають в основу сюжетів події із власного життя: сповідальність, інтимність творів наближає їх до особистого щоденника. Інтенсифікація процесу літературно-творчого самовираження, яка спостерігається при переході учнів з підліткового періоду в період ранньої юності, пов'язана таким чином із зростанням вираженості особистих мотивів і впливає на динаміку змін характеру тематики та жанрів їхніх творів. Зокрема, 87% з усіх обстежених нами учнів 10-11-х класів, які систематично і успішно займаються літературною творчістю, обирають лірику і зазвичай найкраще її опановують як жанр. Це, на наш погляд, обумовлено більшими художніми можливостями, доступністю для самовираження в умовах збагачення сфери почуттів, які притаманні ліриці. Жанр лірики найкраще допомагає юному автору здолати складності самопізнання, адже саме так розумів її глибинне призначення і М.М. Бахтін: “Самооб'єктивація (в ліриці, в сповіді й т.п.) як самовідчуження і в певній мірі подолання. Об'єктивуючи себе (тобто виносячи себе назовні) я отримую можливість істинно діалогічного ставлення до себе самого” [1, 318].

Таким чином, із поетичних вправ підлітків, а особливо старшокласників, можна було б скласти своєрідну онтологію, що ілюструвала би народження почуття “Я” й усі психологічні колізії, пов'язані із нелегким процесом цього народження

Результати зіставлення якості виконання творів одними й тими ж самими авторами у підлітковому і юнацькому віці підтвердили наявність внутрішніх зв'язків між художньо-словесним самовираженням, досягнутим рівнем літературного і особистісного розвитку і основними віковими психологічними процесами, які, як правило, відбувалися у зміні тематичних та жанрових пріоритетів, проблематики, стилю тощо. Простеження зв'язків між етапами становлення самостійної словесно-художньої творчості учнів 5-11 класів у за-

гальному контексті еволюції їхнього літературного розвитку дало можливість уявити генезу, перебіг даного процесу. А функціональний аналіз дозволив окреслити психологічні параметри самостійної художньо-словесної творчості учнів 5-11 класів. Їх сутність може бути виражена наступними положеннями:

1. Літературна творчість – спонтанний, природний, стимулюючий чинник процесу еволюції літературного розвитку дитини. Прагнення до художньо-словесної творчості виникає як наслідок загального психічного та літературного розвитку і, в залежності від індивідуальних особливостей, у свою чергу, здійснює певний вплив на подальший літературний і ширше – загальний розвиток зростаючої особистості.

2. Спонтанність і свобода словесного самовираження учнів не означають анархії або ігнорування форми, адже творчість – це прагнення до втілення особистісного смислу в індивідуальній формі.

3. Словесно-художнє самовираження – відносно тимчасове явище у системі діяльностей більшості дітей і найактивніше себе виявляє у підлітковому та ранньому юнацькому віці; це зумовлює високий ступінь сензитивності даних вікових періодів для ініціювання не тільки літературно-творчих або читацьких здібностей, а й креативності, смислової установки особистості на творчість загалом.

4. Більшість продуктів творчої діяльності (учнівські твори) не являють собою художньо-естетичної цінності і мають значення як спосіб самотворення, саморозвитку їхніх авторів.

5. Соціально-психологічний зміст дитячої літературної творчості не є стабільним. Цей факт виявляється у динаміці тематичних пріоритетів, видів творчих робіт, адже історично “кожна епоха має власну психологічну гаму, яку перебирає мистецтво” [4, 67], навіть якщо мова йде про недосконалі дитячі “проби пера”.

6. Літературна творчість переводить учня на нову для нього позицію – позицію автора, суб'єкта естетичної діяльності.

7. Виражене ігрове начало у творчості передусім живиться розвиваючою фантазією та уявою дитини.

8. Дитяча літературна творчість характеризується наявністю психологічних зв'язків між творчістю і внутрішнім “Я” учня, його потребами, віковими новоутвореннями та процесом індивідуалізації.

9. Художня уява юних авторів ґрунтується переважно на подіях, які пов'язані насамперед із емоційною пам'яттю дитинства, особистими переживаннями минулого: “Не пам'ятаю себе маленькою, але пригадую, як мама мене носила на руках, як заколисувала. Притиснувшись до маминих грудей, мені було завжди спокійно і я уявляю теплу хатку, в якій спить мале білченя. Але діти виростають, стають дорослими. І як часто забуваємо ту чарівну хатинку, створену любов'ю матері. Заздримо у її віконечко ще хоч би єдиний раз” (“Хатка біля серця”. Уляна І. 15 років. Коломийська гімназія)

10. Внутрішній світ дитини швидше пробуджується в процесі літературної творчості, яку вони самі визнають засобом самовираження.

Таким чином, реалізація безумовно стимулюючого потенціалу спроб творення підлітками та юнацтвом власного словесно-художнього смислу, на наш погляд, є потужним внутрішнім чинником загального розвитку. Школа повинна допомогти учневі відчутти у собі це життєдайне джерело і, враховуючи його, вміло сприяти оволодінню сутнісними силами потенційного “Я”, про яке сам учень іноді навіть і не здогадується. Це дозволить уникнути небезпеки використання системи освіти як засобу штампування, формовки людини, про що влучно писав О. Леонтьєв: “Ігрове освоєння світу (!) Не вбивати дитяче. Зроблена голова – голова загублена” [8, 278]

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров. Текст подгот. Г.С. Бернштейн и А.В. Дерюгина. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) // Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. – 392 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. 93 с.

4. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

6. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я.А. Пономарева. – Пономарев Я.А., Козленко В.Н., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. – М.: Наука, 1990. – 224 с.

7. Леонтьев А.А. “Научите человека фантазии...”(творчество и развивающее образование)//Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82- 85.

8. Леонтьев А.Н. Психология 2000-го года // Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М.: МГУ, 1994. – С. 277-278.

9. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28-34.

The article presents results of experimental research of psychological peculiarities of teenagers' extra-curricular creative work in field of fiction. A comparative analysis of expressions in genre topical priorities is given; main principles and aims are formulated and psychological parameters of spontaneous literary self-expression are determined, also its potential abilities in sphere of optimization of general mental and literary development of pupils' persons are considered.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У рефлексивно-гуманістичній моделі розвитку освіти для творчої самореалізації вчителя в професії і для можливості здійснення співтворчих взаємин учителя й учня, необхідною якістю є відкритість людини по відношенню до всього нового, що виникає в житті. Лише той вчитель здатний рухатися вперед, переглядати свої засоби і прийоми роботи, переборювати власну стереотипну, шаблонність, який кожний момент своєї педагогічної діяльності робить предметом поглибленого аналізу, тобто вчитель рефлексуючий. Рефлексія є проявом і показником високого творчого інтелекту професіонала, якому властиві продуктивність і гуманістичність.

У сучасних психологічних дослідженнях показана неможливість здійснення рефлексії без перетворення свідомості суб'єкту, без його саморозвитку, без “виходу” за межі власного досвіду. Рефлексивні механізми забезпечують не тільки потенційну, але і реальну відкритість людини новому досвіду, іншій людині, самій собі. В зв'язку з цим представляється доцільним аналіз рефлексивно-гуманістичного характеру готовності вчителя до педагогічного спілкування.

Рефлексивне мислення – це уявний розгляд об'єкту і його серйозне і послідовне осмислення, воно визволяє людину від імпульсивних і стереотипних вчинків і дозволяє діяти вільно і свідомо (навмисно) в напрямку досягнення своєї мсти. Нерідко вчителі зважають на свою стереотипну повсякденну поведінку і керуються більш імпульсами, традицією і авторитетами, ніж рефлексією. Вони спрощують своє професійне життя, нескритично приймаючи реальність, що нав'язується їм школою. Вони можуть сконцентрувати свої зусилля на рішенні проблем і досягненні цілей, які ставлять перед ними інші люди. Навпроти, рефлексуючий вчитель постійно, активно і обережно переглядає свої переконання і практичний досвід в світлі тих уявлень і ідей, на яких вони засновані, і наслідків, до яких ведуть ці подання.

З точки зору рефлексивної психології розвиток педагогічної майстерності неможливий поза педагогічною творчістю, яка культивується шляхом активізації рефлексивних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності. Для цього вимагається створення рефлексивного середовища:

- у мисленні — проблемно-конфліктних ситуацій (Пономарьов Я. А. (1); Семенов І. Н., Степанов С. Ю. (2));
- у діяльності — настанови на кооперування, а не на конкуренцію Балл Г. О. (3));
- у спілкуванні — відношень, що передбачають доступність власного досвіду людини для іншого і відкритість досвіду іншого для себе (Петровська Л. А. (4) та ін.).

Таке розуміння цілком випливає з теоретичного підходу до типологізації рефлексії, що заснований на принципі додатку рефлексивного механізму до різноманітних аспектів психічної реальності, відбитих в відповідних напрямках психологічної науки (С. Ю. Степанов, І. Н. Семенов). У психологічній літературі виділяють декілька типів рефлексії: кооперативний, особистісний, комунікативний, інтелектуальний.

При цьому комунікативний і кооперативний типи рефлексії виокремлюються у дослідженні колективних форм діяльності і опосередкованих їх процесах спілкування, а особистісний та інтелектуальний типи – в індивідуальних формах прояву мислення й свідомості, що в свою чергу, дає підстави виділити колективну та індивідуальну форму рефлексії.

Кооперативний аспект рефлексії первісно розроблявся в рамках філософського аналізу діяльності і мислення (Н. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицький, А. А. Тюков). Тут рефлексія трактується як механізм і природна закономірність розвитку будь-якої діяльності й виявляється як вихід людини з процесу діяльності, в якій відбулося розірвання, в зовнішню до неї позицію з метою її аналізу, осмислення і необхідної корекції вхідної стратегії.

У своєму *комунікативному* аспекті рефлексія досліджується в роботах соціально-психологічного напрямку (О. О. Бодальов (5), Г. М. Андреева (6), Б. Ф. Ломов (7) та ін.). Тут вона розуміється як

феномен міжособистісної взаємодії, як “специфічна якість пізнання людини людиною” (О. О. Бодальов (5, с. 246), як “спроможність зрозуміти, що думають інші люди в ситуаціях спілкування” (Л. А. Петровська (4, с. 124), яка забезпечує ефективність міжособистісних контактів. Комунікативний аспект рефлексії поширює її понятійний зміст: якщо раніше мова йшла про рефлексію як спрямування свідомості людини на себе, на свій внутрішній світ, тобто свого роду “ауторефлексія”, то у соціальній психології це “процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного” (О. О. Бодальов (5, с. 249).

Особливий інтерес представляють дослідження двох аспектів рефлексії: особистісного і інтелектуального.

В *особистісному аспекті* рефлексія виявляється в процесі переосмислювання особистістю своєї внутрішньої суті. При цьому рефлексія розглядається як спрямування пізнання людини на себе, свій внутрішній мир, як оцінка своїх якостей і станів. Поняття рефлексії широко використовується також в дослідженнях по саморегулюванню особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн та ін.), коли індивід по відношенню до самого себе водночас виступає і як об'єкт рефлексії і як її суб'єкт, який регулює свої власні дії та вчинки.

Одним із найбільш розроблених аспектів рефлексії є *інтелектуальний*, що досліджується в руслі психології мислення і психології творчості (Н. Г. Алексеев, В. В. Давидов, А. З. Зак, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. А. Зарецький, А. Я. Пономарьов та ін.). У центрі уваги тут знаходяться операційно-процесуальні характеристики рефлексії, яка розуміється як навмисне усвідомлення людиною логічної форми своєї чинності.

Функціональна структура рефлексії може бути уявлена наступними складовими:

- Регулятивна функція, що виявляється в механізмах саморегулювання на різних психологічних рівнях (Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська, І. Н. Семенов, В. С. Шишкіна та ін.);

- Інтегративна функція, що забезпечує цілісність свідомості і поведінки і що виявляється як спроможність рефлексивного мислення зв'язувати різнопорядкові елементи в одне ціле (Н.Г. Алексєєв, І.С. Ладенко, А.А. Тюков, В.А. Цеханський та ін.);
- Продуктивна функція, що висловлюється в пошуку і створенні нових засобів або знань в умовах блокади дій при дефіциті знань (Л.Н. Алексєєва, Н.І. Гуткіна, В.В. Давидов, Л.Н. Карнозова, М.Найдьонов, В.Г. Пальков, Г.П. Щедровицький);
- Інноваційна функція, що реалізується в ломці стереотипів і шаблонів мислення, поведінки та веде до прориву в принципово нові відношення (М.В. Волкова, А.З. Зак, В.В. Давидов, Я.А. Пономарьов).
- Розвивальна функція, що реалізується у тих випадках, коли рефлексія цілеспрямовано застосовується як навчальний засіб, наприклад, для розвитку пізнавального хисту, або коли рефлексія стає стилевою характеристикою інтелекту (І.С. Ладенко, Є.В. Самойлович, Н. І. Найдьонов, Д. Познер).
- Інструментальна функція, яка виявляється в тих ситуаціях, коли до рефлексії вдаються як до засобу, наприклад, засобу досягнення згоди між партнерами, засобу стимуляції продуктивного мислення, засобу формування професійного самовизначення тощо (Л.М. Карнозова, Н. Н. Алексєєва, Н. С. Розов).

Для виведення мислення на рефлексивний рівень необхідно особистісне прийняття значущості ситуації, в зв'язку з цим виділяються три причини неможливості рефлексивного виходу: незначущість ситуації, несформованість рефлексивної функції мислення, протидія захисних механізмів особистості. Факт зумовленості рефлексивного виходу, "запуску" рефлексивного руху думки особистісними детермінантами (відношення, переживання, основане на особистісних цінностях) представляється особливо важливим, бо в силу інтегративного і конструктивного характеру рефлексії дозволяє припустити і можливість зворотного впливу. Рефлексивність як функція розвиненого інтелекту сприяє цінносній самоорганізації особистості, активному осмисленню своїх переконань, уявлень, відношень, не дозволяючи приймати їм характер догматичних істин.

які не підлягають сумніву. Окрім проблеми входу в рефлексію, запуску рефлексивного руху, особливий інтерес представляє вивчення можливості регулювання цього процесу, управління його спрямуванням і змістом, можливість "передвижки" фокусу цього "внутрішнього зору" на інші об'єкти.

Вивчення внутрішніх механізмів рефлексії дозволяє внести в рефлексивний процес елементи організації зовнішнього контролю, що означає можливість практичного застосування рефлексивного засобу в сфері професійної підготовки фахівців і, зокрема, вчителів з метою формування і подальшого постійного вдосконалення їхнього професіоналізму. Розвиток рефлексивності як професійно значущої якості вчителя зумовлений цілим набором чинників як власне психологічних, так і маючих соціальну, культурну і іншу основу. Ефективне рішення цієї проблеми припускає більш детальний аналіз психологічних аспектів, що визначаються професійною специфікою педагогічної рефлексії.

Особливого дослідження вимагає ступінь зумовленості рефлексивного професійного мислення вчителя його власної професійної позиції: професійною задоволеністю, особливостями його цінносних орієнтацій, стилем його професійної поведінки, а також його особистісними якостями.

Проблема рефлексії в останнє десятиріччя стала займати видне місце в психології і педагогіці професійної діяльності. Рефлексія, як спроможність професіонала інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання і дослідний підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних проблем стає показником і проявом високого творчого інтелекту професіонала, якому властиві продуктивність і гуманістичність. Сказане в повній мірі відноситься до професійної діяльності вчителя. Вчитель стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичному досвіду, навчаючись на прикладі більш досвічених колег. Але тільки ставши дослідником, який постійно перебудовує свій професійний світ у відповідь на несподівані і спантеличуючі його події реальності, він набуває своєї професійної майстерності

Саме професійна рефлексія дає ключ до розуміння не тільки того, що робить гарний вчитель, але і як саме він це робить. Рефлексія в педагогічній діяльності — це процес уявного (випереджаючого або ретроспективного) аналізу якої-небудь професійної проблеми, у результаті якого виникає особистісно рефлексивне осмислення суттєвості проблеми і нові перспективи її рішення. Таким чином, рефлексуючий вчитель — аналізуючий, досліджуючий свій досвід, думаючий вчитель.

Необхідність рефлексивного відношення вчителя до своєї діяльності визначається багатьма чинниками, за якими стоїть поліфункціональність рефлексії. По-перше, рефлексія виступає як основний психологічний механізм організації вчителем навчальної взаємодії, який можна було б описати як процес рефлексивного управління вчителем діяльністю учнів. Таке рефлексивне управління може реалізуватися за двох умов: якщо, з одного боку, вчитель буде відбивати картину внутрішнього світу учня, розуміти його очікування і інтереси, поділяти його турботи і утіхи, тобто якщо вчитель буде максимально відкритий до учня і, з іншого боку, якщо він буде регулювати діяльність учня з точки зору самого цього учня, з точки зору його розвитку в процесі активної взаємодії з іншими людьми, з точки зору формування у нього особистісних механізмів саморегулювання (Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська (8)).

Рефлексія виступає як спроможність професіонала прогнозувати, програвати в розумі і адекватно оцінювати як можливі, так і реальні результати вжитих їм дій (по відношенню до самих різних аспектів своєї діяльності — навчального плану, виховуючого, прогнозуючого). Досвід практичної діяльності вчителя несефективний, якщо він рефлексивно не осмислений: використовується не сам по собі досвід, а думка, виведена з нього (К. Д. Ушинський). Більш того, саме сполучення досвіду професіонала і його рефлексії дає ключ до розвитку професійної майстерності: Досвід + Рефлексія = Розвиток. Для того, щоб реально стати внутрішнім регулятором професійної поведінки педагога ідея повинна бути особистісно прийнята і освоєна в якості особистого педагогічного переконання. Рефлексивне осмислення сприяє “дозріванню” провідних ідей до рівня особистих переконань. Це збагачує потенціал практичного мислення вчителя, підвищує поріг його чутливості до проблем педагогічної реальності.

Практична діяльність вчителя вимагає від нього високого ступеня оперативності і динамізму: приблизно кожні дві хвилини навчальної взаємодії з учнем ставлять його перед необхідністю прийняття рішення. При цьому в цілому вчителі рідко приймають альтернативні рішення, частіше надходять стереотипні, вдаючись до автоматизованих зразків поведінки. Вихід з пастки стереотипії в професійній поведінці і мисленні, очевидно, тільки один — критичне осмислення свого досвіду, його рефлексивний аналіз. Усвідомлене й спрямоване рефлексування своїх особистісних якостей, вчинків, переконань є також засобом “лікування і профілактики” професійного застою і деформації особистості вчителя, що виявляється в надлишковому авторитаризмі, дидактичності, ригідності мислення, нетолерантності до альтернативи, новизни.

1. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976. – 286 с.
2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 27-35
3. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія – 1994. – № 2. – С. 8-17.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М., 1989. – 214 с.
5. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 9-16
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980. – 416 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 443 с.
8. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – 234 с.

Some aspects of using the reflexive mechanisms are considered in the article in the training of teacher. Analysed functional structure of reflection, its different types and particularities of manifestation in pedagogical activity.

СТРИЖНЕВИЙ ЗМІСТ ПЕРЕЖИВАНЬ НЕВИЛІКОВНО ХВОРИХ ТА ОСНОВИ СПІЛКУВАННЯ З НИМИ

Невиліковне захворювання є одним з драматичних нагадувань людству про те, що воно далеко не всесильне, а кожній окремій людині - що вона смертна. Адже зі смертю асоціюються в свідомості людей діагнози, в формулюванні яких присутні слова "рак" чи "СНІД". Вони лякають людину навіть тоді, коли не мають до неї безпосереднього відношення, а якщо стосуються саме її, то спричиняють фрустрацію - страх, жах, відчай - всі ті переживання, що притаманні людині, яка усвідомлює, що швидко наближається до трагічної і таємничої події - смерті.

На жаль, випадки захворювань, що супроводжуються безнадією, є далеко не поодинокими, а драматичне існування людей, яке є швидким помиранням, може тривати від кількох тижнів аж до року і більше. Сучасна медицина намагається всіма можливими способами долати смерть і відтягувати її настання, однак в цій боротьбі за продовження життя дуже мало уваги звертається на те, якими переживаннями сповнені дні важкохворої людини. Часто, намагаючись приховати від пацієнта істинний стан справ, медичний персонал і члени сім'ї розігрують складні вистави, що мають за мету ввести хворого в оману, створити ілюзію надії на сприятливий перебіг подій, видужання. Нерідко хворі відчують оману, що посилює почуття ізоляції та відчаю.

Для полегшення душевних мук хворих, приречених на смерть, наше сучасне суспільство не може запропонувати практично нічого. До недавнього часу мало дослідників займалося науково-практичними пошуками у цій сфері - серед небагатьох плідних розробок можна назвати праці реаніматологів Е.Кюблер-Росс, Р.Моуді, Ст.Грофа та багатьох інших. Значною мірою це спричиняється насамперед ставленням західної цивілізації до даної проблематики. Для європейської культури у цілому притаманний прагматичний погляд на життя, який орієнтується на досягнення - науково-технічного прогресу в масштабі суспільства та на успіх - високий

соціальний статус, престиж в індивідуальному плані. Це зумовлює зайнятість переважно матеріальними проблемами, що супроводжується деяким відверненням від проблем духовних. Зрозуміло, що тема смерті і вмирання не вписується в таке світобачення, а тому замовчується, витісняється, нехтується, ніби її не існує. Безнадійно хворим всіляко допомагають повернутись до життя, підтримують їх до останньої миті, але на те, що їх необхідно психологічно готувати до смерті (і цим теж допомагати їм долати страждання, пов'язані з фрустрацією відчаю і страху) мало хто звертає увагу і цим займається.

У більшості ж незахідних культур смерть трактується як природня частина життєвого шляху, тому в них вироблено потужні психотерапевтичні засоби пом'якшення трагедії смерті. Наприклад, у багатьох давніх народів існували ритуали, в ході яких люди мали можливість пережити смерть у символічній формі. В антропологічній літературі є чимало описів глибоких переживань смерті, якими супроводжувались такого роду дії, що призводили не лише до гнітючого пізнання тимчасового характеру біологічного існування, але і до просвітленого осягнення трансцендентної і вічної сутності людської свідомості. Такі ритуали виконували дві важливі функції: з одного боку, провокували глибинний процес трансформації, який в своєму підсумку відкривав новий спосіб розуміння світу, а з другого - служили підготовкою до реальної фізичної смерті (1, с.18). Були навіть створені спеціальні керівництва, що пояснювали, як діяти при зіткненні зі смертю, що розглядалась як на символічному рівні - насамперед як духовне перевтілення, - так і на рівні фізичної загибелі біологічного тіла. Кращі відомі зразки подібних посібників - "Тибетська книга мертвих", зібрання похоронних текстів "Єгипетська книга мертвих" та літературний твір середньовічної Європи "Мистецтво смерті". Всіляке зіткнення зі смертю в цих творах розглядалось як серйозна психологічна підготовка до смерті.

Багато носіїв західної культури вважають, що такий підхід до даної проблематики чужий притаманній їм системі цінностей - акцентуація уваги на темі смерті вважається хворобливою та інтерпретується як вияв невротизації психіки, психопатії. Однак намагання людей уникати всього, що пов'язане зі смертю та вмиранням, не є

розумним і навіть гуманним, особливо, якщо це стосується осіб, які в силу своєї професійної діяльності (це, перш за все, лікарі, психотерапевти) змушені стикатися з цими явищами. Як правило, працівники хоспісів (спеціалізованих закладів для помираючих) та онкологічних лікарень уникають близьких взаємовідносин з тяжкохворими. Істотною причиною цього явища є їх підсвідомий страх перед можливими власними фізичними стражданнями та перспективою своєї смерті. Адже помираюча людина (як і мертва) нагадує кожному про те, що і його власному існуванню може настати кінець, а в ситуації близьких міжособистісних відносин метафізична тривога, пов'язана з ідеєю біологічного знищення, підсилюється. Крім того робота з помираючими та їх сім'ями не лише вимагає високої кваліфікації та особливого такту, а й відбувається в несприятливих умовах, пронизаних песимізмом. Працівник хоспісу чи онкоклініки постійно стикається з сильними негативно забарвленими емоціями хворого та його близьких, зумовленими невтішними обставинами. При близьких взаєминах з цими людьми він значно сильніше заражається такого роду емоційними переживаннями, що має неприємний, руйнуючий вплив. В рамках традиційної психологічної допомоги пацієнту дуже важливо вишукувати ефективні засоби впливу на мотиваційну сферу для того, щоб показати йому можливість самому використовувати власні ресурси для досягнення більш задовільного рівня існування. А для цього необхідно мати чіткі уявлення про ті переживання, які сповнюють життя хворого.

Хвороба (особливо невиліковна) створює особливо важку ситуацію для людини. Є її певні об'єктивні вияви та значення для здоров'я і життєдіяльності, але крім цього вона, "переломлюючись" через психіку кожної окремої людини, набуває особливого особистісного смислу. Таке суб'єктивне сприйняття своєї хвороби пацієнтом є аутопластичною (чи внутрішньою) картиною хвороби (Гольдштейн, Лурія) (2, с.189). Це складне утворення, що охоплює кілька рівнів відображення людиною свого захворювання. В.В.Ніколаєва наводить такі рівні:

1) чуттєвий (соматичні, больові відчуття);

- 2) емоційний (різні види реагування на окремі симптоми, захворювання в цілому та його наслідки);
- 3) інтелектуальний (уявлення, знання людини про своє захворювання, роздуми про його причини і можливі наслідки);
- 4) мотиваційний (зміна поведінки і способу життя особистістю в умовах хвороби і актуалізація діяльності щодо повернення і збереження здоров'я) (3, с. 80).

Невиліковне захворювання, що в основному супроводжується сильним болем, викликає потужні негативно забарвлені емоції. Це зумовлюється і підсилюється тим, що людина, нехай навіть перебуваючи в онкологічній лікарні для обстеження, знає, що навколо неї панує біль, страх, невпевненість, і, найгірше, – безнадія. Невтішну картину доповнює очікування необнадійливого діагнозу. Зрозуміло, що подібна ситуація суттєво змінює мотиваційну сферу особистості, призводить до перебудови ієрархії мотивів, потреб та способу життя.

Суб'єктивне бачення людиною свого захворювання та життєвої ситуації залежить від ряду факторів, які охарактеризували Р.Конечний та М.Боухал (2, с.192-196):

1. Характер хвороби: гостра чи хронічна, особливості необхідної допомоги та лікування (амбулаторне чи клінічне, консервативне чи хірургічне), наявність сильного болю, обмеження в пересуванні й т. ін.

2. Обставини, за яких протікає хвороба:

- 1) Невпевненість щодо оплати за лікування, щодо того, хто буде піклуватись про сім'ю, проблема збереження робочого місця і т. ін.
- 2) Середовище, в якому протікає хвороба. Домашнє середовище, якщо воно гармонійне, є більш сприятливим для хворого, ніж чужа лікарняна обстановка серед незнайомих людей, що супроводжується недовірою, депресією, страхом смерті.
- 3) Причина захворювання: якщо пацієнт вважає себе винуватцем біди, то його і без цього важкий стан нерідко погіршується самоідством з приводу того, що це кара за якісь минулі вчинки, гріхи, що це ще один доказ того, що він - невдаха. Це властиво, перш за все, особам меланхолійного, песимістичного життєвого настрою та тим, у кого занижена самооцінка. Слід зауважити, що тут

йдеться не лише про нещасні випадки та раптові травми, а й про тяжкі захворювання. Депресивні настрої, що є неминучим наслідком самозвинувачень, лише утруднюють процес видужання. Особи ж, які сприймають свою хворобу як нещастя, яке треба пережити, ефективніше долають кризу і більш настирливо боряться за життя.

3. Преморбідна особистість (особистість до захворювання). Найважливіше значення щодо переживань в стані хвороби мають такі її особливості:

- 1) Вік. У дитинстві основною є емоційна сторона хвороби: біль, страх перед невідомим, розлукою з рідними. В юнацькому віці захворювання означає перш за все руйнування ідеальної перспективи майбутнього, переживання загрози, що заплановане може ніколи не здійснитися. В середньому віці дещо відходять на задній план прямі супутники хвороби - біль, страх за себе і т. ін., а найбільшого значення набувають побоювання наслідків хвороби - страх за сім'ю, туга через розлуку з тими, кого людина любить, ностальгія за минулим способом життя. У старості загострюється страх залишитись самотнім, покинутим в хворобі та страх смерті. Стара людина порівнює себе зі своїми ровесниками, які поступово помирають, а це додає невтішності.
- 2) Міра загальної чутливості до болю, шуму, специфічних запахів. Так, хворі з підвищеною чутливістю, реагують на несприємні імпульси більш виражено, ніж інші. Більшість нюансів ситуації, в якій вони опинилися, вони переживають трагічніше, ніж особи з підвищеною опірністю до таких факторів, які недооцінюють свої скарги і "переносять на ногах хворобу".
- 3) Характер емоційної реактивності. Емоційні хворі більшою мірою піддаються страху, коливаються між безнадією та оптимізмом. Більш холодні в емоційному відношенні натури ставляться до своєї хвороби розсудливіше. Слід зауважити, що зовнішні вияви не завжди точно ілюструють внутрішні переживання хворого.
- 4) Характер і шкала цінностей. Особливості внутрішньої картини хвороби залежать від того, як кожна людина оцінює деякі

цінності (хоч би підсвідомо) такі, як здоров'я, професійна діяльність та соціальна активність, взаємовідносини з близькими.

- 5) Медична усвідомленість виявляється в реальній оцінці хвороби і відповідній оцінці наявної ситуації. Це явище визначається певними знаннями про хвороби, реагуванням на захворювання родичів та близьких, уявленнями про можливість сучасної медицини.

3. Соціальний статус хворого. Особи з високим соціальним статусом, що займають значні посади і є соціально активними, як правило, дуже вимогливі до персоналу, прикладають усі внутрішні ресурси для того, щоб якнайшвидше повернутись до звичного способу життя. Хвороба сприймається як виклик, боротьба, з якої необхідно будь-що вийти переможцем. В осіб з нижчим соціальним статусом на перший план виходять проблеми сім'ї, які можуть виникнути у зв'язку з втратою працездатності; однак нижчий рівень домагань в соціальній сфері не обов'язково передбачає інертність, пасивність у процесі переживання захворювання.

Різноманітні варіанти відношення до хвороби і фактори, що впливають на нього, на основі клінічних спостережень вивчили та гіпологізували К.Скворцов, В.Ніколаєва, Р.Конечний, М.Боухал, Р.Баркер, А.Гулек, Д.Бірін та інші. Вони показали різні аспекти переживань, що охоплюють людину в ситуації хвороби у взаємозв'язку з описаними вище факторами. Однак деякі переживання є універсальними, властивими для психічних трансформацій усіх невиліковно хворих людей, вони не залежать жорстко від преморбідних особливостей особистості, соціального статусу хворого, умов, в яких протікає хвороба.

Це, насамперед, перебудова психологічного часу. Послугуючись визначенням психологічного часу як процесу усвідомлення і переживання особистістю відношень між подіями в суб'єктивній картині життєвого шляху (4, с. 69), можна стверджувати, що в критичній ситуації порушується структура відношень між подіями минулого, сучасного і майбутнього. За нормальних умов, що є сприятливими для життєдіяльності людини, ці складові, взаємопереплітаючись, утворюють певну цілісність, що визначає особливу

реальність, в якій живе людина. Наявність образів минулого та майбутнього є необхідною умовою образу сучасного. Якщо ж хоча б один із цих компонентів руйнується, разом з ним руйнується і смисл, і цілісність життя. За словами Л.І. Анциферової, особистість постійно екстраполює себе в майбутнє, а своє віддалене майбутнє проєктує на сучасне. Майбутнє існує в особистості як спрямованість її розвитку і переживається людиною у вигляді пристрасного стремління до своїх цілей та ідеалів, як бажання виразити себе у певній діяльності, як потяг до збагачення ціннісно-смыслового простору власного життя (3, с.122-123).

Зрозуміло, що невиліковна хвороба негативним чином змінює перспективу людського життя, руйнуючи спрямованість у майбутнє. Зміна ескізу майбутнього - одна з найбільш суттєвих характеристик нової, складеної в умовах хвороби, ситуації. Майбутнє для таких хворих стає невизначеним, втрачає свої виразні контури. В цьому й полягає одне з найбільш драматичних для захворілого суперечностей нової життєвої ситуації. Невизначеність прогнозу чи негативний прогноз порушують можливості планування життєвих цілей, звужують часову перспективу, необхідну для нормальної життєдіяльності. Активна, цілеспрямована установка на самореалізацію в основному втрачає свій смисл при тяжкому соматичному захворюванні, що фруструє основні потреби особистості.

Специфіка такої ситуації виявляється у виникненні страху смерті, екзистенціальної тривоги, що актуалізує мотив збереження життя, який стає головною смислоутворюючою спонукою життєдіяльності. Людина розуміє, що все, до чого вона прагнула раніше, чого досягала з труднощами і зусиллями, є важливим тоді, коли немає загрози самому її існуванню. Домінування мотиву збереження життя надає особливого забарвлення всьому психічному життю людини, накладає відбиток на сприйняття нею світу. Судячи з наявних в літературі даних і результатів клінічних спостережень, спектр можливих при цьому змін психіки надзвичайно широкий (5). Це зумовлюється, перш за все, негативно забарвленими емоційними реакціями: страхом, тривогою, дратівливістю, що призводять до невротизації психіки та астенії. Нарешті, мають місце стійкі

перебудови всієї особистості хворого, що виявляються у формуванні аномальних і егоцентричних установок, захисних і компенсаторних особистісних утворень, зміні життєвої спрямованості і самосвідомості хворого.

Характерними переживаннями онкологічно хворих є невпевненість, жах, які стосуються як сучасного, так і майбутнього. Людина інколи не розуміє ряду своїх відчуттів, не може оцінити симптоми, що мають місце, і часто її обмежені знання про хвороби призводять до неадекватної оцінки ситуації. А це породжує почуття страху, яке можна визначити як емоційний стан, що з'являється перед певною негативною подією і ніби передрікає наступаюче фіаско. Відповідно, людина відчуває страх не просто в небезпечній ситуації, а тоді, коли вона не вірить в успіх своєї спроби уникнути небезпеки, що біда, від якої вона втікає, все-таки її наздоганяє (нерідко це буває перед операцією, при довготривалому лікуванні чи переході на інвалідність) (6, с.114). Позитивне значення страху полягає в обережному ставленні хворого до себе та бажанні допомогти медикам в лікуванні. Негативне ж значення виявляється у накопиченні деструктивних емоцій, що погіршує психосоматичний стан, змінює симптоматичну картину.

Подібним чином діє стан жаху, який виникає перед невизначеною, невідомою небезпекою. Переходом між страхом і жахом є стан тривоги, який поступово зливається із все більш окресленим страхом за своє життя, зі страхом смерті. Можна припустити, що страх смерті і є тією глибинною підвалиною, на якій базуються всі інші модифікації страху, які виникають в даній ситуації: страх стати калікою, страх перед болем, перспективою бути неповноцінним, покинутим, самотнім.

Почуття самотності є однією з найпоширеніших психологічних проблем тяжкохворих людей, особливо тих, які тривалий час перебувають на лікуванні у стаціонарі в оточенні малознайомих людей та медичної апаратури. Перш за все, воно породжується тим, що особистість внаслідок важкого фізичного стану не може виконувати свої професійні обов'язки і змушена покинути колектив. Вона "випадає" зі звичного для себе оточення, втрачає важливу сферу самореалізації,

яка надавала можливість контакту з іншими та відчувати себе потрібною.

Поряд із цим хворий перестає бути повноправним членом сім'ї і перетворюється в об'єкт опіки. Вироблена рівновага у взаємовідносинах порушується, відбувається перерозподіл функціональних ролей, що неминуче відбивається на характері міжособистісних відносин і дезорганізує життя сім'ї. Усвідомлення хворим того, що причиною негативних переживань близьких людей є його важкий стан, далеко не поліпшує його психологічне самопочуття, особливо, якщо перспектива зміни ситуації на краще не окреслюється.

Навіть перебування з членами сім'ї не завжди позбавляє хвору людину від самотності. Адже рідні, незважаючи на їх співчуття, не можуть зрозуміти її переживань на глибоко-особистісному рівні, оскільки самі не перебувають в такій ситуації. Це призводить до того, що людина ще більше замикається в собі. Таке явище на основі багатьох соціально-психологічних досліджень пояснює Д.Майєрс, стверджуючи, що якщо та сама проблема існує для кількох людей, то вони прагнуть перебувати разом (зрозуміло, що саме це об'єднує людей зі спільними проблемами в групах підтримки). Якщо ж у людини існує проблема, якої немає у інших, вона уникає оточення, прагне залишитись сама, оскільки інші не можуть глибоко її зрозуміти (7). Ситуація тяжкої хвороби є виразною ілюстрацією для наведених вчасним даних. Хіба можна по-справжньому відчувати, пережити невимовний біль, відчай, безнадію, невпевненість, тривогу ситуації, в якій сам не перебуваєш? Так виникає замкнене коло, яке призводить до переживання власної покинутості, відірваності, обділеності, що може створювати "безпорядок і порожнечу і викликати індивідуальне почуття безпритульності, відчуття того, що людина всюди не на своєму місці" (8, с.26).

Самотність дуже часто асоціюється зі страхом. В деяких випадках вона може породжувати страх, а в інших - страх кидає людину у самотність. Обидва випадки є реально можливими для людини, що є тяжкохворою; більше того, вони часто поєднуються, сплітаючись зі страхом смерті. Б.Міюскович стверджує, що людина боїться не смерті, а самотності (8, с. 62), однак у ситуації невиліковного захворювання людина має і те, і інше, що у поєднанні викликає невимовні душевно-психологічні страждання, які часто підсилюються невмінням близьких контактувати з нею.

Є кілька основних моментів, які характеризують потреби важкохворих у спілкуванні з близькими; роз'яснення цих потреб можуть стати доречними порадами для останніх.

1. Хворий часто відчуває, що близькі розуміють свою безпорадність у боротьбі з хворобою, що спонукає їх психологічно відмежовуватись від нього. Це викликає болюче відчуття похороненості заживо. Однак рідним варто пам'ятати, що неможливість допомогти обезсиленому тілу не означає, що не можна підтримати змучену душу. С.Мудрий в подібних ситуаціях радить виявляти терпеливість, відкритість, чуйність, щирість, розмовляти спокійним і тихим голосом, виявляючи своє співчуття. Це допоможе викликати довіру хворого, відчуття того, що він потрібний, несамотній, що його - люблять. Це допоможе підняти дух (9, с. 206, 210).

2. Уникати самотності та важких переживань допомагає хворому "служіння присутністю" з боку близьких. Відчуття того, що в будь-який момент можна звернутися за допомогою, заспокоює і умиротворює.

3. Хворий відчуває потребу виразити свої переживання, емоції, ірраціональні думки. "Виливання душі" має ефект катарсису, що виявляється в полегшенні, розрядці. Якщо він налаштований на розмову, слід підтримати його бажання. Доречно задавати "відкриті" запитання, які стимулюють саморозкриття. Погляд в очі, нахиленість, доторкання дають відчуття уваги до себе, співчуття і співпереживання. Слід особливо прислуховуватись до таких мотивів, як страх, самотність, гнів, безпомічність та стимулювати їх розкриття, відповідно до цього надавати підтримку.

4. Слід пам'ятати, що попри домінування негативно забарвлених емоцій, людина залишається відкритою і для позитивно забарвлених емоційних переживань. Спокійна музика, раніше улюблені книги, телефільми, контакт з природою можуть посприяти у зниженні емоційного дисбалансу.

Ці нюанси поведінки з боку близьких допоможуть відчувати хворій людині себе несамотньою, потрібною, нарешті - живою. Це та допомога, що підтримує людину в тій біді, яку їй необхідно здолати, або ж яку необхідно прийняти і змиритись з нею.

Описані вище основні емоційні стани тяжкохворої людини не розкривають повністю всієї гами тих емоційних переживань, з якими їй доводиться стикатись. Поряд із ними загострюються смислбут-

теві, екзистенціальні проблеми, що торкаються її духовної сутності. На жаль, короткий обсяг цієї статті не дозволяє розкрити особливості даних проблем, як і можливі шляхи їх вирішення.

1. Гроф Ст., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти.– М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996.– 240с.
2. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине.– Авиценум: Мед изд-во.– Прага, 1974.– 405с.
3. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику.– Изд-во Моск. у-та, 1987.– 167с.
4. Шабарова З.А. Особенности отношения человека к времени жизни при неизлечимом заболевании. //Время деятельности личности: психологические исследования /Сборник научных трудов – Черновцы.: ЧГУ, 1991.– С.67-74.
5. Тхостов А.Ш. Психологический анализ изменения личности при некоторых онкологических заболеваниях. Автореферат дис. ...канд. психол. наук – М.,1980 – 20с.
6. Раинбург Й., Поппер П. Секреты личности: Пер с венг.– М.: Педагогика, 1983.– 160с.
7. Майерс Д. Социальная психология.– СПб.: ПитерКом.– 1998.– 522 с.
8. Лабиринты одиночества: Пер с англ/ Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е.Покровского – М.:Прогресс. 1989.– 624с.
9. Мудрий С., Владика д-р ЧСВВ. Сповідь – джерело ласки – Івано-Франківськ: Теолого-Катехитичний Ін-т, 1998.– 387с.

The article deals with emotional challenges suffered by terminal patients who found themselves on the verge of death. The article highlights the perceptions of this problem in Western and Eastern cultures and ways of addressing it by representatives of these cultures.

The study examines medical, emotional, psychological and social factors responsible for the perceptions of the disease. It demonstrates the transformations of the psychological awareness of time and emotional experiences peculiar to terminal patients – levelness, lack of sense of purpose and fear of death.

The article also provides a number of recommendations on the interaction with patients with severe health conditions taking into consideration their specific emotional experiences.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Особистість формується під впливом різних соціальних факторів, серед яких особливу роль відіграє сім'я. Це складна система взаємин, у котрій кожен її член займає визначене місце, приймає участь у виконанні певних функцій, своєю діяльністю задовольняє потреби інших, підтримує належний рівень міжособистісної взаємодії. Саме сім'я як соціальний інститут, в якому тісно взаємодіють як мінімум два покоління, найбільш адекватно сприяє формуванню моделі особистості, що відображає конкретно-історичний рівень розвитку суспільства.

В основі типу (стилю) сімейної соціалізації знаходиться ставлення батьків до дитини. Воно визначається як цілісна система різноманітних почуттів, поведінкових стереотипів, що застосовуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння її характеру та вчинків. Окрім того, суттєво впливає на формування новоутворень у психічній діяльності й поведінці підростаючої особистості. Це утворення містить у собі принаймі три структурні одиниці. А саме, інтегральне прийняття або відторгнення, міжособистісну дистанцію, тобто ступінь близькості до дитини, і форму та напрямок контролю за її поведінкою. Причому, кожний із трьох вимірів є поєднанням в різних пропорціях когнітивного /сформованість у батьків системи поглядів, уявлень про інших людей, самого себе тощо/, емоційного /розвиток звичних форм емоційного реагування на кожну з названих соціальних цінностей/ і поведінкового /вироблення типових способів спілкування/ компонентів людських взаємовідносин.

Зрозуміло, що вказана єдність знань, переживань і поведінки досягається не відразу і не всіма батьками. Нерідко в них спостерігаються у зв'язку з цим відмінності у розвитку поглядів на виховання, у характері емоційного відгуку і поведінці. Таким чином, у одних батьків єдність пізнавального, емоційного та поведінкового компонентів батьківського ставлення досягає високого рівня узагальнення й інтеграції, а в інших – розпадається на багато “єдностей” //.

Прослідкуємо вплив кожної із згаданих складових на становлення особистості в сім'ї. Як вже зазначалось, когнітивний компонент містить у собі систему поглядів, уявлень про дитину. Вони можуть бути адекватними і неадекватними /2/. Адекватне уявлення присутнє в тому випадку, коли батьки повністю обізнані з її психічними особливостями, інтересами, здібностями, індивідуальними відмінностями. Взаємовідносини в таких сім'ях дають позитивний життєвий досвід особистості, що формується, сприяють адекватному пізнанню світу і свого місця в ньому, формуванню морально-етичних норм поведінки. Неадекватне уявлення, як показують клінічні спостереження, може виступати у вигляді недооцінювання психофізичних особливостей дитини, приписування їй хворобливості /інвалідизація/, безпорадності, неможливості існування без батьків, перш за все без матері /інфантилізація/, тривоги за майбутнє, високої моральної відповідальності й вимогливості, жорсткому контролю /соціальна інвалідизація/.

Емоційний компонент, інакше – емоційно-ціннісне ставлення, теж не односкладне. Так, В.В. Столін /3/ виділяє три осі емоційно-ціннісного відношення однієї людини до іншої: симпатія – антипатія, повага – неповага, близькість – віддаленість. Іншими авторами /4/ виокремлюється вісь “любов – ворожість”, або прийняття – відторгнення. При цьому, прийняття, що експресивно проявляється у вигляді батьківської установки, – це ніжна турбота про дитину, розуміння її внутрішнього світу, терплячість до індивідуальних психофізичних особливостей, повага її самостійності, заохочення ініціативи. Неприйняття проявляється у індиферентності (байдужості), нехтуванні, жорстокості. Одним із його виявів є “вороже відношення” або емоційне відторгнення в сім'ї. У дослідженнях девіантних підлітків /5/ помічено, якщо дитина відторгується матір'ю, то це сприяє формуванню в неї факторів ризику патологічних порушень у поведінці. Емоційне відторгнення батьком зменшує ймовірність психологічної схильності до вживання отруйних речовин, знижує можливість формування психопатії. Тобто вороже ставлення батька до підлітка з порушеннями у поведінці сприяє соціальній адаптації останнього. Автори пояснюють це вираженою

дезадаптацією, підвищеною конфліктністю самих батьків, їх неспроможністю стати позитивним життєвим прикладом для своїх дітей. Це дає нам можливість зробити висновок про те, що в основі протиріч, конфліктності, ворожості дитячо-батьківських взаємовідносин лежить насамперед внутрішній конфлікт, суперечності в ціннісних орієнтаціях самих батьків. Цим пояснюється і непослідовність у виховних впливах батьків, що проявляється у чергуванні психологічного прийняття дитини незалежно від очікувань і емоційного відторгнення.

Якщо емоційний та пізнавальний компоненти становлять внутрішню основу становлення особистості в сім'ї, то зовні воно проявляється у способах поведінки та спілкування. У поведінковому аспекті виділяють такі фактори впливу як домінування-підкорення, залежність – незалежність, співробітництво – конкуренція. Звичайно ж, найбільш сприятливим вважається стиль співробітництва, який передбачає наявність високих моральних цінностей у сім'ї, загальної мети і завдань у спільній діяльності та її організації.

Вже на другому та третьому році життя у дитини провідною формою спілкування стає ділове або ситуативно-ділове співробітництво з дорослими та ровесниками. Це свідчить про заміщення цінності фізичного контакту з батьками засвоєнням соціальних способів діяльності. При цьому дорослий виступає вже не як самоціль, а як помічник, зразок для наслідування. Як зауважує Г.М. Бреслав /6/, сім'я природнім шляхом забезпечує такі параметри співробітництва, як заснований на вихідній прихильності інтимний, емоційно насичений характер спілкування, стійкість і довготривалість взаємин, що забезпечують послідовне пізнання дорослого партнера і формування системи орієнтирів у його поведінці, а також участь у різноманітних, у тому числі й “серйозних”, видах діяльності.

Однією з умов, необхідних для формування стійких духовних контактів у сім'ї, є наявність батьківського контролю. При його послідовності та відповідності, як свідчать численні дослідження, у дітей спостерігаються здатність контролювати агресивні імпульси, висока самооцінка у віці 10-11 років, соціальна активність. Проте батьківський контроль може набувати неефективних або навіть

патогенних форм. До них відносять обмеження, тобто знаходження певних меж дитячої активності, вимогливість – очікування високого рівня відповідальності від дітей, нав'язуваність – вплив на їхні плани та взаємини, мимовільний прояв влади, а також суворість, що передбачає абсолютну покору батьківській волі, відсутність будь-якої ініціативи та самостійності. Особливо гостро постає питання контролю у ставленні до дітей підліткового віку. Батьки повинні знати, що постійні повчання, намагання суворо регламентувати життя підлітка сприймаються ним як прояв неповаги, недовіри, обмеження прав на свободу і самостійність. Рухливий, активний із загостреним почуттям дорослості підліток відразу ж почне вести боротьбу із таким ставленням. Це зазвичай проявляється у конфліктах, спалахах дратівливості й агресії, у втечах з дому. Несміливі діти з підвищеною ранимістю і прихильністю до рідних реагують інакше: слізьми, самозвинуваченнями й докорами сумління, слухняністю аж до повної відмови від власних прагнень і самостійності. Поганою є й інша крайність, коли надання повної незалежності особистості, що формується, обертається байдужістю, нехтуванням її духовного світу, формалізмом, а то й повною бездоглядністю. Це боляче переживається нею як власна непотрібність, зайвий тягар для сім'ї.

Дослідження зв'язку між формою спілкування у сім'ї та ступенем відповідності й стійкості самооцінки підлітка показало, що в останніх із довірливим ставленням у сім'ї переважає адекватна й стійка самооцінка. У протилежному випадку, коли в родині панує суворий регламентований тип спілкування, спостерігається нестійка й невідповідна самооцінка /7/. Отримані дані також свідчать про наявність позитивної кореляції між самооцінкою молодших підлітків і стилем дитячо-батьківських взаємовідносин. Так, висока самооцінка і хороша соціальна й особистісна адаптованість поєднуються із наявністю теплих, довірливих відносин у сім'ї, вимогливістю і суворістю дисципліни у поєднанні з повагою й відносною автономією її членів. Діти з низькою самооцінкою, з відчуттям власної ізольованості й непотрібності, малою соціальною активністю й незадоволеністю міжособистісними контактами мали негативний досвід спілкування. А саме, переважання повчальних раціональних впливів

над безпосереднім емоційним відношенням, покарання як головний метод контролю, відсутність чіткої виховуючої програми. Таким чином сприятливою умовою розвитку позитивної самооцінки, успішної соціалізації можна вважати емоційну залученість батьків у життя дитини, котра проте не перешкоджає розвитку її самостійності.

Продовжуючи розгляд питання особливостей впливу батьківського ставлення на особистісне становлення дітей, доречним буде звернутись до П.Ф. Лесгафта /8/, який виділив шість позицій відношення батьків до дитини, що суттєво впливають на її поведінку.

Якщо в сім'ї не звертають уваги на дітей, ігнорують їхні потреби, не докладають жодних виховних зусиль, то вони виростають брехливими та лицемірними. У них часто спостерігається низький рівень інтелекту або затримка у розумовому розвитку.

Якщо батьки постійно захоплюються своїми дітьми, вважають їх зразком досконалості, то ті виростають егоїстичними, поверхневими. Позиція надмірного захоплення може сформувати при повній відсутності самобутності надмірну самовпевненість, високу думку про свою особистість.

У сім'ях, де панує спокій і щастя, де взаємовідносини між батьками гармонійні й будуються на основі щирої любові та поваги, діти, досягнувши зрілості, вирізняються добросердечністю та глибиною мислення. Вони постійно прагнуть до оволодіння знаннями.

Коли батьки постійно невдоволені дитиною, критикують та засуджують її, вважають у всьому винною, та у відповідь починає здійснювати зухвалі вчинки, проявляти неслухняність. В її серці завжди живуть гнів та образа, вона росте руйнівником, емоційно нестійкою.

Якщо батьки занадто нестять і оберігають дитину, задовольняють кожну примху, ставляться до неї як до немовля, не рахуючись з віком, перешкоджають самостійності, то цим самим обмежують її розумову й фізичну активність. Внаслідок цього вона виростає лінивою, соціально незрілою, не здатною подивитись в обличчя реальному життю.

Якщо матеріальні труднощі не впливають на позицію батьків у ставленні до дітей, то ті виростають працьовитими, спокійними,

скромними. Але коли низький рівень життя відображається на сімейному кліматі і з дому йде любов, батьківська доброта, то діти почувають себе нещасними, покинутими, дивляться у майбутнє з песимізмом, почуттям розчарування й горя.

Фактично перед нами розкриваються аспекти пізнавального, емоційного й поведінкового компонентів батьківського ставлення до дитини, які так чи інакше впливають на становлення особистості. Ми вважаємо, що всі вони рівноцінні за значенням і ступенем впливу. Окрім того, між ними існує тісний взаємозв'язок і жодного з них не можна ігнорувати. Так, неадекватне ставлення або необ'єктивне уявлення обов'язково позначається на формах впливу, у спілкуванні тощо.

Розглядаючи сім'ю як складну систему, взаємовідносини "дитина – батьки" не можна розглядати відокремлено. З огляду на це, вчені виділяють два основні фактори впливу на дитину, пов'язані з особистісними особливостями батьків та характером подружніх відносин. Вивчаючи підлітків з невротами і акцентуаціями характеру, ними виявлений досить цікавий взаємозв'язок між особистісними особливостями цих дітей і батьків, у яких спостерігались ранимість, образливість у поведінці з гіперсоціалізацією, захисний характер поведінки й тривожність, низька ступінь самоприйняття /9/. Дослідження взаємозв'язку якостей особистості батьків, їх сумісності чи несумісності у партнерстві та якостями особистості дитини показало, що адекватне розуміння подружжям один одного позитивно позначається на соціальному розвитку дитини /10/. Деякі автори помічають, що, засвоюючи з раннього дитинства сімейні взірці поведінки, в особистості формується емоційна установка щодо свого ставлення до майбутнього чоловіка чи дружини. Запам'ятавши взаємовідносини батьків, вона у своїй сім'ї підсвідомо відтворюватиме засвоєні в дитинстві способи спілкування /11/.

Значення взаємовідносин з батьками особливо чітко прослідковується у вихованців дитячих будинків, інтернатів та інших закладів закритого типу. Результати досліджень /12/ свідчать про патогенний вплив відсутності сім'ї на формування особистісних

що травмують психіку дитини, ускладнюють процес соціалізації. І хоч існують ще позасімейні форми виховання, які мають, доречі, неабияке значення, проте вони не можуть замінити дітям неповторності, своєрідності й життєвої сили сімейного впливу. Особистий приклад батьків, доброта і чуйність є для підростаючої особистості прикладом для наслідування і надзвичайно важливим фактором формування її особистісних якостей, засвоєння норм і правил поведінки.

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. Автореф. дис. к. психол. наук. - М., 1987. - 21с.
2. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исасев Д.И. Невроты у детей и их лечение - Л.: Медицина, 1977. - 265 с.
3. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Издательство МГУ, 1983. - 284с.
4. Соколова Е.Т., Чеснова И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // *Вопр. психологии.* - 1986. - № 2 - С.110-117.
5. Горьковая Н.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков // *Психол. ж-л.* -1994. - №2. - С.57-65.
6. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребенка в семье // *Вопр. психол.* - 1986. - № 1 - С. 41-47.
7. Пахальян В.Э. Место и роль общения с родителями в структуре общения старшеклассников. - В сб.: *Психолого-педагогические проб-*

- лсмы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1980. – С.126-133.
8. Лесгафт П.Р. Семейное воспитание ребенка и его значение. – СПб., 1990. – 247 с.
9. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988. –248 с.
10. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. –151 с.
11. Новикова Е.Б. О некоторых характеристиках общения между супругами // Семья и формирование личности. Сб. научн. трудов. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1981. – С.43-51.
12. Прихожан Л.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1982. - № 2. - С.80-86.

The author researches the psychological peculiarities of the parents' influence on the development and formation of the person. He accentuates that every part of this phenomenon (f.ex. cognitive, emotional and conductive) is of great importance. Apart from that the results which follow after the non – effective relations between children and their parents are pointed.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РЕЛІГІЙНОСТІ

Наше суспільство переживає важкі часи та радикальні зміни. Ще не минуло 10 років від падіння тоталітарного режиму, який суворо забороняв усі прояви індивідуальної та соціальної релігійності. Після цього у деяких місцях (особливо на західній Україні) спостерігається так званий *вибух релігійності*. Не завжди що релігійність можна вважати справжньою: часто вона виявляється поверховою і неправильно орієнтованою; деколи ця релігійність полягає тільки у збереженні та повторенні певних традицій та звичаїв без глибокого розуміння їх; іноді вона сплутується з забобонами. Але релігійність як суто людське явище завжди ставить перед нами важливі та цікаві питання.

Психологія досліджує внутрішні пізнавальні та емоційно-вольові процеси людини, а також її зовнішню поведінку, або соціальний аспект. І перші, і другі феномени мають тісне відношення до релігії. Для психології явище релігійності, його виникнення, розвиток, наслідки є особливо цікавими, тому що це явище є специфічним тільки для людини.

У цій статті стараємося встановити процес виникнення релігійності з точки зору самої людської природи.

Порядок у світі.

Фактом, доведеним усіма науками, у тому числі й психологією, є те, що існує очевидний порядок і лад у всесвіті. Сонце ніколи не перестає сходити. Беззмінно ніч слідує за днем, а весна — за зимою. Істоти, як і неістоти, складені певним точним чином. Між ними існують конкретні відношення, і поводяться вони способом, вказаним їх структурами. Природа не може мати примх чи капризів.

Ще первісні люди знали про існування цих фактів. Уже Геракліт мав поняття про порядок у всесвіті і про необхідність підкорятися йому. Існування порядку у світі та відношення і закони, які регулюють цей порядок, спричинили виникнення науки. Кожне наукове дослідження починається актом прийняття, тобто актом віри у раціональний порядок природи. Наука могла розвиватися, тому що

у всесвіті немає випадковості (*казуальності*); тому що всесвіт є підданим порядкові та точним законам, які дозволяють шукати причини явищ від їх наслідків. Наука відкрила існування стійких відношень між феноменами, які змінюються. Такі відношення називають *природними законами*. До них належать закони матерії, життя, розуму та духа.

Закони життя, психіки і духа не такі прості, як закони мертвої матерії. Їх неможливо виразити за допомогою математичної мови. Однак лейкоцит, що вбиває бактерію, новонароджена дитина, яка спонтанно починає ссати груди мами, науковець, що експериментує у лабораторії, шукаючи пояснення явищ, юнак, який запитує інших і себе про сенс свого життя, — ці феномени не є наслідками капризу природи, так само як не є капризами припливи і відпливи на морі або постійний рух планет. Коли досліджуються ці явища методами науки, то всі вони, і перші, і другі, свідчать про внутрішній порядок речей. Такий внутрішній раціональний порядок всесвіту дав змогу багатьом відкрити через нього існування *Вищого Розуму*, який спричинив цей порядок, ці закони, цю гармонію та послідовність. Існування *першого нерухомого двисуну* було особливим відкриттям Арістотеля кілька сотень років до нашої ери. А існування *першого найвищого розуму* є основою п'ятого аргументу доказів існування Бога святого Томи Аквінського, найкращого представника середньовічної схоластики [1]. З приводу цього наведений до католицизму доктор, лауреат нобелівської премії в галузі медицини Алексіс Каррел стверджує: „Якщо всесвіт має як основу творчий розум, то такі природні закони виявляють нам аспект цього розуму. Світ є ніби тілом Бога, думав Марк Аврелій” [2, 47].

Характеристики природних і психологічних законів

Природні закони відрізняються від законів, створених людиною. Перші виявляються людині, яка відкриває їх у оточуючому світі; другі виникають як видумка та домовлення між людьми. Природні закони існують незалежно від людини, яка відкриває їх, і виражають структуру та саму природу речей. Природні закони універсальні та немінучі, невідворотні: у будь-якому місці ніхто не

може звільнитися від них без наслідків. Вони існують від моменту виникнення всесвіту та існуватимуть, доки триватиме світ.

Отже, природні закони не є випадковим аспектом реальності; вони є необхідним аспектом всього, що існує навколо нас та у нас самих. Знання цих законів дозволяє передбачати явища або спричиняти їх. Це дає змогу стверджувати, що природа дала людині *володіння землею*.

Однак ці закони не проявляються так чітко в усій природі. Наш розум не може проникнути в усі сфери реальності так легко. Людина має великі успіхи у відкритті таємниць неживої матерії та у створенні математичних абстракцій. Але їй важко дається розуміння психічних і духовних феноменів, тому що людина любить простоту, а психіка та дух — це дуже складні реальності. Тому такі науки як механіка, фізика, хімія, математика є набагато розвинутішими, ніж фізіологія, психологія або соціальні науки. Ми більше знаємо про атоми та зірки, ніж про наш дух.

Три основні психологічні закони людини

Ми уже констатували, що у всесвіті існує очевидний порядок, який називають *природним порядком*. Такий лад і порядок виявляється через постійні явища, через відношення, які заступають одні одних з дивовижною гармонією і точністю. Такі відношення називаються *природними законами*. Тепер запитуємо: які з цих законів є початковими, основними? Тобто які серед різноманітних тенденцій, потреб, імпульсів та бажань є основними, універсальними, незмінними і спільними для всіх істот, особливо для людей.

Досліджуючи оточуючу реальність, можна встановити ці закони *індуктивно*. Вони є нічим іншим, ніж елементарними способами буття, суттєвими тенденціями, першопочатковими потребами всіх людей у будь-яку епоху і в будь-якому місці. Певні способи буття і поведінки індивіда та всього людського роду є настільки реальними, загальними та очевидними, що ніхто не може заперечувати їх.

♦ Можна констатувати безпосередньо, наприклад, що кожен фізично та психічно здоровий індивід хоче жити і захищає своє життя, коли небезпека загрожує йому. Кількість людей, які закінчують життя самогубством, є відносно невеликою.

• Можна також стверджувати, що істоти мають сильний імпульс до розмноження. Кожна нормальна людина відчуває статевий потяг, навіть ті, хто добровільно відмовляється слідувати за ним через вищу мотивацію.

• Очевидним є і те, що для кожного індивіда протягом усього життя характерний психічний поступовий розвиток свідомості та інтелектуальних, моральних, естетичних і духовних прагнень.

Отже, з цього випливає, що існують три різні, хоча взаємопов'язані закони:

- закон збереження життя,
- закон розмноження людського роду,
- закон, який Алексіс Каррел називає *законом підвищення духа, або духовного вдосконалення* [2; 78, 86-91].

Ці закони не є просто логічними абстракціями людського роду, вони базуються на реальності та впливають, як і закони хімії чи психології, із систематичного спостереження феноменів. Ніхто, хто має здоровий глузд, не може заперечити їх існування. Ці закони встановлюються на основі аналізу складних діяльностей істот, особливо людей. Формулювання їх є нічим іншим, ніж досвід про основні та початкові тенденції всіх людей.

Закон підвищення духа, або духовного удосконалення

Згідно з теорією Стівена Говкінга (Stephen Hawking) про виникнення всесвіту (теорія названа „Бінг-Банг“), все те, що ми сьогодні бачимо, мало свій початок 15 мільярдів років тому. Тоді стався „вибух Бінг-Банг“, а цей момент називається *Нульовим Часом* або *Стіною Планка*, на честь науковця, який встановив цей час. До цього часу неможливе жодне вимірювання ані дослідження.

Ця теорія доводить, що після такого вибуху спостерігається еволюційний процес — процес диференціації та розширення. Цей процес завершується виникненням людини. Вона є вершиною цього процесу, а цей процес — спрямований до людини. Англійський вчений Брандон Картер назвав це спрямування всесвіту до раціональної людини *антропічним принципом* (1974 р.). Тобто людина була задуманою наперед і не можна пояснити всесвіт без присутності свідомої та вільної істоти.

• Людина — єдина істота, яка не призначена обов'язково виконувати інстинктивні накази, як тварини. Ця істота — не обмежена і не керована тільки фізичними або біологічними законами.

• Вона має здатність „створення“: тому людина — це *культурна* істота, а не тільки *натуральна*, як тварини. Жодна істота, крім людини, не могла б винайти світ, як об'єкт захоплення і смислу, і також ніхто не міг би перетворювати цей світ, щоб поставити його на службу собі. Деякі автори називають це „гуманізацією світу“.

• Це означає, що людина — одночасно істота „непризначена“, а також — істота „незакінчена“, „несформована“. Щось є у людини так, що виявляється як *ностальгія за чимось більшим*. Коли людина досягає певної мети, то у неї виникає потреба в іншій меті. Здається, що у неї є щось таке, яке ніколи не може досягнути повноти у теперішньому світі. І якщо людина не шукає пильно такої повноти, то відчуває у собі „внутрішню порожнечу“.

• Одночасно, людина прямує до *чогось більшого*, вона не прив'язана до деяких сил, від яких неможливо відмовлятися (так, як буває у тварин з інстинктами). У цьому особливо полягає її *людський рівень*.

Такі характеристики, які є властивими виключно для людської істоти, свідчать про третю тенденцію чи закон життя — закон підвищення духа, або духовного удосконалення. Його важче довести, але він є таким же основним, як і перші два закони.

Це явище, яке розвивається і досягає своєї вершини у релігійному вираженні, не є виключним феноменом християнства, ні релігії взагалі. До третього закону належать всі властиві й специфічні для людини прагнення, вираження та діяльності: наука, мистецтво, філософія, мораль, священне почуття. Уже на світанку людства, коли людина відкрила оточуючий світ і винайшла інструменти, щоб оволодіти ним, вона почала також задумуватися над природою речей, над собою, над життям і всесвітом, роздумувати про Бога. У четвертому тисячолітті до нашої ери у єгиптян уже був написаний моральний кодекс. Китайські астрономи двадцять четвертого століття визначили час зимового та літнього сонцестояння та обчислили тривалість року. Приблизно сто років пізніше китайський імператор

Шум приносив молитви та жертви єдиному Богові. Врешті у шостому столітті до нашої ери філософи іонічної школи Фалес, Анаксимандр, Анаксимен дали початок нашій цивілізації.

Однак людський дух піднявся до ще більших висот особливо з виникненням християнства. У маленькому селі Палестини, біля Галилейського моря, молодий столяр — Ісус із Назарету, оголосив чудову новину деяким неосвіченим рибалкам. Духовне, всемогутнє та вічне Єство любить нас, як своїх дітей. Це Єство є доступним для наших прохань і молитов. Ми повинні любити Його більше, ніж будь-яке інше єство, і також любити один одного, як Він любить нас. Цим фактом, який поділив історію на дві частини, почалася нова ера для людства.

Отже, можемо ствержувати, що удосконалення духа протягом усього життя людини є не тільки основним законом її життя, а й характерною, специфічною ознакою людського життя.

Виникнення релігії та релігійності

Щоб пояснити виникнення релігійного явища, науковці шукали відповіді на питання про психологічне значення джерел релігії та релігійності. Вони вказували на різні фактори і будували різноманітні теорії.

Згідно з теорією „релігійного інстинкту” людина переймає релігію завдяки успадкованій схильності. Інстинкти мають також велике значення для релігійного вияву. Одним із представників цієї теорії є Й. Пастушко (Польща). Він вважав, що релігійний інстинкт — це функція розумної природи людини, подібно, як в організмі діє функція дихання. Цей релігійний інстинкт або потяг, як основне нашарування в структурі людської свідомості, виявляється в пошуках правди та щастя, у прагненні до досконалого життя, у відчутті залежності від Абсолюту. Цей автор твердить, що якби визнати ці глибокі прагнення нічим іншим, як ілюзією, то довелось би визнати, що людська природа сама себе ввела в оману [3; 334].

Проте багато сучасних психологів не люблять говорити про релігійний інстинкт; вони воліють вважати це прагнення людини до трансцендентного рівня, до чогось більшого однією з

найрізноманітніших потреб людини. Духовні потреби людини сприяли б виникненню релігійного явища.

Австрійський психіатр Віктор Франкл у своїй книзі „Неусвідомлений Бог” описав подібну доктрину про те, що він називає „неусвідомленою релігійністю і духовністю”. Але він відмовляється вживати слово *інстинкт*, яке не вказує на духовний характер людини. В. Франкл відносить це людське прагнення трансцендентності до духовної сфери людини, навіть якщо це прагнення залишається несвідомим.

Хоча можна вважати, що деякі типи темпераментів мають більшу чи меншу схильність до релігійності, все одно не можливо приймати концепцію біологічного успадкування релігійності. Однак релігійність як готовність переступити через себе в напрямку трансцендентної дійсності суттєво пов’язана з людською природою. Очевидно, це ще не означає, що в кожній окремій людині побачимо релігійність, але що в людині присутня *схильність до релігійності*. Інші автори, які визнають присутність цієї схильності до релігії, не називають її інстинктом, а тенденцією або імпульсом для того, щоб підкреслити, що вона може бути тільки у людини, а відсутня у тварин. Імпульси або інстинкти тварини шукають тільки досягнення елементарної рівноваги задоволення своїх потреб. Американський фізіолог Вальтер Каннон сформулював принцип так званого *гомеостазу* (рівноваги): „кожна істота прагне до досягнення внутрішньої рівноваги у своєму тілі”. У людини, крім цього імпульсу, який спрямований до рівноваги через задоволення конкретних біофізіологічних потреб, існує ще один імпульс, властивий тільки людині. Цей імпульс прагне до реалізації проєкту, який дає сенс життю. Це спричиняє у людини стан напруження або тенденції до цієї реалізації, стан, який ніколи не заспокоюється повністю.

Іншими словами, у людини крім біофізіологічних потреб існують також і особливо психічні або емоційні потреби, соціальні потреби, духовні та культурні потреби. Багато авторів воліють не вживати терміна *потреби*, коли йде мова про психічні і духовні потреби, а використовують термін *прагнення*. Потреба вказує більше на матеріальний об’єкт, який її повністю задовільняє; прагнення — ні.

Отже, психологія підкреслює, що людина, окрім іншого, характеризується творчим неспокоєм, що пов'язаний з пошуком цінностей і сенсу, який би дав змогу впорядкувати та об'єднати окремі переживання. Такими критеріями мала б забезпечувати людину релігія, яка проявляється тут як результат пошуків єдиної філософії та сенсу життя. З природних людських потреб, отже, виникають типові для релігії питання і відповіді про початок і сенс всесвіту та життя, критерії моральних оцінок і норм, можливість пізнання правди тощо. З цього приводу також має цікаву думку Віктор Франкл. Він каже, що людина має потребу знайти сенс, значення для кожної дії, для кожної ситуації. Відсутність цього сенсу спричиняє духовну порожнечу, яка є характеристикою нашого часу. У цьому пошуку важливу роль відіграє релігія, яка надає людині останнє і остаточне (визначальне) значення для свого життя. Франкл називає його *над-значенням*.

Людська слабкість, страх і відчуття загрози як фактори, які призводять до виникнення релігійності, — це дуже старе і розповсюджене твердження. Поняття про релігію як захисну реакцію нагадує концепцію Фрейда про виникнення релігії та релігійності. За Фрейдом, Бог є не тільки „піднесеним образом власного батька”, а туга за ним і пошук підтримки у складних ситуаціях приводить до релігії, яка є лише „колективним неврозом”. Релігійність, описана Фрейдом, очевидно, була характерна для пацієнтів у його психіатричній практиці, але аж ніяк не висчерпує всієї повноти дуже складного явища релігійності [4; 252].

Релігія та закон духовного вдосконалення

Незважаючи на різні теорії виникнення релігії та релігійності, очевидно, що релігія відповідає на той третій закон життя, про який уже йшлося — закон духовного вдосконалення або підвищення духа. Діяльність вищих сил людини (розуму, волі, почуття) виявляє, що для повного розвитку людської особистості людина повинна займатися культивуванням (розвитком) духа: інтелектуальна діяльність, мистецтво, розвиток морального сенсу, священного чи релігійного сенсу. До цього останнього аспекту належить явище релігії. Іншими словами, незалежно від того, чи Вища Істота (Бог)

виявилася чи ні, чи приймаємо її існування чи ні, констатуємо досвідом (якраз це є об'єктом дослідження психології як науки), що у людини існує „прагнення або тенденція” до трансцендентності, до спілкування з Кимось, хто перевищує її та існує поза створеним світом, до визнання своєї обмеженості та залежності від Нього, до зовнішнього виявлення (через культ або обряд) своєї поведінки поваги та поклоніння.

Підтвердженням цього, про що говоримо, є те, що релігія, як історичне явище, проявляється в усіх народах світу та виявляється від початків як *поклоніння перед вищим єством*. Такою є історико-культурна теорія виникнення релігії, яку започаткував Грабнер і доповнив Шмідт у першій половині ХХ століття. Можна також навести результати досліджень Пінарда де ля Булаш, який з допомогою етнологічної школи довів, що у кожному часі та місці знаходимо поняття про об'єктивну реальність, яка виявляється найвищим і особистим Єством. Можна констатувати це навіть у політеїстичних релігіях, які завжди мали ієрархію серед богів.

Психологія релігії

Для психологів, як і для інших дослідників типово людських явищ, важливу проблему становить виникнення релігії і релігійності. Але треба чітко з'ясувати, яким є поле психологічного дослідження і що перевищує його компетенцію. Відносно цього Ю.Макселон твердить: „У психологічних дослідженнях джерел і функцій релігійності не заторкуються остаточні причини тих фактів, які вивчаються. Опираючись на емпіричні методи, сучасна психологія може, щонайбільше, описати релігійні факти так, як їх розуміє людина або група осіб, і запропонувати їх психологічне пояснення за допомогою різних теоретичних положень. Прийнято, що психологія описує та інтерпретує ближні причини релігійного досвіду й актів, не з'ясовуючи їх остаточних причин, оскільки це вже належить до царини філософії та богослов'я. Іншими словами, психологія релігії дозволяє визнати трансцендентні досвід і переконання, не приєднуючись до досліджень реальності чи вірогідності існування трансцендентного

предмета. Психологія не висловлює жодних суджень на тему об'єктивного існування Бога, ласки Божої тощо, оскільки вони належать до трансцендентної дійсності, яка не входить у сферу досліджень емпіричної науки психології. Натомість, психологія цікавиться тим, як конкретна людина або ж певна група людей розуміє існування Бога і наявність у їхньому житті Його ласки" [4; 249].

Можемо сказати, що об'єктом досліджень для психології є внутрішні психологічні процеси, які виникають з приводу релігійного (особистого чи групового) явища. З іншого боку, вплив релігії на психіку людини є безперечним: через релігійні переконання людина дістає силу, щоб залишити наркотики чи не зловживати алкоголем; виникнення сильної віри долає бажання закінчити життя самогубством або переносити довге терпіння зі смиренністю і т.д. Багато психологів, навіть невіруючих, рекомендують іти до священника, щоб отримати ще один засіб для заспокоєння чи вилікування психічних захворювань. Психологія гуманістичного напрямку якраз використовує цей добрий вплив релігії на психіку людини.

Релігія, віра, моральна практика чеснот є, без сумніву, дуже важливими елементами доброго впливу на психічні стани людини. Відомі психіатри визнають це: „Взагалі визнаємо, що справжня релігія і чиста мораль зменшують небезпеку божевілля; тому що ушляхетнюють дух і спрямовують до вищих речей, а також бо розраджують у біді" [5, 327].

Людський рід завжди прагне до *збереження, розмноження та духовного удосконалення*. Закони збереження життя та розмноження є такими першопочатковими, як саме життя, тому що можемо знайти їх навіть у найпримітивніших формах тварин. По-іншому складається із третім законом (підвищення духа). Хоча існування його є не настільки очевидним, проте саме цей закон є специфічним для людини. Це *прагнення* людини до трансцендентного рівня, до чогось більшого пояснює, принаймні частково, виникнення релігійного явища. Релігійність людини чи групи людей — це об'єкт дослідження психології релігії.

1. Santi Thomae de Aquino. Summa Theologiae (Св. Тома Аквінський. Богословська Сума). — Milano, 1988. — I, q 2, a 3.
2. Carrel Alexis. La conducta en la vida. (Каррел Алексіс. Поведінка у житті). — Buenos Aires, 1951.
3. Pastuszka J. Struktura ̄wiadomoŃci religijnej. Pryba nowej interpretacji. — Люблін, 1966.
4. Максслон Ю. Психологія. З викладом основ психології релігії. — Львів, 1998.
5. Bless H. Pastoral psiquiatrica (Блесс Г. Психіатрична пастораль) — Madrid, 1966.

In person there are three fundamental laws. The third law, the law of the spiritual perfection or of the spiritual elevation concerns only and exclusively the human being. This law explains the apparition of religion and religiosity phenomena. There are several theories, which explain the religiosity origins. From the psychological point of view it is interesting to observe the interior process of the religiosity apparition, as well as the exterior manifestation of this phenomenon, both individual and collective.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ОСОБИСТІСНОГО ВИБОРУ

Вихідною світоглядною настановою екзистенціалізму є уявлення про те, що кожна людина є творцем власної історії, «головним режисером» тієї величної та унікальної вистави якою є життя. Людина залежить від власного минулого, що безпосередньо впливає на сьогодення; вона залежить і від ставлення до майбутнього, від сподівань, бажань, мрій, очікувань. Уявлення про минуле, теперішнє й майбутнє переживаються одночасно і всі разом визначають поведінку людини. Але життєвий шлях не є лише траєкторією приватного життя окремої особистості. Він окреслює й творчий внесок кожної людини в історію суспільства.

Життєвий шлях завжди переживається як незавершений, не до кінця сповнений, не по максимуму реалізований. Але у людини є стійка потреба у таких самопроявах, які були б в одночас якомога вільнішими, незалежнішими від зовнішніх обставин і досконалішими, довершеними, вичерпаними. Людина шукає таких форм активності, які надавали б їй змогу остаточно реалізувати, розкрити свої сутнісні сили.

Упевнившись у своїй скінченності, людині необхідно жити повним життям у тому проміжку часу, який їй відпущено, усвідомити себе володарем наданих життям днів, перетворити долю на справу власної діяльності, реалізувати все, що можливо. На кожному етапі життєвого шляху людині слід здійснювати вибір, щоб позбутися суперечностей, породжуваних наявною інтенцією до самоактуалізації і її реальною суспільною затребованістю.

Центральне місце в теорії екзистенціалізму займає проблема особистості і похідні поняття: свобода, творчість, любов, страждання, боротьба та інші. На думку М. Бердяєва, людина є загадка, але загадка не як частина природи та суспільства, а як особистість. Вона не є застиглим станом, вона розгортається, розвивається, збагачується, але вона є розвиток одного і того ж суб'єкта. Особистість у жодному разі не є готовою даністю, вона є завдання, ідеал людини, до якого вона прямує упродовж всього свого життя. Особистість себе

створить і здійснює свою долю, знаходячи джерело сил у бутті, що перевищує її. Таємниця існування особистості в її абсолютній незамінності, в її одноразовості та одиничності, в її незрівнянності. Одна особистість може мати риси подібності з іншими особистостями, які дозволяють робити порівняння. Але ці риси подібності не торкаються тієї сутності особистості, яка і робить її особистістю, не особистістю взагалі, а цією особистістю.

Екзистенціальний контекст вибору себе як особистості, що проектується на життєвий шлях індивіда і на систему ціннісних координат його свідомості змістовно багатий і в літературі доволі повно описаний. По-перше, з проблемою особистості тісно пов'язана проблема її свободи. Видатний російський філософ І.О. Ільїн писав: «Поки людина має свободу, вона мало думає про неї. Вона дихає, живе й насолоджується нею; вона безпосередньо пливе в її легкому потоці. Свобода подібна до повітря: людина дихає повітрям, не думаючи про нього. Повітря ніби саме вдихається і саме покидає нас, весь час уливаючись та виливаючись. Ми згадуємо про нього звичайно лише тоді, коли його бракує, коли воно стає важким або сморідним - коли людина починає задихатися. Тоді ми згадуємо, іноді з жахом, що без повітря не можна жити, що ми забули про нього й не дорожимо ним, що воно безумовно необхідне, що починається загибель... Так є й зі свободою» [5, с. 71].

Коли насправді відчувається перший ковток свободи? Коли закінчено боротьбу мотивів, зроблено вибір, прийнято рішення. Хоч би яким важким був обраний шлях, рух ним усе-таки легший, визначеніший, ясніший від постійних вагань, сумнівів і тривоги попереднього етапу вчинкової активності. «Свобода є моя незалежність і визначеність моєї особистості всередині, і свобода є моя творча сила, не вибір між поставленим переді мною добром і злом, а моє творення добра і зла» (М. Бердяєв).

Характерне для інтерпретації свободи як усвідомленої необхідності нехтування праксеологічної, дієвої її сторони, переборюється в її трактування як свободи вибору. При цьому мають на увазі й зовнішню свободу (надання людині можливості вибору), і внутрішню, особистісну (здатність здійснити цей вибір) [1].

Ряд філософів і психологів справедливо звертають увагу на те, що «істинна свобода зовсім не тотожна і не зводиться до свободи вибору» [9, с.46], що «вибір - тільки момент свободи» [7, с.46] і що екзистенціальна свобода - це свобода не тільки вибору, але й творчості [12].

С. К'еркегор вперше гостро і чітко поставив проблему фундаментального вибору людиною самої себе, свого власного життєвого шляху і шляху свого розвитку як особистості, своєї моральної самосвідомості. Він вважав, що тільки право вибору надає людині можливість зробити своє життя справді прекрасним і врятувати себе і свою душу, знайти мир і спокій [8, с.508].

І справді, тільки той, хто має право на вибір, може вважатися суб'єктом вчинку, його автором, а не лише виконавцем. Адже, як писав Ж.-П. Сартр, людина не вибирає епоху, але вибирає себе в ній [8, с. 511].

М.Бердяєв вважав, що для екзистенціалізму світ, у який «закинута» людина і якому при першій зустрічі вона каже «так» - це світ панування необхідності, детермінації ззовні, пригнічення неповторно-індивідуального, особистого загальним, заперечення свободи, це світ, в якому знищується оригінальність особистості [3]. Тому свобода людини як суб'єкта полягає в тому, щоб стати особистістю і припинити жити згідно зовнішніх принципів, щоб здійснювати трансценденцію, виходячи таким чином за межі себе, щоб вибирати себе, бути самим собою й нести відповідальність за свій вибір перед самим собою.

Вибір себе означає фіксацію суб'єктивної активності на розкритті своєї людської сутності, тобто «внутрішню» інтенціональність, своєрідну трансценденцію вглиб, усередину себе, в напрямі своєї сутності.

За К. Ясперсом, індивід здійснює трансценденцію від себе як емпіричної індивідуальності до себе як самобутньої самості [13]. Г.Марсель глумачить особистість як начало, що самоконститується. Людина не факт, а завдання, мета. Те, що їй належить створити, не існує незалежно від неї. У повному розумінні існує лише той, хто сам задає собі норми і зв'язує себе ними [8].

Ж.-П. Сартр продовжує традицію вивільнення людини від усіляких загальнозначущих норм і ствердження її творчої здатності довільно конструювати своє власне буття. Людина як первісно вільна істота приймає рішення на користь одного з можливих шляхів свого розвитку, бере на себе певні зобов'язання і тим самим надає своєму буттю певних форм. Так людина стає своїм власним «просктом». Звідси - відповідальність людини за свою істоту і тому з людини можна питати за все, що вона здійснила [8, с. 513].

Головною проблемою, яка цікавила С. К'еркегора, можна назвати, за його власною термінологією, «або-або», тобто вибору, що завжди багато важить у людському житті. Самовипробування людини, яке приводить до самовдосконалення як головного завдання, що стоїть перед людиною: особистість прагне насамперед звільнитися від внутрішніх суперечностей шляхом вибору і знайти своє єдине, цілісне «Я» [6, с. 234].

«Вибір сам по собі має вирішальне значення для внутрішнього змісту особистості: здійснюючи вибір, вона вся сповнюється обраним, якщо ж не обирає, то мізерніє й гине, якщо за людину зробило вибір саме життя, тоді вона втратила саму себе, своє «Я» [6, с. 235].

По-друге, існування особистості пов'язане з любов'ю. Людина є істотою здатною любити, захоплюватися і жаліти, співчувати. За своєю суттю любов не має жодного відношення до буденності. Тільки вільна людина, що повернулася до самої себе, і готова творити нову повсякденність, виявляється здатною пізнати любов, жити нею і створювати нові світи. Глибоку рацію має М.О. Бердяєв, коли стверджує, що любов - явище несоціальне та позасоціальне, вона ніяк не пов'язана із суспільством і родом. Це явище винятково особисте й пов'язане виключно з особистістю. Основною властивістю справжнього буття і справжньої любові є свобода. І водночас тільки любов задовольняє загальну екзистенціальну потребу єднання.

Істинна любов є трагічною і болісною, як болісною є свобода, як тяжкою є творчість, як болючим є будь-яке прагнення до пошуку загальнолюдського. Трагічним є й осягання своєї єдності з іншими як

основи духовного взаємозбагачення, а не протиставлення себе їм як унікального та неповторного.

«Любов є злет догори, до вічності, та опускання вниз, у час, де вона зазнає тління і наражається на смерть. У любові є змішання двох начал -небесного і земного, вічного і тимчасового. Афродіти Небесної і Афродіти простонародної» [3, с. 50].

У любові кохана людина сприймається за своєю суттю як єдина і неповторна істота, вона сприймається як «Ти». Як людська особистість вона стає для того, хто її любить, незамінною істотою, без якої не можна обійтись. Людина, яку кохають, «не може не бути» своєрідною і неповторною. «Любов не заслуговують, любов - просто милість» [11, с. 245].

Але любов - це не тільки милість, це чари, які вона накладає на того, хто кохає. Любов значно збільшує повноту сприйняття цінностей. Віддаючись у владу коханого «Ти», люблячий переживає внутрішнє збагачення, яке виходить далеко за межі цього «Ти»; для нього весь всесвіт розширюється і заглиблюється, осягається світлом тих цінностей, які бачить тільки той, хто любить. Адже добре відомо, що кохання робить людину не сліпою, а зрячою - здатною бачити цінності.

По-третє, особливим екзистенціалом особистості є **творчість**. На важливості цього зв'язку наполягав М. Бердяєв. «Свобода, - писав він, - є творча енергія, можливість створення нового» [2, с.122]; «звільнення людини - не тільки від чогось, але й для чогось. І ось це для і є творчість людини» [2, с.134]. Зрозуміло, що і «свободу від» можна трактувати як свободу від обмежень (зовнішніх і внутрішніх), що заважають людині проявити свою творчу сутність.

М. Бердяєв, модифікуючи і модернізуючи Платона, вважає, що в глибині суб'єкта, що пізнає, є істина, адже людина вкорінена в ноуменальному духовному світі. Однак ця істина перебуває в людині у дрімотному стані. Пробудити її може тільки творчий акт.

Творчий розвиток ідей екзистенціальної філософії здійснює Ф.Василіук у концепції життєвих світів особистості. В екзистен-

ціальної психотерапії вперше з'явилося людське «Я» не як «ego», а як особистісне буття, як життєвий світ.

На думку Ф. Василюка, життєвий світ є предметом типологічного аналізу. В ньому виділяються два аспекти - зовнішній світ і внутрішній. Намагаючись усвідомити феноменологічні характеристики «зовнішнього світу», вчений розрізняє два його можливих стани - він може бути «легким» або «важким». Під «легкістю» зовнішнього світу розуміється гарантована забезпеченість всіх потреб, що актуалізуються, а під «важкістю» - її відсутність. «Внутрішній світ» може бути «простим» або «складним». «Простий» світ найзручніше представити як односкладовість життя, тобто як наявність у «простій» істоти єдиної потреби або єдиного життєвого відношення. «Складність» відповідно розуміється як наявність декількох відношень, що вступають у зіткнення. Перетин цих опозицій дає наступну категоріальну типологію:

1. Внутрішньо простий і зовні легкий (інфантильний) життєвий світ базується на прагненні до швидкого (тут - і - тепер) задоволення єдиної («це - завжди») своєї потреби. Норма цього світу - повна задоволеність, тому життя перебуваючої в ньому істоти зведене до безпосередньої вітальності і підкорюється принципу задоволення. Невеликий біль або незадоволеність сприймається як глобальна і вічна катастрофа.
2. Внутрішньо простий і зовні важкий (реалістичний) світ. Відмінність цього світу від попереднього, на думку Ф. Василюка, полягає в тому, що блага, необхідні для життя, не дані тут безпосередньо. Зовнішній простір насичений перешкодами, опором речей, і тому головним «органом» життя істоти, що перебуває тут стає предметна діяльність, наділена психікою. Ця діяльність в силу простоти внутрішнього світу, тобто спрямованості життя на задоволення єдиної потреби (хронотоп «це - завжди»), постійно енергетично заряджена, не знає відхилень і проблематична тільки з зовнішнього боку (Як досягти ?). Для того, щоб діяльність була успішною, вступає в дію принцип реальності, який стає головним

законом цього світу. Оскільки принцип задоволення при цьому не зникає зі складу світу, то в ньому формується фундаментальний механізм «терпіння - надії», покликаний контролювати афекти під час неусувних відстрочок у задоволенні потреб.

3. Внутрішньо складний і зовні легкий (ціннісний) світ. Основна проблематичність життя не зовнішня (Як досягти мети? Як задовольнити потребу?), а внутрішня (Яку мету досягти? Заради чого діяти?). Якщо в реалістичному світі розвивається психіка, то в легкому і складному - свідомість як «орган», призначення якого - узгодження різних життєвих відношень. Внутрішня цілісність є головною життєвою необхідністю цього світу, а єдиний принцип, здатний узгоджувати різнопланові життєві відношення, - це принцип цінності.
4. Внутрішньо складний і зовні важкий (творчий) світ. Тут виникають свої специфічні проблеми, які не зводяться до суми проблем «реалістичного» і «ціннісного» світу. Головна внутрішня необхідність суб'єкта цього світу - втілення ідеального надситуативного задуму свого життя в цілому. Це завдання потрібно вирішувати на матеріалі конкретних ситуативних дій в умовах зовнішніх ускладнень і внутрішніх розходжень, що постійно відновлюються. Таке завдання є творчим, адже ніколи немає готового алгоритму втілення. Тому і даний тип світу Ф. Василюк назвав творчим. Для життя в ньому поряд з психікою, діяльністю і свідомістю необхідний новий орган життєдіяльності - воля [4, с.286-287]

В якому ж з вище зазначених типів життєвих світів існує ситуація вибору? Відповідаючи на дане запитання, можна зразу відкинути інфантильний життєвий світ, адже внутрішня простота і зовнішня легкість створюють психологічне середовище, що позбавлене будь-яких суперечностей - альтернатив, необхідних для вибору.

В реалістичному життєвому світі поняття вибору теж не має місця, адже альтернативи, між якими слід обирати - це не різні

потреби, життєві відношення, а різні способи дії, що ведуть до однієї мети, яку обирати не потрібно.

Отже, вибір можливий тільки у внутрішньо складному світі, тобто в ціннісному або творчому.

В основному суб'єкт, що знаходиться перед необхідністю зробити вибір між двома життєвими відношеннями, що вступили у суперечність, перебуває у складній ситуації. З одного боку, йому слід зробити вибір на принципових, ціннісно-сміслових підставах, оскільки головна життєва необхідність суб'єкта творчого світу - втілення задуму життя як усвідомленого цілого. З іншого - його вибір повинен бути реалістичним. Тобто у конкретній ситуації розташування сил може бути таким, що доводиться обирати не краще, але нездійснене, а завідома гірше, але можливе.

У найбільш чистому вигляді вибір можна спостерігати в умовах внутрішньо складного і зовні легкого, тобто ціннісного світу. Характеристики цього життєвого світу задають саме ті умови, за яких може здійснюватися вибір між суттєвими для життя альтернативами з повною усвідомленістю. Основою для вибору тут служить цінність, яка здатна бути точкою опори для здійснення неможливого-усвідомленого вибору між тим, що по суті незрівнянне.

Отже, психологічними умовами особистісного вибору є:

- 1) альтернативи, між якими здійснюється вибір - це окремі життєві відношення, що складають суттєві органи життя суб'єкта;
 - 2) життєві відношення повинні бути представлені у вигляді центрального мотиваційно-сміслового ядра;
 - 3) основою здійснення вибору повинна бути цінність;
 - 4) вибір є актом свідомим, відповідальним, ціннісним і вільним. Ці характеристики в сукупності говорять про те, що він є акт особистісний.
1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический ж-л. - Том 18. - №5. - 1997. - С. 7-19.

2. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М., 1883. - 320 с.
3. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. - Львов, 1999. - 257 с.
4. Василюк Ф.С. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии, 1997 – 336 с.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности. - М., 1993. - 208 с.
6. Киркегор С. Наслаждение и долг. - К.: Airland, 1994. - 247 с.
7. Мансеев К. Необходимость свободы // Філософські студії. - 1993. - №1. - С. 44-62.
8. Основы психологии: Підручник за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. - К.: Либідь, 1996. - 632 с.
9. Павленко А. Н. Бытие у своего порога. Предвыбор // Человек. - 1993. - № 4. - С. 46-60.
10. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова. - К.: Основи, 1993. - 464 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс. 1990. - 368с.
12. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. - Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 544 с.
13. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М.: Изд-во полит. л-ры. 1991. - 527 с.

In this article the existential-philosophic prerequisites of personal choice are researched and the prospects of investigation of personal choice in framework of human vital world analysis are revealed.

ПРО ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність проблеми формування духовності майбутнього вчителя початкових класів обумовлена рядом обставин. По-перше, своєрідністю завдань початкової школи, її функціональної ролі у встановленні особистості школяра. По-друге, тимчасовим, стабільно значущим і прищільним впливом особистості класовода на дитину, вік якої психологи (А.Люблінська) визначають як "вік запитань", а педагоги (А.Караковський) - як період найбільшого особистісного впливу в підсистемі "класовод - молодий школяр".

Духовність - особистісна якість сучасного педагога, яка нагальна у сьогоднішній. Враховуючи, що педвуз - основний етап професійної підготовки вчителя, то важко переоцінити роль цього періоду в збагаченні духовності майбутнього фахівця.

Необхідно зазначити, що проблема формування культури майбутнього фахівця, всебічного розвитку його соціальних якостей привертає увагу багатьох дослідників. Так, праці Ю.П.Азарова, А.А.Вербицького, В.А.Сластьоніна та інших створюють теоретичні основи для осмислення актуальних питань, пов'язаних із взаємозв'язком духовного аспекту особистості спеціаліста.

У контексті вищезазначеного привертають увагу дослідження, присвячені професіографічному вивченню майбутнього вчителя, функціональної ролі духовності в професіограмі. Так, у дослідженні Н.Б. Крилової виділяється декілька структурних елементів, а саме: блок "політична зрілість" (виховання демократизму, політичної культури фахівців розглядається як одна з мір подолання стереотипів мислення і дій); - блок "високий професіоналізм, ділові і творчі якості" (творчий пошук розглядається як критерій ділової зрілості); блок "духовна культура, моральний облік" (моральність, відкритість, доброзичливість, вміння працювати з людьми, чутливість, "жива" участь у духовному житті суспільства, широкі духовні вимоги, розвинутий естетичний смак).

У цьому зв'язку привертає увагу спектр якостей, які "виходять" на розуміння ролі духовності в цілісності уявлень особистісно-професійної характеристики майбутнього вчителя.

Для того, щоб обґрунтовано представити сутність феномену (духовна культура майбутнього педагога) ми звернулися до довідкової літератури.

Педагогічний словник розглядає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства і людини, яка втілюється в результатах продуктивної діяльності. Також, культура являється сферою духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької).

Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності.

Виходячи з цього трактування, показниками культури є:

- сформованість світогляду;
- володіння певними видами діяльності;
- характер емоційного сприйняття;
- степінь соціальної активності.

Таким чином, культура особистості - це єдиний процес накопичення знань, умінь, навичок і якісної реалізації їх у діяльності та поведінці.

Щодо самого терміну "духовність", то в сучасній педагогіці проблема духовності виступає як антитеза бездуховності, безвідповідальності на фоні боротьби з меркантильністю, користолюбством, зведенням людини до умов її життя, соціальною пасивністю, а також з активізмом, який не має моральних основ.

Питання формування духовної культури, духовності особистості знайшли своє відображення в працях М.О. Бердяєва. Духовність, у розумінні вченого, - вища якість, цінність, найвище досягнення в людині, яке особливо проявляється у творчій активності людини. "Питання про роль творчості в духовному житті є основним питанням,- підкреслював філософ, від нього залежить майбутнє духовності в світі і можливість нової духовності (5; 18).

П.В. Сімонов розглядає духовність як поняття, яке виражає якості особистості, представлені потребою в пізнанні, прагненні до добра, співчутті й т. п.

Серед фундаментальних досліджень означеної проблеми виділяється науковий доробок дослідника Г.П. Шевченко, який визначає духовність як "інтегровану якість особистості, яка проявляється в потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра і краси". Духовність "виступає як показник рівня людських відносин, почуттів, морально-естетичної громадянської позиції, здатності до співпереживання, співчуття і милосердя (6; 26). Учений підкреслює, що мірою духовності особистості виступає естетична культура, оскільки естетичне, як найбільш емоційна форма духовності, здатне збудити в кожній особистості "душі прекрасні пориви".

Е.В. Ільєнков визначав поняття "духовне" як синонім "морально-теоретичного".

Плідною, на наш погляд, видається точка зору О.М. Олексюк, яка підкреслює, що духовний потенціал особистості постає перед нами як складне духовне утворення, яке проростає з трьох взаємозв'язаних засад:

- із досвіду гармонійного розвитку духовних сутнісних сил людини;
- із досвіду інтегрування пізнавальної, емотивної та волюнтативної складових світовідношення;
- із досвіду діяльнісного відношення до світу як процесу, в якому формуються можливості актуалізації духовної сутнісної сили.

Таким чином, у сучасних педагогічних дослідженнях духовність визначається як інтегративна якість особистості, яка проявляється в потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра і краси, як показник рівня людських взаємовідносин, морально-естетичної і громадянської позиції, здатності до співчуття і милосердя. Підкреслюється, що мірою духовності можна вважати естетичну культуру, як найбільшу емоційну форму духовності.

Відродження духовності в системі вищої освіти - це та першооснова, на якій не лише можлива її подальша розбудова. Шлях до цього - гуманізація освіти, суть якої в забезпеченні ґрунтового

загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості; така освіта є передумовою і суттєвим чинником професійного ставлення і самореалізації людини.

Відзначимо, що духовний розвиток особистості безпосередньо пов'язаний із її відношенням до образотворчого мистецтва, яке розглядається як найвища форма естетичного освоєння дійсності, конкретно-чуттєвого, образного відображення реальності в процесі художньої діяльності. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності студентів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неocenне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного естетичного та інтелектуального розвитку.

Мета мистецтва, як специфічного виду духовного освоєння дійсності людиною, - формування і розвиток її здатності перетворювати навколишній світ і саму себе за законами краси. Таким чином задовільняється універсальна потреба людини - сприйняття навколишнього світу у розвинутих формах людської чуттєвості. Своєрідність видової сутності мистецтва допомагає йому об'єднати в собі усі ті форми спільної діяльності і пізнання, в яких виявляється людське ставлення індивіда до дійсності і до самого себе. Саме цим визначається специфіка мистецтва, його унікальність як окремого виду духовної культури особистості.

Загально визначено, що до найбільш поширеного різновиду діяльності відносяться навчальна; науково-дослідницька; суспільна; трудова.

Найцікавить навчальна діяльність для розгляду в ній "духовного початку". Навчання є основним видом діяльності студентів, тому воно відіграє першочергову роль у формуванні цілісної культури майбутнього вчителя початкових класів. Навчальна діяльність і педагогічна практика закладають основи професійної майстерності. Також навчальній діяльності належить особливе місце у встановленні особистості майбутнього вчителя початкових класів (мислення, кругозір, характер, можливості і т.д.).

Важлива соціальна задача поставлена перед вищою школою в сучасних умовах демократизації і гуманізації освіти потребує якісного поліпшення організації наукової діяльності студентів і підви-

щення рівня її культуроємності, широкого розповсюдження різних творчих форм підготовки.

Сучасні умови гуманізації освіти ставлять новий комплекс завдань по досягненню високого рівня підготовленості вчителя початкових класів і більш розвинутої науково-технічної культури фахівців (їх наукових, гуманітарних знань). Для того, щоб дані якості сформувалися як культура, необхідні систематична вузівська підготовка, цілеспрямоване формування духовної культури кожного студента.

Духовна культура виконує ряд функцій в системі виховання людини, як гармонічно розвинутої особистості:

по-перше, як форма освоєння соціальної дійсності, як один із способів соціалізації індивідів, як спосіб їх залучення до культурних цінностей;

по-друге, як один із способів самоформування індивідів і спосіб перетворення ними оточуючої дійсності;

по-третє, як один із постачальників загальногуманітарних духовних цінностей.

Ці аспекти являються вихідними в розкритті шляхів впливу на позитивну динаміку такої якості, як "духовна культура", на інтенсифікацію процесів і підсилення результатів освіти і виховання.

Виходячи з вищевикладеного, духовна культура є інтегративним утворенням, проникаючим в більшість елементів культури майбутнього вчителя початкових класів. Вона мовби служить своєрідним фундаментом, який дозволяє в навчальній діяльності вирішувати різноманітні творчі завдання.

Значення духовної культури майбутнього вчителя як передумови його високого професіоналізму, висвітлено в загальнопедагогічних працях О.А. Абдулліної, І.А. Зязюна, О.Г. Мороза, В.О. Сластьоніна та інших.

На жаль, у навчальному процесі тривалий час був послаблений творчий початок особистості майбутнього фахівця. Головним у навчальній діяльності була передача знань від викладача до студентів.

Велику роль у гуманітарній підготовці майбутнього вчителя початкових класів відіграє неформальне ставлення до справи, творчий підхід до організації всіх форм навчання і виховання. Особливу увагу слід приділити введенню факультативних навчальних курсів.

На наш погляд, ці курси доцільно спрямовувати не лише на розвиток духовної культури студентів, але і на розширення світогляду, що дуже важливо для учителя початкових класів. Наприклад, курс "Мистецтво" який включає в себе розділи "Історія образотворчого мистецтва" і "Історія музичної культури". Необхідно, щоб даний курс вивчали не тільки студенти, майбутні вчителі образотворчого мистецтва й музики.

Для цього навчального курсу доцільні неординарні форми набуття студентами знань, зокрема, лекції з педагогічно обумовленим використанням репродукцій художників, діапозитивів; "живе" виконання музичних творів; використання діафільмів, записів; відвідування музеїв, картинних галерей і т.д.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що поглиблення зв'язку вищої освіти, науки і мистецтва забезпечується багатьма факторами, в тому числі створенням умов, за яких кожен майбутній вчитель зможе "задіяти" власний рівень духовної культури. Завдяки глибокому проникненню мистецтва у процес навчання створюються передумови для гармонійного всебічного розвитку особистості студента, реалізації і актуалізації її творчого потенціалу.

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.
2. Вульфів Б.З. Учитель: професійна духовність // Педагогіка. - 1995. - № 2. - с.48-52.
3. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Поч. школа. - 1995. - № 3. - С. 4-10.; 1995. - №4 - С.9-13.
4. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. - М.: Наука, 1989. - 350 с.
5. Уледов А.К. Духовное обновление общества. - М.: Мысль, 1990. - 333 с.
6. Шевченко Г.П. Духовное развитие учащихся // Советская педагогика. - 1989. - № 8. - С. 26-30.

Examines questions of integrally forming of elementary school the future teacher's spirute culture, the base of idea "spirity culture", its theoretic and practic importance.

ДО ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

*Людина покликана бути творцем,
співучасником в Божій справі
світостворення і світоналаштування.*

М. Бердяєв

Творчість – це здатність виконувати роботу, котра одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, нестандартною), так і практично значущою (тобто корисною, тією, що відповідає потребам).

Важливість творчості важко переоцінити на особистісному та суспільному рівнях. Для особистості здатність до творчості означає позбавлення від вічної пасивності в житті, постійного відтворення минулого досвіду і нічого більше. Крім того, творчість дозволяє оптимізувати, збільшити ефективність діяльності людини, дає можливість зекономити зусилля на повсякденному, одноманітному і сконцентруватися на вирішенні більш значущих завдань. На суспільному рівні творчість ініціює появу наукових відкриттів, нових напрямів у мистецтві, нових винаходів і нових соціальних програм. Очевидною є також економічна важливість творчості: нові технології дозволяють збільшити ефективність виробництва, здешевити його, дають можливість зекономити ресурси – як людські, та і природні, що в наш час дуже актуально. Зрештою, нова продукція чи нові послуги означають нові робочі місця. Творчість також допомагає окремим особам, організаціям залишатися конкурентоздатними, даючи можливість переосмислення традиційного бачення ситуації і знаходження її нової інтерпретації /1, с.145/.

Однак, незважаючи на таку важливість творчості як процесу і якості особистості, проблема вивчення психології творчості, як стверджують Г.Альтшуллер і Р.Шапіро, є одним із найменш розроблених розділів психологічної науки /2, с.123/. Спроби створити теоретичну базу вивчення творчості та творчого потенціалу людини звелися, по суті, до побудови теорій креативного процесу як психічного механізму. Багато з них виявилися редукованими, в деяких деталях хибними. Всюди зверталася увага на внутрішні процеси, що

обумовлюють появу творчого продукту.

Вивчення процесу креативності почалося ще в 60-х роках. У той час було описано більше 60 визначень креативності. Основні положення, з яких вони виводилися, можна згрупувати за такими критеріями: *гештальтпсихологія* (творчість має в основі руйнування існуючого гештальта з метою побудови нового), *інноваційність* (орієнтація оцінки креативності по новизні кінцевого продукту), *естетика і експресивність* (самовираження творця), *психоаналіз* (опис креативності в термінах взаємовідносин Id, Ego, Super Ego), *проблемність* (креативність – ряд процесів вирішення завдань).

Подальші дослідження креативності передбачали 4 основні аспекти: креативні процес, продукт, особистість і середовище.

Ф.Баррон і Д.Харрінгтон, підводячи підсумки досліджень креативності, проведених з 1970 по 1980рр., зробили наступні узагальнення того, що відомо про креативність /2, с.124/:

- 1) Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність в нових підходах і нових продуктах. Дана здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер;
- 2) Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;
- 3) Специфічними властивостями креативного процесу, продукту і особистості є їх оригінальність, валідність, адекватність завданню і ще одна властивість, яка може бути названа естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною і оригінальною на даний момент;
- 4) Креативні продукти можуть бути різноманітними по природі: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, інновація в юриспруденції і т.п. /2, с.124/.

Досліджуючи проблему креативності, вчені до цих пір не дійшли єдиної думки, чи існує вона взагалі. Чи процес творчості є самостійним, чи він – сума інших психічних процесів? З цього приводу висловлюються різні аргументи як на спростування, так і на підтвердження цієї думки. Зокрема, в галузі когнітивних наук

проявляється скептичне відношення до креативності як самостійного, відмінного від інших процесу. Вагомим аргументом є слова С. Герберта про те, що ординарні когнітивні процеси, трансформовані певним чином, достатні для відкриття базових наукових законів. У когнітивній теорії процес вирішення творчих завдань описаний як взаємодія процесів (мислення, пам'яті та ін.) /2, с.124/.

З іншого боку, існують думки, що творчість є особливою властивістю мислення людини і являється його окремою характеристикою.

Т.Тардіфом і Р.Стернбергом було виділено два найбільш загальних підходи до процесу креації:

- як до процесу, що протікає в окремій особистості в окремий момент часу;
- як до процесу, що залежить від системи соціальних зв'язків, проблемних сфер, критеріїв оцінок креативного продукту і т.д., тобто в широкому соціальному і історичному контексті. Причому процес креативності не втрачає свого зв'язку із індивідуальністю творця, але потребує іншого підходу до аналізу процесу і його дозрівання.

Різні дослідники зробили акцент на складових процесу креації, або ставлячи в центр одну складову, або вибудовуючи складну систему процесів, що взаємодіють між собою.

Найбільш структурованою є модель креативності Д.Фелдмана, котра складається з 3-х частин /2, с.125/:

- 1) Рефлексивність як основний процес, що відрізняє людину від тварини, що дозволяє сформувати самосвідомість, самооцінку, посередництвом мови планувати, відображати і аналізувати світ.
- 2) Цілеспрямованість, або інтенціональність, що дозволяє організувати досвід “зсередини і ззовні організму”; разом з вірою в можливість змін на краще дозволяє реально змінювати середовище.
- 3) Володіння способами трансформації і реорганізації, котрі пропонуються культурою і обумовлюють індивідуальні відмінності.

На думку багатьох учених, креативний процес, незалежно від проблеми, на яку він спрямований, включає наступне:

- 1) Зміну структури зовнішньої інформації і внутрішніх завдань за допомогою формування аналогій і поєднання концептуальних прогалин;
- 2) Постійне переформування проблеми;
- 3) Застосування існуючих знань, способів і образів для створення нового і застосування старих знань і навичок в новому ключі;
- 4) Використання невербальної моделі мислення;
- 5) Процес креативності потребує внутрішнього напруження, яке може виникати трьома шляхами: в конфлікті між традиційними і новими аспектами в кожному кроці креативного процесу. Воно може створюватися між хаосом невизначеності і намаганням перейти на більш високий рівень організації і ефективності всередині індивідуальності або суспільства в цілому.

Окремі науковці вважають, що центральним моментом креативного процесу спалах інсайта. Тут спектр думок дуже широкий: від практичного зведення креативного процесу до вихідного інсайту аж до заперечення специфічної ролі інсайту в креативності.

Дж. Девідсон вивчала роль інсайта в креативному процесі в контексті проблеми обдарованості. Вона виділила три види інсайта /2, с.126/:

- 1) Інсайт “вибіркового декодування” дозволяє відділити релевантну інформацію від іррелевантної;
- 2) Інсайт “вибіркового комбінування” дозволяє правильно зістиковувати “сегменти” інформації;
- 3) Інсайт “вибіркового порівняння” дозволяє пов'язати цю інформацію з тією, що вже міститься в пам'яті.

Дж. Девідсон наголосила, що в творчому процесі можуть фігурувати всі три види інсайта.

Великою проблемою креативності є визначення рівня прояву творчого процесу у різних людей. А. Ейнштейн, наприклад, був настільки висококреативним, що, мабуть, ніхто з вчених його часу не

досяг його рівня. Тому, на думку Д.Фелдмана, рівень креативності особистості може бути визначений тільки в історичній перспективі.

Проблемним також є питання, чи є “нормативним” для особистості креативний процес, чи він доступний тільки окремим видатним індивідам (наприклад, Леонардо да Вінчі, Едісону, Баху та ін.)?

З точки зору нормативності, креативний процес можна тренувати, і це корисно для кожного і підвищує шанси на виживання суспільства в цілому. Однак Ф. Баррон, М. Шикшентміхалій, Х. Грубер і С. Девіс, Б. Хеннесі і Т.Анабель вважають, що креативність тренувати не можна, тому що креативний процес виникає тільки в результаті сприятливих поєднань багатьох факторів: структури індивідуальності, необхідних навичок, наявних проблем, їх специфічності. Звідси виникає думка, що судячи з цього твердження, акт творчості є досить рідкісним явищем. Однак в цьому випадку незрозуміло, яким же чином людство так просунулося як у технологічному, так і в суспільному прогресі, якщо креативність, що з повним правом може вважатися одним з його ключових рушіїв, є швидше випадковістю, ніж закономірністю.

Для відповіді на це питання слід чітко визначитися, що саме слід розуміти під поняттям “креативність”: чи вміння нестандартно вирішувати поточні проблеми, чи здатність створювати продукти, що можуть спричинити прорив в розвитку людства.

Важливим також є питання наявності свідомих і несвідомих компонентів в процесі креації. Багато хто вважає, що вміння виражати ідеї, що приходять з несвідомого, – ключ до креативного процесу. Самі творці і носії видатної креативності підкреслюють активність несвідомого в творчому процесі. К.Юнг, наприклад, вважає, що творчість ділиться на два види – психологічну, пов'язану з роботою свідомості, і візіонерську, що виражає архетипічні образи несвідомого.

Інші автори ігнорують роль несвідомого в креативності. Однак зважена точка зору відводить несвідомим процесам в креативності окрему роль. Наприклад, П.Ленглі і Р.Джемс приписують важливу

роль несвідомим елементам в контексті активації пам'яті, котра релевантна творчому інсайту і робить доступною ту інформацію, котру свідомість не вважала за потрібне відновлювати.

Важливим критерієм оцінки креативності є її нестандартність. Р.Лірі пропонує визначити творчі прояви або продукти як “комбінацію” елементів, котрі не комбінувалися до цього” /2, с.130/. Нестандартність – поняття більш широке, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності), можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуації до проявів аутистичного мислення /2, с.130/.

Тому більш застосовним в цьому випадку є інший критерій – осмисленість. Чим більше результат відповідає вимогам, тим він більше креативний. Такий критерій дозволяє розділити продуктивні форми творчості від девіантних непродуктивних.

У цьому контексті варто зазначити таку характеристику креативності, як продукт. Більшість вчених надають перевагу судженням про наявність креативного процесу по наявності продукту. Однак Ф.Барон вводить визначення креативності як внутрішнього процесу, що спонтанно продовжується в дії, і стверджує, що відсутність продукту творчості не говорить про відсутність креативності.

С. Тейлор запропонував проаналізувати характеристики процесу й продукту для виявлення їх специфіки. Як ілюстрація цього підходу наводиться типологія Р. Лірі /2, с.130/:

1. Репродуктив блокований (нема комбінації, нема спрямовуючого досвіду);
2. Репродуктив творчий (нема спрямовуючого досвіду, але є навички в продукуванні нових комбінацій з старих символів);
3. Креатив творчий (новий досвід проектується у новому виконанні);
4. Креатив блокований (новий спрямовуючий досвід виражається в конвенціональних моделях).

Якщо з оцінюванням технічних продуктів творчості проблеми виникають рідко, то у сфері гуманістичних наук воно має свою специфічність. Оцінка може бути проведена тільки в контексті існуючих у

даній культурі, в даний час критеріїв.

Окрім того, що креативність є одним з важливих засобів суспільного прогресу (як у матеріальному плані, так і в культурному), вона представляється науковцям ще й як важливий фактор гуманістичного розвитку людства задля його тотального виживання. Розуміння цього факту спонукає їх інтенсифікувати свої дослідження в даній області й вести пропаганду ідеї творчого способу мислення як філософії життя. З іншого боку, слід остерігатися вульгаризації творчості, перетворення її в явище рядової цінності і малозначущості, ставлення її на служіння споживацьким інтересам людини.

1. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С.144-160.
2. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – № 4. – 1998. – С.123-132.
3. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. – № 6. – 1956. – С.37-49.

The article contains the review of research results of a problem of creativity in a foreign psychological science. The number of the approaches to study of a problem of creativity, its nature and mechanisms is illuminated.

ЕМОЦІЇ У СПРИЙМАННІ МУЗИКИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Емоції, що виникають у слухача при сприйманні музичного твору, відзначаються тими його потребами, які задовольняються інформацією, що міститься в цьому творі. Різноманітність та ієрархія потреб, притаманних даному суб'єктові, багатозначність, невичерпність інформації, що міститься в музичному творі, зумовлюють різноманітність емоцій у різних слухачів одного і того самого твору.

Музика більше, ніж інші види мистецтва, звернена до емоційної сфери людини. Виникаючі під впливом музики переживання за своєю силою не порівняні з переживаннями, що викликаються іншими видами мистецтва. У музичному пізнанні переживання мають визначальне значення, без них зміст музики неможливо збагнути.

У дитинстві емоції виступають основною формою регуляції поведінки та процесу становлення особистості як цілісного утворення (Л.С. Виготський). Вплив на дитину через її емоційну сферу може виявитися ефективним за умов адекватного вибору його методів і засобів.

У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на значні потенційні можливості музичного виховання дітей. Слухання музики викликає в них різноманітні переживання і почуття, що створює психологічну основу для опосередкованого впливу на їх емоційні стани, процеси і властивості, а відтак і на процес формування особистості. Через це виникає необхідність вивчення емоційних проявів дітей у ситуації сприймання музики та особливостей впливу музичних творів на емоційну сферу підлітків та юнацтва.

Одним з найважливіших напрямків вивчення художнього сприймання є дослідження особливостей і закономірностей емоційного сприймання музичного твору. Це – складна, історично й соціально обумовлена діяльність, яка складається з різних процесів – пізнавальних, емоційних, емоційно – оцінних. Завдання дослідника – психолога в даному випадку полягають, з одного боку, в тому, щоб

розглянути, як діють загальні психологічні закономірності сприймання, а з іншого – з'ясувати, що виявляється специфічним саме для сприймання музики.

Значно менше взаємодія суб'єкта і об'єкта у процесі музичного сприймання вивчалася психологічно з погляду об'єктивних характеристик музичного твору, які відображаються суб'єктом. Такі дослідження належали до сфери музикознавства, і психологічний зміст сприймання музики не вивчався, або вивчався недостатньо. Психологічне ж вивчення цього процесу неможливе як поза зв'язком із психічним життям сприймаючого індивіда, так і без урахування розрахованих на суб'єктивне відображення, але незалежних від нього властивостей музики, яка звучить.

Незважаючи на досить значний інтерес педагогів і психологів до музичної діяльності дітей різного віку, предметом науково-психологічного вивчення стали лише окремі її аспекти, що в своїй сукупності не вичерпують усієї її різноманітності і багатоплановості. Ще більшою мірою це стосується психологічного вивчення особливостей емоційного сприймання музики молодших школярів.

Досліджуючи формування музикальності молодших школярів, С.І. Науменко (16) виявила, що цьому процесові сприяє введення діяльнісного підходу, який дозволяє цілеспрямовано розвивати всі її структурні компоненти в умовах проблемного навчання. За відповідної перебудови музичного навчання, включаючи змістові, мотиваційні та операційні моменти, є можливим формування музикальності в абсолютній більшості дітей (16), (8).

До подібного висновку дійшла І.Л. Вахнянська (5), встановивши, що спеціально організована діяльність служить однією з істотних умов формування у молодших школярів емоційно-естетичного ставлення до мистецького твору. У її дослідженні вихідними формами емоційно-естетичного ставлення виступили самовираження дитини через елементи художньої форми та співпереживання ним творові мистецтва. Ці форми розгорталися у вигляді емоційного спілкування, виражальних дій і символів емоційно-естетичної природи мистецьких творів.

Щоб виражалъна дія відкривала дітям емоційний зміст мистецького твору, вона, - вважає І.Л. Вахнянська, - повинна бути подана у вигляді емоційного спілкування дітей з творцем мистецького твору та одного з одним. Тоді ця дія виступає як символ естетичної вираженості художнього твору. Завдяки цьому переважаюча дія може інтерпретуватись як спосіб естетичного співпереживання і самовираження дитини через елементарну, але естетично повноцінну художню форму. Усвідомлення дитиною недостатності власних засобів емоційно – естетичного вираження є сильним мотивуючим фактором для набуття різноманітних знань і навичок.

Х.М. Василькевич (4), яка досліджувала формування творчого музичного мислення у молодших школярів, зробила висновок про те, що їм доступне опанування музично-теоретичних знань у галузі побудови елементарних музичних форм, які необхідні для самостійних музично-творчих дій. Важливою умовою формування творчого музичного мислення у молодших школярів є наявність у них музично-слухових уявлень.

У процесі формування творчого музичного мислення у молодших школярів Х.М. Василькевич виділяє два основних етапи. На першому з них переважають емпіричні узагальнення, а на другому зростає роль і значення музично – теоретичних узагальнень.

Істотну роль у цьому процесі відіграють не лише музичні дані, але й внутрішні особливості особистості учнів. Важливо розвивати ініціативність, самостійність та активність музичного мислення школярів.

Вивчаючи психологічні умови формування музичного смаку молодших школярів, О.М. Лазаревська (13) розглядала його як складне психологічне утворення, що залежить як від природних даних, так і від музичного досвіду дитини. Музичний смак молодших школярів багато у чому ситуативний, визначається безпосередньо процесом навчання, не перетворюючись на достатньо стійке особистісне утворення.

Ефективність формування музичного смаку молодшого шкільного віку може бути підвищена за умови створення комплексної системи заходів щодо організації їхньої музичної діяльності: поетап-

но реалізовуваних методів, виховних ситуацій, диференційованої форми навчання тощо.

Розуміння учнями закономірностей формування художнього образу як зв'язку між об'єктивними засобами музичного вираження і суб'єктивним розумінням ними цих засобів приводить до розвитку структурних компонентів і музичного смаку загалом.

У дослідженні Г.Г. Ісаєвої (9), присвяченому вивченню психологічних основ засвоєння музичного твору молодшими школярами, зроблено висновок про те, що на цей процес істотний вплив чинить уміння учнів співвідносити зміст музичного матеріалу з учбовими діями, розвиток прийомів сприймання і відтворення звукових сигналів, оволодіння способом запам'ятовування музичних образів.

Проте метою засвоєння музичного твору повинно виступати не запам'ятовування музичних образів, дій, а усвідомлене засвоєння змісту, форми, динамічних характеристик, пов'язаних з ладо-інтонаційним і ритмічним аналізом, порівнянням засобів музичної виразності.

Під впливом навчання і з віком в учнів збільшується точність сприймання та відтворення звукових сигналів, посилюється взаємозв'язок між мелодійним, гармонічним і ритмічним слухом та процесами музичного запам'ятовування і емоційної чутливості.

Найбільш близькою до теми нашого дослідження є робота Т.О. Барішевої, яка розглядала психологічні особливості емоційних ставлень молодших школярів до музичних текстів.

За її даними організація емоційних ставлень зумовлена суб'єктивними і об'єктивними факторами. До найважливіших детермінант емоційного переживання в ситуації сприймання музики належать інваріантні компоненти музичного тексту, вік та особистісні особливості випробовуваних.

Музичний текст активно впливає на емоційну сферу особистості, на всі параметри емоційного ставлення. Завдяки специфіці структурної організації та реалізації при сприйманні музики синтезуючої та спонукальної функції музичний твір здатний "змінювати" й діяльність когнітивних процесів, впливати на процес та

результат узагальнень, рівень когнітивної складності, творчу активність, мислення, асоціативну діяльність.

Прогноз впливу музичних текстів на емоційні параметри переживання може бути різного ступеня ймовірності. Одні тексти за рахунок великої кількості інваріантних семантичних одиниць, стабільно організують психіку, інші надають більшу свободу для індивідуальних інтерпретацій, посідають широке поле потенціальних варіативних значень.

Т.О. Баришева експериментально підтвердила взаємозв'язок емоційного сприймання музики з рівнем розвитку емпатії молодших школярів. Погляд на емпатію як на одну з найважливіших психологічних передумов музично-естетичного розвитку надає можливість реально підійти до проблем морального виховання дітей засобами музики. Музичне мистецтво, завдяки своїй інтонаційній природі, здатне реально вплинути на розвиток дитини як соціальної істоти, активно формувати процеси емпатії, здатність до співпереживання й співчуття.

Найбільш узагальненою характеристикою процесу взаємодії з музичним твором є недостатня збалансованість емоційної та інших (насамперед когнітивної) сфер особистості молодшого школяра. Домінує емоційний компонент. Разом з тим, спонукальна функція емоцій у процесі сприймання музики реалізується недостатньо.

Музика актуалізує і відображає провідні для даного віку тенденції в розвитку ціннісних орієнтацій і системи різних видів почуттів особистості. Тому музика може бути використана не лише як засіб пізнання, розвитку емоційної сфери особистості, але й актуалізації і закріплення ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Результати вивчення особливостей виховання естетичного ставлення до музичного мистецтва у молодших школярів під впливом сім'ї і школи наведено в дослідженні М.А. Мацейківа і П.П. Бохняка (15). З'ясовано розвиваючу ефективність різних способів керівництва процесом формування ставлення учнів до музичних творів і стилів. Показано, що музично-естетичний розвиток учнів залежить від змісту й методів навчання музики в школі, а також переважає в сім'ї спрямованості на той чи інший вид мистецтва.

На необхідність певної системи й послідовності в розвитку естетичної сприйнятливості до музики вказує Н.О. Ветлугіна (6), пропонуючи стосовно дітей молодшого шкільного віку шлях спеціального підбору творів, кожний із яких викликає певні емоції й почуття. У процесі слухання таких творів у дітей розвиваються найпростіші музично-слухові навички, уміння виявити настрій, характер твору, своєрідність засобів музичної виразності.

Без розвитку музичного сприймання є немислимим успішне виконання будь-якого виду музичної діяльності. У зв'язку з цим необхідно розвивати емоційну і слухову чутливість у дітей різного віку, у тому числі і у молодших школярів (4), (6), (8).

Проведений аналіз літератури показав, що емоційне сприймання музики взагалі й молодшими школярами зокрема привертало увагу багатьох дослідників. Проте аналіз цього явища здійснювався здебільшого на теоретичному рівні, тоді як експериментальних досліджень у цій сфері явно недостатньо.

Важливе значення має включення сучасними дослідниками процесу емоційного сприймання музики молодшими школярами у діяльнісний контекст. Вивчено деякі істотні аспекти залежності музичної діяльності, розвитку музикальності школярів від спеціально організованого процесу навчання музики, комплексного і проблемного підходів до нього.

Розглянуто вплив процесу засвоєння початкових музично-теоретичних знань на розвиток емоційних процесів, пов'язаних із музичним сприйманням. Констатовано домінування емоційних процесів над інтелектуальними при їх тісному зв'язку. Вивчалися окремі аспекти взаємозв'язку об'єктивних засобів музичного вираження і суб'єктивного розуміння цих засобів учнями молодшого шкільного віку, залежності музичної діяльності учнів від їхніх особистісних особливостей.

Разом з тим, дослідники констатують недостатність і неповноту науково-психологічних знань у сфері емоційних проявів молодших школярів у ситуації сприймання музики (17), впливу музики на формування дитячої особистості (5), (9), психологічних механізмів музичних переживань (13) та ін.

Наші експериментальні дослідження з проблеми емоційного сприймання музики молодшими школярами виявили цілу низку важливих, істотних закономірностей цього процесу, які доцільно проаналізувати у двох напрямках: згідно з характеристиками об'єкта сприймання (музичних творів), і суб'єкта сприймання (учнів молодшого шкільного віку).

Оцінка емоційного знака малюнка здійснювалась незалежно від об'єктивної характеристики твору, оцінювалась тільки його позитивна або негативна емоційна спрямованість. Висновок про наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між результатами двох груп школярів робився на підставі порівняння середніх арифметичних за t-критерієм Ст'юдента.

Із запропонованих учням десяти музичних творів у п'яти переважав радісний, веселий настрій (іх ми умовно віднесли до групи "веселих"), а в п'яти інших – журливий, сумний (ці твори були віднесені до групи "сумних"). Як і передбачалося, такі особливості музичних творів дістали своє відображення в показнику емоційного знака учнівських малюнків.

Так середній показник емоційного знака в малюнках всіх дітей за твором "Гроза" становив $-1,13$, "Баба Яга" $-0,32$, "Перша втрата" $-0,39$, "Осінь пісня" $-0,62$, "Адажіо" $-0,10$, "Неаполітанська пісенька" $-0,74$, "Клоуни" $-0,81$, "Гопак" $-1,75$, "Осіній дощик" $-1,34$, "Вальс півників" $-1,18$. Таким чином, емоційний знак малюнків за різними творами знаходився в проміжку від $-1,13$ до $1,75$.

У зв'язку з одержаною оцінкою емоційного знака важливо відзначити, що учні порівняно точніше відображали настрій "веселих" творів (середній бал від $0,74$ до $1,75$). А от що стосується "сумних", то тут, на нашу думку, спостерігається деяке зміщення емоційного знака в позитивний бік (середній бал за чотирма творами від $-0,62$ до $-0,10$): очевидно, молодшим школярам досить важко всерйоз і глибоко проіннятися журливим, печальним настроєм цих творів. І лише при слуханні твору "Гроза", у якому переважають похмурі, зловісні настрої, діти вельми чутливо на них відреагували.

Отже, оцінка емоційного знака показала, що в сприйманні музики молодшими школярами насамперед виявляються і домінують емоції бадьорого, життєрадісного, позитивного характеру. З емоцій, які традиційно відносять до негативних, у молодших школярів легше та інтенсивніше викликаються такі, що пов'язані з чимось загадковим, тасмним, моторошним, жахаючим/ не дивно, наприклад, що дітям цього віку часто подобаються казки саме такого змісту/. Для адекватного ж сприймання глибоко ліричних настроїв емоційна сфера молодшого школяра виявляється не досить зрілою. Більшість інших показників, оцінених експертами, не дали значущих відмінностей між хлопчиками і дівчатками. Виявлено нижчий (негативний) емоційний знак у малюнках хлопчиків за твором ("Перша втрата").

На перший погляд, важко встановити якусь закономірність у тому, як змінюється емоційний знак в учнівських малюнках: його співвідношення в результатах учнів 2-х, 3-х, 4-х класів досить різне у різних творах. Проте, якщо для аналізу використати поділ музичних творів на дві групи – "сумні" та "веселі", то закономірність виявляється досить чітко.

Так, з'ясувалося, що в малюнках, зроблених за "сумними" творами, у четвертокласників емоційний знак був значуще нижчим порівняно з результатами учнів 2-х і 3-х класів ("Баба Яга", "Перша втрата", "Осінь пісня", "Адажіо"). Між результатами друго – і третьокласників ця відмінність теж проявилася, але не так яскраво: у двох випадках емоційний знак був значуще нижчим у малюнках учнів 3 класу ("Осінь пісня", "Адажіо") і у одному другого класу ("Клоуни").

У малюнках за "веселими" творами емоційний знак у четвертокласників виявився значуще вищим, ніж у другокласників ("Неаполітанська пісенька", "Осіній дощик"), так і у третьокласників ("Клоуни", "Осіній дощик"). У малюнках третьокласників емоційний знак був вдвічі вищим, ніж у малюнках другокласників ("Неаполітанська пісенька", "Осіній дощик") і один раз навпаки, він виявився вищим у результатах учнів другого класу ("Клоуни").

Таким чином, оцінка емоційного знака малюнків молодших школярів показала, що з віком, від 2-го до 4-го класу зростає здатність учнів адекватно сприймати і відображати емоційний настрій твору. Вони тонше відчувають емоційні нюанси мелодії, глибше проймаються її звучанням, повніше адаптуються до самого процесу сприймання музики.

Уже початковий аналіз результатів учнів, які відвідують і не відвідують музичну школу, показав, що із 18 випадків, у яких було виявлено значущі відмінності між двома групами, у 14 вищі експертні оцінки отримали малюнки дітей, які навчаються музиці. Тобто, регулярні систематичні заняття музикою сприяють посиленню, загостренню, акцентуванню тих чи інших особливостей емоційного сприймання музики.

Так, спостерігається закономірність підвищення емоційного знака малюнка з підвищення успішності: у малюнках, зроблених учнями за деякими творами ("Осінь пісня", "Клоуни"), найнижче оцінено емоційний знак учнів – "трійчників", а найвище – відмінників. Тобто, можна зробити висновок, що учні, які краще навчаються, дещо веселіше і оптимістичніше сприймають музику.

Не виявлено значущих відмінностей між результатами екстравертів та інтровертів за показником емоційного знака. Так, при сприйманні деяких "веселих" динамічних творів у малюнках учнів вищим, порівняно з активними, виявився показник емоційного знаку ("Гопак"), хоча, здавалося б, саме активні учні повинні були б сильніше зреагувати на цей показник.

Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження з проблеми емоційного сприймання музики молодшими школярами виявили порівняно адекватне сприймання й відображення учнями такого показника музичного твору як його позитивна або негативна емоційна спрямованість. При цьому з'ясувалося, що молодші школярі точніше відображають позитивну емоційну спрямованість "веселих" творів. При сприйманні ж ними музичних творів з негативною емоційною спрямованістю ("сумних")

спостерігається деяке зміщення емоційного знака в позитивний бік: молодшим школярам важче повноцінно сприйняти і збагнути емоційний настрій сумних, журливих, ліричних.

Адекватність відображення емоційного знака музичних творів виявилася дещо вищою в тих учнів, які отримують музичну освіту, краще навчаються у школі, а також у тих, кого класні керівники охарактеризували як пасивних. З віком адекватність відображення емоційного знака посилюється.

Сприймання музичних творів з позитивним емоційним знаком виявляється більш адекватним, бо воно краще узгоджується із загальним емоційним статусом молодших школярів, у якому переважають позитивні, бадьорі, життєрадісні емоції. Діти легше піддаються впливові таких творів і реагують на них більш стереотипно, стандартно, відповідно до їх настрою.

Натомість недосить точне відображення молодшими школярами музичних творів із негативним знаком є наслідком відносної незрілості емоційної сфери. Емоції молодших школярів не можуть забезпечити адекватного сприймання і відображення глибоко ліричних настроїв деяких музичних творів, оскільки для цього потрібен певний, досить значний рівень розвитку процесів самоаналізу, рефлексії саморозуміння.

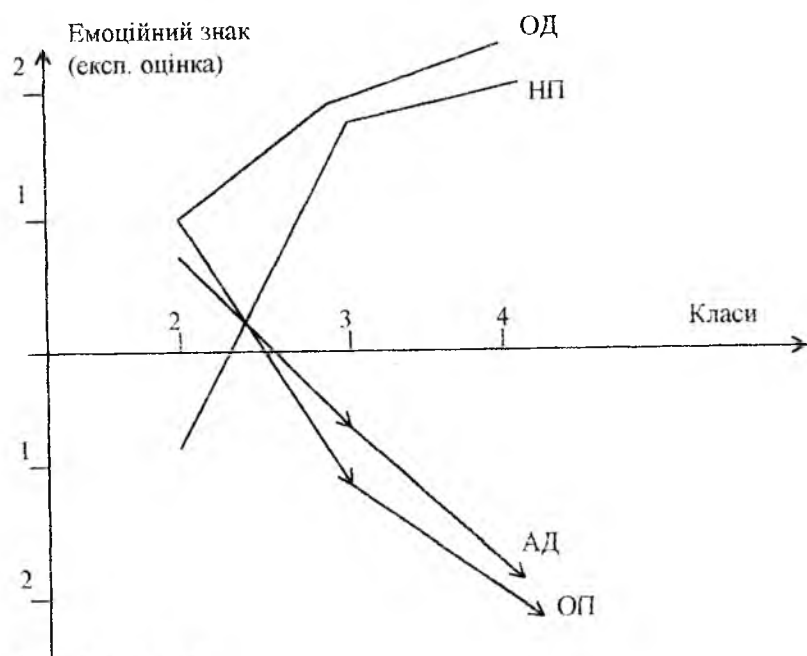
Емоції молодших школярів не можуть забезпечити адекватного сприймання і відображення глибоко ліричних настроїв деяких музичних творів, оскільки для цього потрібен певний, досить значний рівень розвитку процесів самоаналізу, рефлексії саморозуміння.

На підтвердження даної думки можна навести такі факти. По-перше, молодші школярі досить однозначно, не амбівалентно відображають твори, у яких негативний емоційний знак проявляється за рахунок емоцій, пов'язаних із страхом. Тобто, такий вид негативних емоцій, для сприймання яких вони вже дозріли, відображається ними досить повно й цілісно.

По-друге, у молодших школярів поступово зростає здатність до адекватного відображення негативних емоцій різних

модальностей, що може означати перспективну лінію формування емоційної сфери – посилення адекватності сприймання емоцій, як позитивного, так негативного знака, їх урівноваження, а також, очевидно, і адекватності сприймання амбівалентних за знаком емоцій (див. схему).

Вікові зміни емоційного знака сприймання і відображення музичних творів молодшими школярами



Умовні позначення:

— "веселі" твори;

→ "сумні" твори;

ОД - "Осіній дощик" С. Пархаладзе;

НП - "Неаполітанська пісенька" П. Чайковського;

АД - "Адажіо" Д. Штейбельта;

ОП - "Осіня пісня" П. Чайковського.

Експеримент показав переваги вільного нерегламентованого чіткими правилами спілкування вчителя з учнями в процесі виконання ними творчої діяльності. Спілкування, яке спирається на довільну інтерпретацію музичного матеріалу, збагачується багатьма емоційними, часто несподіваними нюансами. Слід підкреслити важливу роль вчителя у формуванні емоційного сприймання музики молодшими школярами. Він повинен розвивати чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра і краси, відкрити у музиці джерело людських почуттів і переживань. У сучасних умовах це завдання вимагає найсерйознішої уваги, адже розрив між музичною культурою учнів і музичною дійсністю загрожує відлученню молоді від творів, які належать до скарбниці музичного мистецтва, а відтак на формування їх духовності.

Різні діти по-різному входили у спілкування з учителем. У більшості випадків легко долався бар'єр недовірливості, соромливості, нерішучості. Виконувана діяльність захоплювала дітей, відвертала їх увагу від гальмівних умовностей і сприяла виходу за їх рамки. Дитина ніби поринала у творчий потік, вільно і безпосередньо виражаючи свої переживання, настрої, почуття.

Аналіз поведінки цих дітей дав можливість виділити три основні типи порушень процесу спілкування, включеного в творчостетичну діяльність. Перший тип порушень (дещо частіше ми спостерігали його у хлопчиків) полягає у деякій збідненості, схематичності емоційної сфери дитини. Такі діти були спроможні дати словесно – логічну характеристику музичного твору при недостатній глибині і яскравості виникаючих образів. Другий тип (частіше у дівчаток) відзначався більшою схильністю до передачі різноманітних емоційних нюансів при утрудненні логічного пояснення змісту, ідеї твору. З виховної точки зору нас найбільше цікавила третя група дітей, у поведінці яких відчутно проявилися риси невротичного типу: недовірливість, настороженість, нерішучість, невпевненість у собі, або, навпаки, агресивність, збудженість, впертість.

Спілкування з дітьми третього типу вимагає від учителя значної емоційної напруги, посиленої уваги до індивідуальних особливостей учня, мобілізації і педагогічної майстерності. Належить

визнати, що в роботі з такими учнями нам не вдалося досягти бажаної інтенсивності і глибини спілкування, і воно було досить формальним або ж конфліктним.

На нашу думку, вільна інтерпретація молодшими школярами образного, у тому числі музичного, матеріалу сприятиме вихованню в них самостійного творчого ставлення до навколишньої дійсності, формування таких важливих інтелектуальних та емоційних якостей, як спостережливість, кмітливість, гнучкість мислення, доброзичливість, співчутливість тощо. Цю роль музичного виховання в сучасній школі значно недооцінено. Тому знайти шляхи прилучення школярів до кращих музичних творів, класичних і сучасних, внести потужне начало в процес становлення особистості – таким має бути завдання сучасного педагога. Адже творчі можливості учнів розвиваються виключно у спілкуванні з музикою, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань.

Програми предметів естетичного циклу повинні більше місця відводити вільній інтерпретації учнями образного-музичного, художнього та ін. матеріалу, що, безумовно, сприятиме вихованню в них самостійного творчого ставлення до навколишньої дійсності, розвиткові важливих інтелектуальних та емоційних якостей.

Результати дослідження дозволили конкретизувати положення про те, що в сприйманні музики молодшими школярами емоційні прояви взаємодіють і тісно переплітаються з процесами інтелектуальними, але при цьому залишаються домінуючими.

Деякі особливості такого сприймання виявляють дещо сильніший зв'язок з інтелектуальною сферою (наприклад, учні які краще навчаються, сприймають музику позитивніше), проте дана залежність носить більш частковий, ніж універсальний характер. Емоційні процеси, які відбуваються при сприйманні музики молодшими школярами, відзначаються значною автономністю від інтелектуальної сфери дітей. Цю обставину можна розглядати як ще одне підтвердження доцільності вивчення процесу сприймання музики як емоційного сприймання, принаймні, у молодшому шкільному віці.

Результати наших досліджень показали, що регулярні систематичні заняття музикою сприяють посиленню, загостренню, акцентуванню деяких особливостей емоційного сприймання музики

молодшими школярами. Учні, які проходять спеціальну музичну підготовку, здатні глибше й повніше вичислювати окремі характеристики музичного твору, точніше й адекватніше відтворювати музичні образи засобами образотворчого мистецтва. Вони краще відчують динаміку, розвиток музичного твору, його емоційно-образний зміст і характер, продуктивніше ідентифікуються з музичними образами, що виникають у них.

Таким чином, в емоційному сприйманні музики молодшими школярами виразно домінують позитивні емоції. Адекватне сприймання музичних творів з негативним знаком ускладнюється відносно незрілістю емоційної сфери молодших школярів. Перспективна лінія її формування полягає в розвитку як позитивних, так і негативних емоцій, її урівноваженості, посиленні амбівалентності, що згодом забезпечуватиме умови для дедалі адекватнішого емоційного сприймання музики.

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. - М.: Просв., 1983. - 112 с.
2. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников // Музыкальное восприятие школьников: Сб статей / Под ред. М.А. Ремсер. - М.: Просв., 1975. - С. 36-88 .
3. Варганян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. - Л.: Наука, 1989. -144 с.
4. Василькевич Х.Н. Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: Дис. ... канд. психол. наук. - К., 1982.
5. Вахнянская И.Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1980. - 15 с.
6. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки / Сб. статей / Под ред. В.Н. Максимова - М., Музыка, 1980. - С. 229-243.
7. Джемс У. Что такое эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллоаса. Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та. - С. 83-92.

- 8 Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // *Вопр. психол.* - 1975. - № 6. - С. 21-32.
9. Исаева Г.Г. Психологические основы усвоения музыкального произведения младшими школьниками: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - К., 1989, - 23 с.
- 10 Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. - 270 с.
11. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки. – К.: Наук. думка, 1986. - 200 с.
12. Крупник Е. П. Психологические особенности восприятия образа // *Психол. журнал.* - 1980. – Т.6. - № 3 – С. 150 – 153.
13. Лазаревская О.Н. Психологические условия формирования музыкального вкуса младших школьников: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - К., 1987. - 18 с.
14. Мазель Л.А. Стрoение музыкальных произведений: 3-е изд. – М.: Музыка, 1986. - 528 с., нот.
15. Мацейків М.А., Бохняк П.П. Формування в молодших школярів естетичного становлення до музичного мистецтва під впливом сім'ї та школи // *Психологія: Респ. наук.-метод. зб.* – К.: Рад. шк., 1990. – Вип. 34. – С. 38-45.
- 16 Науменко С.И. Формирование музыкальности у младших школьников: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - К., 1980. - 26 с.
17. Субота М.В. Психологічні особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 1993. – 17 с.
- 18 Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // *Вопросы психологии.* –1985. - № 6. - С. 26-37.
19. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопросы психологии.* - 1971. - № 4. - С. 6-20.

The experimental research of the problem, pertaining to the emotional perception of music by junior schoolchildren, has yielded a number of important and essential regularities of the process which we analysed in two directions: according to the characteristics of the object of perception (musical compositions), and the subject of perception (junior schoolchildren).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТАНЦЮ

Танець на сьогоднішній день недостатньо вивчений. Не має єдиної думки у науковому визначенні танцю, його структури і семантичного тексту, теорій походження і методів його аналізу.

Коли ж виник танець? Аналіз кам'яної епохи дає можливість зробити висновок, що музично-танцювальна активність була притаманна й далекому палеонтопу (знахідки 25-35 тисячолітньої давнини). Наукові дослідження вчених дають досить суперечливе уявлення про танець. Та майже всі дослідники сходяться в одному, танець - це ритмічний рух. Ритму приписуються різні функції аж до магічних і космологічних [9; 10].

Відомий англійський фізіолог і дослідник мистецтва Х.Елліс пояснює походження танцю, ґрунтуючись на космологічній концепції і вважає, що правильним буде розглядати не лише життя, але і весь Всесвіт як танець. На його думку, танець – це явище в якому все підпорядковується чітким правилам обчислення, ритму, метражу і порядку. Значення танцю, в широкому розумінні слова, полягає в тому, що “це внутрішній і чітко визначений прояв загального ритму, того самого загального ритму, якому підпорядковується не лише життя, але і весь Всесвіт, якщо, звичайно, можна називати сукупність тих космічних впливів, які доходять до нас із Всесвіту” [10, с.35].

Аналізуючи космологічну теорію походження танцю І.А. Герасимова пише, що реальність для стародавньої людини була такою, що не мала непрохідних меж між внутрішнім і зовнішнім світом: “Всє було таким живим як і сутність людини: небо, зірки, вода, каміння, птахи” [3, с.52]. Людина підпорядковувала себе періодичним ритмам природи і мала дуже тонку психофізичну чутливість. “Оволодіваючи силами природи, однаково, як і своїми несприборканими пристрастями, вона рано усвідомила творчу силу ритму” [3, с. 52].

Космологічність первісної свідомості полягала в тому, що не лише належність до космосу усвідомлювалася через культурну діяльність, але і космос (Всесвіт) для свого існування вимагав від людини культурної діяльності, тобто підпорядкування ритуальному змісту

різних видів художньої діяльності, в тому числі і танцю в його різних проявах (обрядові, ритуальні танці), що сприяло зародженню творчості у всіх її різноманітних формах і знайшло відображення в діяльності філософів Давньої Греції (Сократ, Платон, Арістотель), країн Сходу (Абхінавагукта, Анандавардхан, Конфуцій, Сюнь-цзи), часів Середньовіччя (Августин, Володимир Мономах), епохи Відродження (Пікко делла, Мірандолі, Еразм Роттердамський), у XVII-XVIII ст. (М.Березовський, Д.Бортнянський, А.Веделі, Г.Сковорода, Р.Декарт, Н.Буало), епохи Просвітництва (Вольтер, Дідро, Руссо), німецької, класичної естетики (Кант, Гегель), представників епохи Романтизму (Вагнер, Флобер) і до наших часів, згідно положень яких життя виступає вагомим естетичним кодексом, що визначає сутність особливостей мистецтва. Отже, танець відображає ритми Всесвіту, ритми самого Життя.

Поряд з космологічною, Х.Елліс висуває й біологічну теорію походження мистецтва, згідно якій танці людей походять від танців тварин. На його думку, танець старший від людини. Первісні люди наслідували різних тварин, копіювали їх поведінку, рухи, міміку, показували як вони полюють і бігають, як шукають їжу і т.п. Дійсно первісна людина могла відтворювати поведінку тварини, але це зовсім не означає, що танці людей походять від танців тварин. Людина після свого становлення шляхом антропогенезу стала формуватися як соціальна особистість, через суспільно-трудова діяльність, наслідки якої закріплювалися в матеріальній культурі і в соціальній програмі з допомогою соціального наслідування. Саме в соціальному наслідуванні полягає відмінність між поведінкою тварини і людини, в тому числі і в походженні танцю.

Відомий німецький вчений, історик культури, музикознавець і дослідник хореографії К.Закс підходить до вивчення танцю як явища соціального, що є позитивним, проте він перебільшує роль танцю, вважаючи, що "історія танцю набуває великого значення для вивчення людства" [12, с.12]. Соціальну обумовленість Закс пояснює, починаючи із вивчення фізіологічних факторів самих рухів. "Танець складають не окремі розрізнені рухи, а рухи, що перш за все виражають всю сутність індивіда і в кожний окремий момент

відображають характер імпульсів центральної нервової системи" [12, с.12].

К.Закс дає досить складну класифікацію танців народів світу, поділяючи їх на дві великі групи: "негармонійні" і "гармонійні". "Негармонійні" – це так звані конвульсивні, скстатичні танці, в яких повністю чи частково втрачається контроль над рухами тіла і вони виконуються несвідомо, в стані параксизми, в основному шаманами і членами окремих таємних об'єднань. Поширені "негармонійні" танці в країнах Азії, проте, як відмічає сам автор вони виконувалися і племенами Африки, і давніми греками, і деякими народами Центральної і Західної Європи.

Танці другої групи – "гармонійні", згідно теорії К.Закса, несуть в собі заряд м'язевої енергії, вони життєрадісні, приносять задоволення і виконавцям, і глядачам. "Основний засіб досягнення екстазу в цьому виді танцю – це чітке, ритмічне виконання кожного руху..." [12, с. 12]. Є певна доцільність в поділі танців на "негармонійні" і "гармонійні", проте ці види, як вже було сказано, в тій чи іншій мірі поширені у кожного народу і лише залежно від соціального, економічного і культурного розвитку народу може змінюватися їх співвідношення.

Однак саме соціальний, економічний і культурний рівень розвитку народів не враховується при поділі танців. Характеризуючи танці народів світу К.Закс поставив в один ряд танці первісних мисливців, землеробів і народів класових суспільств, від рабовласницького до феодалного. Отже, однобокий підхід до вивчення матеріалу, підміна соціальних явищ чисто психологічними призвели К.Закса до односторонніх і в кінцевому результаті суб'єктивних висновків.

Існує в К.Закса ще одна диференціація танців, як рухів, підпорядкованих нервовій системі індивіда, в якій він опирається на теорію швейцарського психіатра і психолога К.Юнга, про типологію людських характерів, яка передбачає поділ людських типів на екстравертований (спрямований на зовні, соціально активний, позбавлений самопоглядання) і інтровертований (спрямований в середину самого себе).

К.Закс ділить танці на зображувальні, або мімічні і незображувальні, або абстрактні. В основі зображувальних танців лежить чуттєве сприймання і вони є екстравертованими. Незображувальні, або абстрактні є інтровертованими. У такому поділі є доля правди, проте ні той, ні інший вид танців не пов'язаний з типологією людських характерів, розробленою К.Юнгом. Та К.Закс іде далі і на основі даної типології створює свою теорію розвитку танцю, вважаючи, що при патріархаті люди відзначалися екстравертованими характерами, а при матріархаті – інтровертованими, а, отже, танець виник тоді, коли складалася двоїста сутність людської природи. Патріархат характеризувався силою, непостійністю, тенденцією до кочового способу життя, де культом було Сонце, матріархат дав ніжність, терпіння, культ нащадків і Місяця.

Так суб'єктивний погляд К.Закса привів до заміни соціальних причин походження танцю фізіологічними, психологічними. Дійсно, у танці, знаходить відображення індивідуальність виконавця в художній інтерпретації хореографічного тексту, проте танець є пластичним відображенням суспільства, його соціальних мотивів [5].

Продовження вивчення танцю і методів його дослідження знаходимо у праці американського вченого А.Ломакса "Стилі фольклорних пісень і культура". Він визначає танець як модель комунікативного зв'язку, вважає його знаковою системою, яка складається з різних способів сигналізації природних і штучних мов. Таким чином, він пояснює танець лише як засіб спілкування між людьми. Проте, загальновідомо, що танець завжди був інструментом суспільного виховання і не тільки фізичного, але і духовного, а також особливим засобом пізнання оточуючої дійсності. Отже, А.Ломакс розкрив в своїй праці не суть танцю, а лише одну його рису – комунікативну. Помилковими є погляди А.Ломакса і в поясненні структури танцю, який на його думку є простим відтворенням рухів, або, як він їх називає "моторно-рухових зразків". Адже будь-який танець – це художня модель, в якій фокусуються не найбільш поширені в житті рухи, а ті рухи, що отримали найбільшу естетичну оцінку. Таким чином, танець – це, перш за все, вид мистецтва. Поняття "мистецтво ширше поняття танець". Всі його види мають

родову ознаку. Вони є, за висловом М.Кагана, "Образною моделлю людської життєдіяльності" [4, с.276]. Саме ця якість робить танець однією із ланок комунікативної системи в суспільному житті.

Отже, зруйнувавши танець як єдине ціле, пояснюючи його лише як сукупність рухів А.Ломакс, як і К.Закс, не робить відмінності між танцями первісних мисливців і народів розвинутих класових суспільств – рабовласницького і феодального, тобто А.Ломакс не враховує особливостей мислення і сприймання первісних племен і народів, що знаходяться на різних рівнях соціально-економічного розвитку, а отже, різного значення танців в їх суспільному житті. Пояснюючи танець як чисто людське надбання, як особливий соціокультурний феномен, німецький вчений К.Бюхер на основі великої кількості етнографічного матеріалу доводить, що джерелом ритмічних танцювальних рухів первісної людини є ритмічний лад роботи [2]. Г.В. Плеханов також підкреслює взаємозв'язок первісних танців і технологічних процесів того часу. На основі багатого етнографічного матеріалу він обґрунтовує, що первісні танці "є яскравим зразком тісного зв'язку первісної художньої діяльності і виробничої діяльності" [7, с. 359]. Як показує дослідження Е.О. Корольової, первісний танець був не лише засобом психоемоційного розвантаження, але і засобом накопичення, збереження і передачі досвіду підростаючому поколінню, засобом пізнання оточуючої дійсності і самопізнання, засобом спілкування між статями. Крім того танець набув знакової функції, став своєрідним показником належності до того чи іншого роду [6]. Танець як компонент первісного художнього синкретичного дійства пов'язаний з музикою, драматичним і зображувальним мистецтвом. М.Каган пише, що первісна людина "оперувала і словом, і музикою, і танцювальними, і пантомімічними, і графічними, і живописними, і скульптурними засобами. Засоби ці підтримували один одного, зрештувалися, перепліталися... чим різноманітніші були ці засоби, тим ефективнішим ставав сам творчий процес" [4, с. 184].

Сказане вище свідчить, що танець первісної людини належить до явищ складних і багатограних, для його вивчення необхідно опиратися на археологічні, етнографічні, мистецькознавчі джерела.

користуватися сучасною наукою з порівняльної археології, етнографії, враховувати загальні закономірності і риси розвитку всесвітньо-історичного процесу. Вивчення давніх форм мистецтва неможливо без урахування особливостей матеріального і духовного життя, рівня виробництва, побуту, моралі, релігії і суспільної свідомості людей первісної епохи. "Відображаючи синкретизм свідомості первісне мистецтво відрізнялося від мистецтва цивілізованого суспільства перш за все тим, що носило синкретичний характер [6, с.27]. Танець має спільне семіотичне та змістове коріння з синкретичними формами суспільної свідомості (...іконічної, міфологічної, ритуальної), що свідчить про величезну історичну глибину походження танцю.

Аналіз наведених вище праць дає можливість зробити висновок, що їх автори дотримуються суттєво відмінних поглядів на походження танцю, обґрунтовуючи біологічний, соціокультурний, психологічний, філософсько-космологічний аспекти виникнення танцю. Спільним для всіх є те, що танець – це вид мистецтва. Саме так він визначається у всіх енциклопедичних виданнях. "Танець – це вид мистецтва, в якому засобом створення художнього образу є рухи і положення людського тіла" [1, с. 503]. Проте, на думку Е.О. Корольової, до такого визначення необхідно внести два уточнення. По-перше, по своєму онтологічному статусу, танець – це вид просторово-часового мистецтва, по-друге, багато дослідників відмічали в ньому образну виразність рухів і силу ритму, тому правильнішим буде дати таке визначення: "танець – це вид просторово-часового мистецтва, художні образи якого створюються засобами естетично значимих, ритмічно систематизованих рухів і поз [6, с.21]. Психологічний підхід до визначення танцю дає в своєму дослідженні Т.О.Шкурко: "танець – це текст, який ми розуміємо як сукупність знаків, що мають просторово-часову структуру і несуть інформацію про стани, риси характеру і відношення особистості" [8, с.2]. На думку Т.О.Шкурко танець, як складний і багатогранний феномен, який можна зрозуміти лише в єдності біологічного, психологічного, соціокультурного і філософсько-космологічного аспектів визначається як:

- 1) форма невербального катарзису, звільнення стримуваних емоцій, енергії, саморегулювання;

- 2) спонтанні рухи, що мають просторово-часову структуру і виражають всю сутність виконавця: його характер, стан, відношення;
- 3) соціокультурний феномен, в якому знаходять своє вираження "особливо значущі психопластичні інтонації суспільства, що відображають соціальні мотиви [4, с.16];
- 4) символом Життя і Всесвітнього тяжіння, вивчення якого має значення для розвитку людства. Продовження психологічної характеристики танцю буде темою наступного дослідження.

1. Балет. Энциклопедия. - М.: Сов. Энциклопедия, 1981. - С.503.
2. Бюхер К. Работа и ритм. – М, 1923.
3. Герасимова И.А. Философское понимание танца // Вопросы философии. –1998. - № 4. - С. 50-63.
4. Каган М.С. Морфология искусства. – Л.: Искусство, 1972.
5. Королева Э.А. Танец, его происхождение и методы исследования (по работам зарубежных ученых XX века) // Советская этнография. –1975. - № 5. - С.147-155.
6. Королева Э.А. Ранние формы танца. Кишинев. Штиинца, 1977.
7. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения. Т.5. – М., 1958.
8. Шкурко Т.А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе // Психологический вестник. - Вып. 1. Часть 1. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского Университета, 1996. - С.327-348.
9. Эндрюс Т. Магия танца. (Ваше тело как инструмент силы). – М., 1996.
10. Ellis H. The dance of life. -N.Y., 1929.
11. Lomaxa. Folk song style and culture. –Washington, 1968.
12. Sachs C. World History of the Dance. –N.Y., 1937.

The article deals with the views of both home and foreign scholars on the origin of dance as a complicated and a versatile phenomenon which includes the biological, the psychological, the socio-cultural, the philosophical and the cosmological aspects

СІМ'Я ЯК ФАКТОР СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Соціалізація в психології трактується як «процес і результат засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду» [1; 373]. В.Ю. Каган [2] розглядає статево соціалізацію як процес активного засвоєння особистістю стандартів психосексуальної культури (стерсоти́пів маскулі́нності / фемі́нності) по мірі входження в соціальні стосунки.

Статева соціалізація тісно пов'язана з поняттям «статеве виховання», але не зводиться до нього. У вузькому розумінні (не в соціальному, а в педагогічному) статеве виховання — це процес систематичного, планомірного впливу на формування статевої свідомості і статеворольової поведінки, який передбачає кінцевий результат (гармонійний особистісний і психосексуальний розвиток хлопчиків і дівчаток, оптимізація міжстатевої взаємодії) і засоби його реалізації (наявність мети, програм, засобів, методів і виконавців [3]).

Виховання — це вироблення тієї чи іншої активної позиції, яка повинна стати орієнтиром в соціалізації як засвоєнні і привласненні існуючих культурних і моральних стандартів. Виховання і соціалізація — вектори єдиного процесу формування особистості.

Соціалізація — процес, який орієнтований на засвоєння існуючого тепер досвіду. Виховання відбувається на кожному віковому етапі й орієнтоване на майбутнє. В цьому якраз і полягає діалектична суперечливість і єдність соціалізації і виховання, які неприпустимо спростувати ні до їх ототожнювання, ні до протиставлення.

В організованому дошкільному вихованні (дитячі дошкільні заклади) статеве виховання взагалі відсутнє. Як в минулих, так і в теперішніх програмах виховання і навчання дітей в дитячих садках («Дитина», «Малютко», «Українське дошкільля») вимоги до статевого виховання відсутні. Це можна пояснити, з однієї сторони, як прояв традиційних консервативних поглядів радянської педагогіки, згідно з якими статеве виховання слід проводити в період статевого дозрівання, а з іншої — відсутністю психолого-педагогічного

обґрунтування змісту, форм і засобів статевого виховання дошкільників. Т.О. Рєпіна [4] відмічає, що лише деякі вихователі інтуїтивно реалізують диференційований підхід у вихованні хлопчиків і дівчаток, акцентуючи увагу дітей на обов'язках хлопчиків допомагати і поступатись дівчаткам, не ображати їх, заступатись за них і т.д. Не можна не помітити явну односторонність такої інтуїтивної тактики виховання, особливо зважаючи на те, що воно реалізується виключно жінками: виховуються не взаємостосунки хлопчиків і дівчаток, а одностороння «повинність» хлопчиків. Якщо в сім'ї така «фемінна педагогіка» хоч частково компенсується участю батька у вихованні, то в дитячому садку вона залишається абсолютним вихованням. Т.О.Рєпіна вважає, що згладити ці суперечності можуть спеціально організовані вихователями сюжетно-рольові ігри, які враховують інтереси хлопчиків і дівчаток. На наш погляд, в таких іграх завжди буде вистачати одного учасника — чоловіка.

Незважаючи на те, що проводиться статеве виховання чи ні, статеве соціалізація дитини — незаперечний факт. Практично всі дослідники даної проблеми вказують, що сім'я є першим і основним агентом статевої і статеворольової соціалізації дітей. Модель сімейного життя у багатьох аспектах стає вирішальною для формування особистості дитини. Стосунки з членами сім'ї формують установки дошкільників щодо інших людей, предметів і явищ. Згодом, із розширенням кола соціальної взаємодії, первинні установки можуть змінюватись, доповнюватись, але ніколи не викорінюватись зовсім.

Сімейне виховання має ряд специфічних рис, що зумовлюють особливий характер його впливу на особистість: 1) тривалість і безперервність; 2) широкий діапазон; 3) глибока емоційність та інтимно-особистісний характер. Сімейне виховання має тривалу «післядію»: позитивні чи негативні риси особистості, сформовані сім'єю в дошкільному дитинстві, впливають на дієвість наступних виховних впливів. Найбільшою сталістю відзначаються ті особистісні якості, які пов'язані з розвитком афективної сфери та ставлення до інших людей. Формуючись у дитинстві на прикладі взаємин в сім'ї, вони зберігаються на протязі довгих років і впливають на

міжособистісну взаємодію з іншими людьми в різних сферах життєдіяльності [5].

Батьки та інші близькі дорослі служать за первинну «модель», сталон, зразок чоловіків і жінок, що зумовлює і коригує процес первинної статевої соціалізації дитини. Гармонійна сім'я сприяє виробленню своєрідного «психологічного імунітету» до несприятливих впливів середовища.

Оцінюючи роль батьків у статевої соціалізації, Д.М. Ісаєв і В.Ю. Каган відзначають, що: 1) батьки є першими агентами статевої соціалізації; 2) вони не однобічно діють на дитину, а взаємодіють з нею; 3) ця взаємодія визначається співвідношенням статі дитини і батьків; 4) внесок батька і матері не визначається кількісною міркою «більше-менше», а залежить від стосунків між ними; 5) сімейна статева соціалізація істотним чином визначає реакції дитини на дію впливів, які включаються пізніше; 6) успішність статевої соціалізації в сім'ї залежить від того як вона співвідноситься з існуючими суспільними стереотипами і нормами культури [6].

Поведінка батьків по відношенню до дитини залежить від її статевої належності. Чоловіки проявляють вдвоє більшу активність в стосунках з синами, ніж з доньками, зате частіше утішають дівчаток, коли вони засмучені, частіше їх одобрюють, ніж хлопчиків; мами більш поблажливі і терпимі до синів і дозволяють їм більше проявляти агресію до батьків та інших дітей, ніж дівчаткам [7]; тати надають перевагу фізичним покаранням, а мами — непрямим або психологічним впливам на синів і дочок, тато фізичні покарання застосовує частіше до синів, ніж до дочок [8]; батьки прихильніше ставляться до дитини бажаної статі (Е.В. Hurlock [164]), а конфлікти між ними більшою мірою негативно впливають на хлопчиків [9]. Більшість дослідників вважає, що батьки неусвідомлено по-різному ставляться до дітей різної статі. Тому ми не погоджуємось з думкою Н.Ф.Федотової [5], що батьки, виховуючи дітей дошкільного віку, орієнтуються на безстатеве виховання і однаково ставляться до хлопчиків і дівчаток. Адже неусвідомлені нюанси в їхньому ставленні до дитини так чи інакше опосередковані її статевою належністю.

Батьки підсвідомо більше намагаються бути моделлю для дитини своєї статі, жорсткіше з нею ідентифікуються. На спілкування з дитиною переноситься стиль стосунків між статями взагалі. Кожний з батьків схильний більше зважати на індивідуальні особливості дитини своєї статі. Що стосується дитини протилежної статі, то щодо неї дорослий поводить більш формально, традиційно. Розвиток дитини будь-якої статі передбачає соціалізуючий вплив батька і матері, один з яких максимально враховує неповторність, своєрідність сина чи доньки, а другий допомагає засвоєнню необхідних стандартів, стереотипів поведінки, засвоєнню правил і норм міжстатевої взаємодії [10].

Як ставлення батьків до дитини, так і їхні стосунки між собою впливають на статева соціалізацію дошкільника. Конфлікти між батьками часто перешкоджають формуванню адекватних статево-рольових уявлень і статево визначеної поведінки. Прив'язаність дитини до одного з батьків сильно залежить від її стосунків із іншим [3].

Батьки впливають на статева соціалізацію дітей не безпосередньо, а в основному опосередковано. Атмосфера любові та взаєморозуміння між батьками, батьками і дітьми — важливий елемент статевого виховання дошкільників.

В експериментальних дослідженнях Н.А. Biller [11] показано, що в сім'ях, де немає батька (фізичного чи психологічного), основи чоловічих рис у синів виникали повільніше, вони були менш агресивні і більше залежні; відсутність батька до 4-х річного віку впливає на статево-рольову орієнтацію сильніше, ніж в більш старшому віці.

Ф. Parsons [12] вбачає роль батька в тому, що він може суттєво допомогти як синам, так і дочкам в процесі їх статевої ідентифікації перебороти залежність від матері, яка встановлюється в ранньому дитинстві. Разом з тим, існують дослідження [13], в яких показано, що типова для статі поведінка може бути засвоєна через протилежну стать, тобто не тільки через наслідування моделі своєї статі, але й через протиставлення зразку протилежної статі.

Одним з основних механізмів, що зумовлюють процес статевої соціалізації і статево-рольової орієнтації, є статева ідентифікація з батьками. Важливість даного механізму відзначають практично всі

дослідники. Ідентифікація відіграє провідну роль у формуванні психологічної статі особливо в ранньому дитинстві, а в дошкільному — стосується насамперед статевої ідентифікації. Діти наслідують (ідентифікуються) поведінку родителя своєї статі, тому що їх за це хвалять і заохочують тато і мама [14].

Статева ідентифікація хлопчиків, порівняно з дівчатками, звичайно має більш суперечливий характер, і насамперед тому, що хлопчик повинен переорієнтуватись з матері (особи протилежної статі) на батька (або на іншу особу своєї статі). У спеціальних дослідженнях J. Kotaskova встановила, що ще одне покоління тому в 4-6-річних хлопчиків відбувалася радикальна зміна в перевагах (із матері на батька), то в сучасних умовах приблизно половина хлопчиків зберігає орієнтацію на матір. Цьому сприяє, на наш погляд, і суцільна «фемінна педагогіка» суспільного дошкільного виховання, і консервативні погляди на статево виховання дітей дошкільного віку [15].

О.І. Захаров вказує на небажаність надмірної прив'язаності дитини до родителя своєї статі. Така прив'язаність утруднює процес засвоєння адекватної статевої ролі як хлопчиків, так і дівчаток, але особливо небезпечна вона для статевої орієнтації хлопчиків [9].

О.І. Захаров встановив, що домінування матері в сім'ї, заміна нею батьківської ролі у більшості випадків породжує невротизуючу, конфліктну обстановку, перешкоджає статевої ідентифікації хлопчика з батьком та іншими особами чоловічої статі, формує в ньому боязкість, нестійкість, залежність, безпорадність. А.В. Архіреєва [16] виявила, що хлопчики приймають батька у всіх випадках, крім тих, коли мати авторитарна. А.Р. Green [17] вважає домінування матері в сім'ї однією з причин гомосексуальної орієнтації в майбутньому.

Намагання батьків стимулювати маскулітність хлопчиків через надмірні, неспосильні для дошкільників вимоги знижують самооцінку дитини, впевненість в своїй «статевої» нормальності, тим самим призводячи до фемінізації [6].

На фоні великої кількості даних про вплив батьків на формування психологічної статі дитини вражає мала кількість досліджень, що стосувалися б ролі інших членів сім'ї, родини в

статевої орієнтації дошкільників. Вивчалися окремі характеристики впливу дідусів і бабусь [9], та братів і сестер [10], [13]. В дослідженні L. Kohlberg [18] показано, що в сім'ях, де двоє дітей, у старших дівчаток активніше проявляються чоловічі якості: лідерство, агресивність, ворожість, домінування.

Загалом в дослідженнях відмічається, що головним фактором статевої соціалізації дитини в сім'ї є не стільки індивідуальні риси і якості батька, матері чи інших членів родини, а та морально-психологічна атмосфера в сім'ї, взаєностосунки між її членами, в яких враховуються інтереси всіх її суб'єктів, панує атмосфера любові, взаєморозуміння і поваги. Відмічається, що процес статевої ідентифікації у хлопчиків протікає гостріше і суперечливіше, ніж у дівчаток.

Вплив сім'ї на статево соціалізацію дітей дошкільного віку багатогранний і неоднозначний. Подальші дослідження даної проблеми вимагають зкоординованості зусиль і спеціалістів різних галузей науки. Саме міждисциплінарний підхід до цієї теми, на нашу думку, дозволить з'ясувати всі сторони цієї проблеми.

1. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 496 с.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей: Руководство для врачей. — Л.: Медицина, 1986. — 336 с.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1988. — 160 с.
4. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопр. психол. — 1984. — №4. — С. 158-165.
5. Федотова Н.Ф. Социально-психологические проблемы формирования личности в семье // Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — С. 40-55.
6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1988. — 160 с.
7. Lewis M., Rosenblum L. Friendship and peer relations. — N.: Plenum Press, 1975. — 320 p.

8. Margolin G., Patterson G. Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughter // *Devel. Psychol.* — 1975. — № 11. — P. 537-538.
9. Захаров А.И. Предпосылки патогенически обоснованной семейной психотерапии детей с невротическими расстройствами // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. — Л.: Медицина, 1988. — С. 75-86.
10. Титаренко Т.М. Такие разные дети. — К.: Рад. школа, 1989. — 144 с.
11. Biller H.A. Father, child and sex role // *Paternal determinants of personality development.* — Lexington: Mass., 1971. — 194 p.
12. Parsons F. Family structure and the socialization of the child // Parsons F., Baler R. (Eds.). *Family socialization and interaction process.* — N.Y.: Free Press, 1955. — P. 12-35.
13. Mussen P.H., Rutherford E. Parental personality in relation to young children's sex-role preferences // *Cild. Develop.* — 1963. — Vol.34. — P. 589-607.
14. Mischel W. Sex typing and socialisation // Mussen P.H. (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology.* — 3. ed. — N.Y. — L.: Henley, 1970. — Vol. 2. — P. 3-72.
15. Kotaskova J. Developmental antecedents of some addescents' characteristic: evidence by a longitudinal study // *Cesko-slovenska psychologie.* — 1989. — XXXIII. — №5. — 425-438.
16. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1990. — 19 с.
17. Green R. Sexual identity conflict in children and adults. — N.Y.: Delacorte Press, 1974. — 460 p.
18. Kohlberg L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes // Maccoby E. (Ed.). *The development of sex differences.* — Stanford Univ. Press, 1966. — P. 82-172.

The article analyses the role of the family and its members in the sexual socialization of the children of the nursery age.

Its sexual socialization is concerned in the context of the upper psychosocial development in the process of activity and interaction in the family.

УЯВЛЕННЯ ПРО ЖИТТЯ ТА СМЕРТЬ У ДАВНЬОУКРАЇНСЬКОМУ ЯЗИЧНИЦТВІ

У кінці ХХ-го ст. намітилися певні тенденції до відродження духовності українського народу. Виходячи із загальної потреби сприяння цьому процесу, потрібно проаналізувати давні культурні пласти. Історична пам'ять є тією основою свідомості народу, яку необхідно витягнути із сфери "забуття", куди її, свідомо чи ні, заганяли на протязі століть. Для цього необхідно звернутись до багатой духовної спадщини України, особливо раннього періоду. Передфілософська традиція, яка розпочалась у міфо-епічний період української культури, дійшла до нас в досить скороченому та спотвореному вигляді з тієї причини, що не була зафіксована письмово в час свого розвитку. В крайньому випадку, безсумнівні та загально визнані автентичні письмові твори цього періоду, якщо такі й були, до нас не дійшли. Проте передфілософські уявлення, ідеї філософського характеру, певна проблематика дійшла до наших часів завдяки усній традиції. Обрядова поезія, танці, пісні, заклинання, демонологія свідчать про досить високий духовний рівень давніх українців-язичників.

З великого масиву проблем філософського спрямування слід виділити ті, що тісно пов'язані з людським життям. Саме такі проблеми відносяться до розряду "вічних". І серед них можна виділити проблему життя та смерті. Вона виступає як специфічний каталізатор розвитку інших філософських проблем, а також і самої філософії в цілому. Для того, щоб адекватно відобразити та проаналізувати проблему життя та смерті в давньоукраїнській філософській думці, потрібно спочатку розглянути передумови ставлення самої проблеми в той період української "душі", тому особливості національного менталітету дозволяють нам говорити про власну філософську традицію. Саме ці особливості та умови їх формування і відображаються в специфічних підходах до вирішення ряду філософських проблем, серед яких проблема життя і смерті посідає одне з чільних місць. Тим більш що дана проблема допомагає вирішенню

таких питань, як сенс людського існування, поняття справедливості, стичності людської поведінки, цінностей та ряду інших проблем.

Формування української філософської думки відбувалось на протязі певного періоду киеворуської культури. Доцільним було б розпочати аналіз з так званого міфоепічного періоду, який можна розділити на міфологічний та епічний. Філософське бачення світу починає своє існування вже власне в цей передфілософський період. Формування давньоукраїнської філософської традиції відбувається в процесі тісного взаємовпливу давньоукраїнського міфоепічного світогляду з християнською традицією східного (візантійського) напрямку, через який проходив певний вплив і античної (платонічної) філософії. Можна прослідкувати таку закономірність, згідно якої філософські ідеї багатьох цивілізацій починають формуватися саме в такі передфілософські періоди. На думку В. Горського, перші філософські ідеї дуже важко розмежувати із передфілософськими утвореннями [1, 15]. Тому ряд фундаментальних проблем, а серед них і проблему життя і смерті, потрібно розглядати як в передфілософській, так і у власне філософській традиціях. До того ж слід відмітити той факт, що навіть після запровадження християнства міфоепічний світогляд не зникає. Тому можна говорити про певну синкретизацію давньоукраїнської духовності: проходить накладання християнської догматики, особливо підходів до вирішення ряду проблем філософського характеру, на язичницьку основу, яка не знищується з приходом християнства повністю. Слід відмітити, що вищезгадана язичницька основа існує, часом навіть і актуалізується, і до нашого часу. З'являються спроби навіть модернізувати її, згідно запитів сьогодення.

Живучість міфоепічної традиції можна побачити в ряді свідчень того часу. Безліч суто язичницьких прийомів, термінів, понять можна побачити у давньоукраїнській літературі на протязі всього періоду, особливо у творах світського характеру. У “Слові про Ігорів похід”, наприклад, співець Боян називається Велесовим внуком, вітри – внуки Стрибога, а самі русичі – Дажьбожими внуками. У “Повісті врем'яних літ” наводиться багато свідчень про спротив християнству та живучість серед населення первісних уявлень. В 1017 році у Києві “погоріли церкви”, проте про пожежу в

самому місті не має і згадки. Під проводом волхвів відбувались повстання в 1024, 1071, 1091 роках. На скільки тримались серед населення дохристиянські уявлення можна зрозуміти хоча б з того, що князі та їх літописці про смерть говорять як про “возложення” на сани, як залишок язичницького обряду, і це говорить про таких визначних християн, як княгиня Ольга, Володимир Великий, Володимир Мономах. Багато творів того часу присвячено боротьбі із старим світоглядом, що продовжував панувати ще на протязі багатьох століть.

Проблема життя і смерті та інші пов'язані з нею поставали ще в передфілософії Єгипту, Месопотамії, Греції, Індії, а також в ранніх філософських традиціях. При проведенні співставлення становлення та розвитку проблеми життя і смерті в українській культурі та культурах інших народів можна побачити багато спільного.

Витоки проблеми життя і смерті сягають дохристиянських часів і містяться вони у міфо-язичницькому світогляді. Тому аналіз української обрядовості та демонології дозволяє сформувати певний ідеальний образ існування в ментальному полі населення Давньої Русі проблеми життя та смерті. Слід відмітити, що такий образ не можна вважати за абсолютно достовірний, проте він дає досить вірогідний напрямок для проведення подальшого аналізу цієї проблеми.

Давньоукраїнський обрядовий рік, прояви якого залишилися і сьогодні на побутовому рівні, може дати досить важливу інформацію про процес становлення філософської проблематики. Давньоукраїнський рік умовно можна поділити на три життєво важливі частини: зимову, весняну та літню, що закінчувалась збором урожаю. До кожної з пір року були приурочені свої свята, обряди, пісні, танці та “містерії”. Зима у слов'ян часто асоціювалась із смертю, з її владою над природою. З приходом весни розпочинається боротьба смерті з життям за владу над світом. Така боротьба часто відображається в українській поетичній архаїці як певного роду діалог між зимою та весною: у результаті цієї боротьби життя перемагає, про що свідчить зміна пір року.

Прикладом таких уявлень можуть бути поетичні твори на честь Коструба. В таких піснях проводиться дещо глузливе оплакування, яке переходить у радість з приводу загибелі цього героя. До того ж слід відмітити, що під час виконання таких веснянок відбувається певне театральне дійство, з часом воно трансформується в звичайну гру та молодіжну розвагу. Для наочності можна розглянути слова з однієї такої веснянки.

Чи невиділи-сте де мого Коструба?

-Слабий.

-Бідна моя головонько, нещаслива головонько!

Що я собі наробила, що-м Коструба не злюбила?

Прийдь, прийдь, Кострубоньку, станемо рано до шлюбоньку,

Рано, рано, поранейку на білому камінейку.

Чи не виділи-сте де мого Коструба?

-Вже вмер.

-Бідна моя головонько, нещаслива головонько!

Що я собі наробила, що-м Коструба не злюбила?

Прийдь, прийдь, Кострубоньку, станемо рано до шлюбоньку,

Рано, рано, поранейку на білому камінейку.

Чи не виділи-сте де мого Коструба?

-Вже повезли на цвинтар.

-Слава тобі, божий царю, що мій Коструб на цвинтарю!

Лежи, лежи, як колода – я молода, як ягода.

Я молода як ягода – а й мене для тебе шкода!

Лежи, лежи, щоби-с не встав, бо до мене інший пристав.

Ноженьками затоптала, рученьками заплескала! [2, 129].

З приведеного фрагменту видно, що тут відображається в дещо антропоморфному вигляді процес зміни пір року. Можна ще порівняти похорони Коструба з давньогрецькими аграрними культами вічно вмираючих і воскресаючих божеств, таких як Адоніс чи Діоніс. Цілковито вірогідним є зв'язок ідеї вічності з ідеєю постійно відновлюваної рослинної сили.

На початку літа відбувається досить красномовна “містерія” – свято Купала. Саме в ній відображається повна перемога над зимою, холодом, смертю в образі надприродних істот (Морена).

Смерть в слов'ян завжди мала жіночий образ та ім'я, наприклад Морена, Мара, Девонія, Маржана. Хоча завдяки інтенсивній боротьбі з цим святом, як язичницьким дійством багато суттєвих рис, які дозволяли б нам реконструювати в повній мірі всі моменти цього образу, було втрачено, проте сама ідея чітко просліджується. Це свято, на нашу думку, як ніяке інше показує світогляд давнього населення нашої країни. Багато в чому воно подібне до ряду містерій античного світу. На прикладі цього свята можна прослідити уявлення людини того часу про устрій того світу, власне життя та його зв'язок з надприродними, зокрема потойбічними, силами, які часто виступають як чинники зла, як протиборча потенція самій людині. Сам образ купальської ночі є, на нашу думку, образом людського життя. Пошук чарівної квітки, боротьба за неї із зовнішніми, в основному злими, силами, а особливо з самим собою (внутрішніми протиріччями, страхом, спокусами та ін.), це споконвічне прагнення до істинного знання про таємні сили світу, які допоможуть і в реальному житті, і в потойбічному. Образ цього свята – це споконвічна боротьба Світла і Темряви, Добра і Зла, Життя і Смерті. Це життєвий шлях самої людини в процесі якого вона пізнає істину про світ та про себе в ньому. Хто переможе, той досягне щастя та “вічного життя”, в протилежному випадку людину чекає “загибель”. На цій стадії людина виступає як частина світової боротьби Життя та Смерті, що можуть виступати в різних образах. Людина є певною світовою силою, але ще не як окрема особистість. Все, що робить людина певним чином впливає на стан вищезгаданої боротьби, на рівновагу сил в природі. Будь-які дії, чи то пісня, чи танець, чи процес їжі, все має певне значення. Магічні дії присутні в самому житті кожного індивіда.

Аналізуючи архаїчну пісенно-поетичну творчість східних слов'ян, ми можемо відмітити, що в ній відображено ряд суттєвих ідей про життя та посмертне існування.

Слід відзначити, як специфічне явище нехристиянської традиції, величезний вплив культу мертвих на культуру України на протязі всього часу її існування аж до сьогоднішнього дня. Проблема життя і смерті вирішувалась нашими предками досить специфічно. Українці

того часу вірили, що мертві відходять від живих повністю і назавжди. Померлі залишались “живими”, але у видозміненій формі. Душі предків були охоронцями і помічниками своїх нащадків, часто жили недалеко від них, приходили до них на свята, коли нащадки готували їм спеціальні ритуальні страви. І сьогодні існують “закликання мертвих” на такі святкування, чого ми не завжди спостерігаємо у інших народів світу. Навіть в процесі господарської діяльності предки брали участь протягом усього року. І хоча пізніше для померлих з’явився окремий світ, але зв’язки із світом живих не переривались назавжди. Завдяки цьому культу покійників і зберігалось “чуття єдиної родини”, яке не дозволяло індивідуалістичним рисам повністю розірвати родинні зв’язки. Він вплинув, на нашу думку, на те, що смерть, як і смертна кара в праві того часу, не мали граничного значення в плані помсти за певні злочиння.

Спочатку померлі напевне були виключно охоронцями для своїх нащадків, але пізніше вони могли бути одночасно як добрими, так і злими. Достатньо згадати архаїчні уявлення про мертвих, які за певні “провини” карають живих. Після прийняття християнства такі уявлення дещо змінилися, але основна ідея збереглася. Людина, що померла неприродною смертю (втопилась, покінчила життя самогубством, вбите немовля та ін.), часто стає небезпечною після смерті для живих. Саме виходячи з ідеї про незвичайно закінчене життя, чи особливість вмирання, з’явилися образи русалок, упирів, перевертнів, потерчат та безлічі інших їм подібних. “Утоплена дівчина, а також нехрещена дитина неодмінно стають русалками, вони зветься ще мавками чи навками, від “нав” – мерлєць”[3, 131]. Саме так могла виникнути специфічна та досить велика українська демонологія.

Завдяки християнському впливу всі представники надприродних сил язичницького періоду почали асоціюватись із злим началом у світі. Таке відношення можна прослідити в пізнішому фольклорі (легенди, казки, пісні). Достатньо згадати такі персонажі, як Кошій безсмертний, - “старий злий відьмак, що не вмирає, бо його душа вміло захована в замкненій скрині чи дуплі дерева [3, 184] Б.Рибаків висуває припущення, про те що Кошій безсмертний дуже близький до давньогрецького бога Аїда, володаря підземного світу

мертвих. Він наводить докази про те, що Кошій, як і грецький бог смерті, викрадає дівчину, яку потім змушений звільнити після боротьби з силами світла, добра та життя. Ця казка багато в чому подібна до грецького міфу про викрадення Персефони. Цікавим є те, на думку Рибаківа, що смерть, знищення Кошія тісно пов’язані з образом яйця. “Міф говорить про споконвічну боротьбу життя та смерті, добра і зла. До тієї пори, поки ніхто не веде боротьби зі злом, не посягає на скриту, але існуючу в середині світу (в яйці) потенційну загибель Зла, воно безсмертне і тільки героїчні подвиги, відважна самопожертва людини і співдружність його з живими силами природи (“вдячні тварини”) можуть доказати, що життєве начало вічне, що життя в світі торжествує над вмиранням окремих частинок світу.”[4, 322]. На відміну давньогрецького міфу, де головними є боги, в нашому фольклорі головний борець з силами темряви та смерті – людина. Роль людини в давньоукраїнських міфах досить значна, а часом і вирішальна. Надприродні сили беруть участь у боротьбі життя та смерті, але основний герой – людина. Така ж ситуація буде і в пізнішій, вже християнській, творчості. Добрі сили виступають часто як опікуни та помічники людства. Такими були Род і рожанці. Сама природа часто допомагала людині. Географічне положення слов’янського населення багато що пояснює. Під час великих міграційних процесів, які проходили через територію теперішньої України, головним захистом від нападників були ландшафтні особливості, зокрема ліси на півночі, водні перешкоди і т.п.

З вірою в існування душі в людини виникає уявлення в її посмертне існування. З часом з’являється переконання в існуванні особливого місця для такого існування. Ця ідея породжує безліч нових культурних феноменів. Формуються специфічні поховальні обряди та церемонії, які допомагають покійнику досягнути таких особливих місць. Для цього виникає необхідність в зберіганні тіла померлого, у виконанні спеціальних “процедур”. Про такі обряди маємо багато свідчень як наших літописців, так і іноземних свідків. Прокопій Кесарійський говорить про слов’ян, що вони не визнають фатуму, “але коли смерть уже в ногах, чи захоплені вони хворобою, чи вирушають на війну, вони дають обітницю, якщо уникнуть її, тут

же здійснити богу жертву за своє життя, а уникнувши (смерті), жертвують, що обіцяли, й думають, що цією жертвою купили собі спасіння” [5, 14]. Якщо відкупитись від смерті не вдається і людина все ж таки помирає, то потрібно провести спеціальний обряд, щоб душа покійника могла потрапити в Рай без перешкод. Щоб померлий не мав потреби повертатись до світу живих його потрібно забезпечити усім необхідним. Чим багатшим був померлий за життя, тим краще йому буде на тому світі. Особливо погано, коли людина до смерті була невольною. Навіть у договорі князя Ігоря з Візантією говориться про те, що коли “хто із країни Руської намислить порушити цю дружбу, ... коли не хрещені, то хай не мають допомоги ні від Бога, ні від Перуна, і хай їх не захистять власні щити, і хай посічені будуть мечами своїми, і загинуть від стріл та іншого озброєння свого, і хай будуть рабами в цьому житті, і потойбічному” [6, 68-69, 70-71]. Разом з покійником кладуть необхідні йому в потойбічному світі предмети. Після похоронного обряду проводилась тризна, як вияв радості з приводу того, що померлий відійшов у кращий світ, а також як засіб задобрювання його душі. Часто жінки воліли померти разом з своїми чоловіками, щоб перебувати разом з ними в Раю. “Скромність їх жінок перевищує всяку людську природу, так що більшість з них вважають смерть свого чоловіка своєю смертю і добровільно душать себе, не вважаючи перебування вдовою за життя” [7, 18].

Взагалі уявлення про Рай (Урай, Вирій) були тісно пов’язані з повсякденним життям. Існувала навіть особлива дорога між світом живих та потойбічним світом. У Раю панують боги, там знаходиться весна і літо, туди відлітають на зиму птахи. Але дорога до Раю замикається. Коли приходить весна, то птахи несуть із собою ключі, щоб випустити весну. Згадки про це є у нашій поетичній творчості.

*Ой ти пташенько,
Ти залітцая!
Ти лети
На синє море,
Ти візьми
Ключі весняні,*

Замкни зиму,

Одімкни літо! [8, 118].

Чіткої локалізації місцезнаходження слов’янського світу мертвих ми не знаходимо. Місцеперебування померлих часто пов’язується із землею, водою, північчю та зимою. Саме там знаходиться володіння Смерті. В багатьох дослідженнях відмічаються подібні зв’язки та приводиться аналіз символіки, пов’язаної з уявленнями про потойбічний світ.

Багатство фольклору, зокрема обрядів будь-якого народу свідчить про рівень абстрагування в його самосвідомості. Такий процес тісно пов’язаний з символізацією людського життя, яка проявляється на перших етапах історичного розвитку в формі символізації природи та людини. Ця символізація тісно пов’язана з розвитком анімістичних поглядів. Можна сказати, що уявлення про душу живих істот, природних факторів чи будь-якого неживого предмету є по суті уявленнями про існування певного їхнього символу. Символізація може виступати в різних формах. Особливо це помітно в досить архаїчних творах людського духу. Багатьом народам світу притаманні уявлення про трискладову структуру світу. Згідно цих уявлень світ має три яруси. Образом світу з такою будовою виступає часто дерево. Відгомони цього можна зустріти в більшості народів світу. Це й сьогодні в українських національних орнаментах, вишивках та в багатьох інших видах мистецтва місце рослини, будь-то дерево чи квітка, досить значне, а часом і головне. Цей символ показує, що світ ділиться на верхній (небо), середній (світ земних живих істот) і нижній (підземний, світ неживих, померлих істот). До того ж для зв’язку цього символу з реальністю вводяться додаткові, проміжні або рольові символи. Верхній світ уявляється сонцем, хмарами, птахами. Середній світ як символ реального життя проявляє себе через наземних тварин, бджіл, людей. Нижній світ – світ смерті виступає через плазунів (особливо зміїв). Водну стихію (зокрема підземних джерел), померлих родичів. Верхній та нижній світи перебувають в перманентній боротьбі між собою, а центром якої в

більшості випадків виступає середній світ. Ця боротьба також є боротьбою певних символів. Світло і Темрява, Добро і Зло, Життя і Смерть. Через ці антагоністичні, непримиренні діади проходить існування світобудови.

З часом людство надає деяким символам, які мають для нього якимось специфічне значення, більш прийнятних для орієнтації у світі рис, антропоморфізує їх. Це проявляється через надання певних людських якостей, а пізніше і образу таким значущим символам. З'являються добрі до людини надприродні сили (берегині, Род і рожанці, Білобог, Даждбог та ін.) і злі, ворожі сили (упир, Чорнобог, Мара і т.п.). залишки такої символізації ми можемо прослідити і сьогодні. Навіть після офіційного прийняття християнства язичницькі символи продовжують жити в уяві давніх українців.

Певні відомості про погляди на життя і смерть ми можемо добути завдяки археологічним знахідкам. Можливо найкращим підтвердженням вищесказаного є Збруцький ідол. Багато дослідників аналізували вказану історичну пам'ятку. Більшість прийшла до висновку, що в ідолі закладений образ світу, а якщо точніше, світогляду давніх слов'ян. "Нема сумніву в тому, що Збруцький ідол передає нам складний образ древнеслов'янського божества, а, можливо, й цілого їх пантеону. В ньому відбитий світогляд наших далеких предків. Вважають, що перед нами три сфери людського буття: верхня небесна, де живуть боги, земна, заселена людьми, що виконують танок, можливо, на честь божеств, і підземна – царство хтонічних сил, переважно злих. Отже, в єдиному скульптурному творі монументальної ідеоластики древніх слов'ян тісно переплітається реальне і уявне, небесне, земне і підземне [9, 55]. Подібні ідоли не були винятком, а швидше постійним атрибутом життя давніх українців в певні періоди їх історії. На жаль через багато обставин більшість з таких творів давньоукраїнської ментальності втрачена. Проте, завдяки археологічним дослідженням тільки в Середньому Придністров'ї зафіксовано понад 30 пунктів, де виявлені кам'яні антропоморфні ідоли древніх слов'ян. Серед них трилике божество із

с. Іванківці Хмельницької області, дволикий ідол з с. Ярівки, Чернівецької області.

Тими, хто зберігав таке сакральне знання були волхви, про яких маємо безліч відомостей. Б. Рыбаков говорить про певну фахову структуру в середині цієї соціальної верстви. Про живучість, не в останню чергу завдяки волхвам, язичницьких уявлень про життя та смерть маємо свідчення літописців та християнських критиків того часу.

Існує надія, що завдяки подальшим дослідженням та відкриттям в історії життя нашого народу в давні часи ми краще зможемо побачити зародження і розвиток філософської проблематики, зокрема проблеми життя і смерті, а також специфіку самої української філософії аж до сьогоднішніх днів.

1. Горський В.С. Філософские идеи в культуре Киевской Руси XI - начала XII в. - К., 1988.
2. Золотослов. Постичний космос Давньої Русі. - К., 1988.
3. Іларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу - К., 1994 – 424с.
4. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси. - М., 1987.
5. Прокопій Кесарійський Історія війн // Хрестоматія з історії держави і права України: у 2-х т. Т. I. - К., 1977 – 464 с.
6. Повість врем'яних літ. Літопис (за Іпатським списком). - К., 1990. – 559с.
7. Маврикій. Стратегікон // Хрестоматія з історії держави і права України. У 2-х томах. - Т. I. - К., 1977 – 464с.
8. Золотослов. Постичний космос Давньої Русі - К., 1988
9. Телегін Д.Я. Вартові тисячоліть. - К., 1991

САМОГУБСТВО: ПРИЧИНИ І МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЯ

Згідно з останніми даними Державного комітету статистики, станом на 1 квітня 1999 р. в Україні проживали 49,98 млн. чоловік, тоді як на початок 1998 р. чисельність населення нашої держави становила 50,1 млн. /17, 1/. Однією з причин різкого зменшення кількості населення є суїцид.

“Соціологічний енциклопедичний словник” визначає суїцид, самогубство як “знищення самого себе в результаті власних дій” /16, 311/.

Щороку близько 15 тис. громадян України накладають на себе руки, знищують себе, і з року в рік ця цифра зростає. Лише в реанімаційному відділенні Івано-Франківської психіатричної лікарні щороку надають невідкладну допомогу близько 500 пацієнтам, які вдаються до суїциду /15,13/. За словами керівника школи соціальної роботи Національного університету “Києво-Могилянська Академія” В.Полтавця, з 1998р. Україна увійшла до групи держав з найвищою суїцидальною активністю, тобто таких, де показник самогубств перевищує 20 осіб на 100 тис. населення. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, цей показник в Україні підвищився з 19 на 100 тис. жителів у 1988 р., до 29,9 – у 1996 р. В. Полтавець підкреслив, що в 19 областях України цей показник є значно вищим, зокрема, в Сумській області він становить 44,4 особи на 100 тис. населення.

За даними Центру дослідження дитинства Українського НДІ проблем молоді, 27,2% українських дітей 10-17 років іноді не мають бажання жити, 17,8% вважають, що вони нікому не потрібні, 25,5% не можуть розраховувати на допомогу близької людини, 51,9% відчувають, що їм важко стримувати себе в ситуації конфлікту. Слід відзначити, що ці дані мало чим відрізняються від показників високорозвинутих країн /12, 2/. Підлітки вищеназваних груп належать до осіб суїцидального ризику.

Згідно зі статистичними даними, в період економічної кризи кількість суїцидальних спроб збільшується в декілька разів. Так,

тільки в Києві у 1996р. число замахів на самогубства зросло вдвічі, завершених суїцидів – на 300% /4, 6/. Проте, кризи лиш стимулюють глибинні фактори самогубств.

За В. Штенкелем (1868-1940, спочатку пацієнт, а потім – один із найталановитіших послідовників Фрейда), в середньому третина людей, які здійснюють самогубство, хворіє неврозом чи психозом або важким розладом психіки, причому депресивне захворювання (меланхолія) виступає психічним розладом з найвищим суїцидальним ризиком. Штенкель розрізняє суїцид і суїцидну спробу: “Якесь попередження про суїцидний намір дається практично завжди. Особи, що зважилися на самогубство, в час його виконання намагаються опинитися поблизу інших людей або рухатися до них. Спроби самогубства діють як сигнали тривоги і, по суті, є закликком про допомогу, навіть якщо не було усвідомленого наміру цього заклику” /Цит за: 13, 192/. Приблизно підраховано, що суїцидні спроби відбуваються в шість-вісім разів частіше, ніж завершений суїцид.

Для означення потягу до смерті вживають термін танатос. Першим цю лексему використав В. Штенкель. Незалежно від нього ідею інстинкту смерті сформулювала також С. Шпілґерсін – пацієнтка, пізніше друг і учениця К. Юнга. Фрейдівську концепцію інстинкту смерті беззастережно і буквально сприйняла англійський психоаналітик Мелані Кляйн (1882-1960) /14, 10/.

Питанням смерті та відношення людей до смерті присвятив ряд своїх досліджень З.Фрейд. У працях “Ми і смерть”, “По той бік принципу насолоди” (1920 р.) він пояснює причини наявності в людей потягу до смерті. З Фрейд трактує потяг до смерті як “енергетичну яму”, несвідому тенденцію до саморуйнування й повернення у неорганічний стан (як відомо, Фрейд був переконаним дарвіністом) /14, 27-84/.

У 1992 р. Московський університет перше видав працю М. Бердяєва “Про самогубство” (1931 р.), в якій російський філософ узагальнив свої роздуми про проблему самогубства, його природу, прагнув виявити основні особистісні мотиви поведінки людини. М. Бердяєв характеризує психологічні причини самогубства, розмірковує

над суттю страждань, над основою християнського відношення до смерті. Вчений розглядає самогубство як порушення Божих і людських законів, насилля не лише над життям, але й над смертю. Психологію самогубця М.Бердяєв трактує як втрату надії, без якої неможливо перенести випробування і муки. Самогубство, наголошує філософ, це заперечення трьох вищих християнських чеснот: віри, надії, любові. Самогубець – людина, яка втратила віру. Бог перестав бути для неї реальною вищою силою, що керує життям. Самогубець – людина без надії, що впала в гріх відчаю. Він також позбавлений любові, оскільки думає про себе і не думає про ближніх, за винятком випадків безнадійної хвороби.

Противник соціологічної точки зору на суїцид, М. Бердяєв підкреслює, що коріння самогубства слід шукати в глибині життя – тільки християнська свідомість розкриває правду про нього і встановлює правильне до нього відношення. Не самогубці, а самогубство повинно засуджуватися: “Самогубство є зрада Христу. В ту мить, коли людина вбиває себе, вона забуває про Христа, і, якщо б вона згадала, то рука би її здригнулася і вона не нанесла б собі смертельного удару. Вона б зберегла своє життя, тому що вирішила б ним пожертвувати... Самозречення і самопожертвування в ім'я надлюдської святині є явище, прямо протилежне самогубству” /2, 21/. Ніщо, переконаний учений, не може замінити людині Бога, божественний смисл життя: “Тільки пам'ять про Бога... може зупинити від самогубства. Від суспільства можна втекти в смерть, в небуття і суспільство безсиле над вічною долею людини. Від Бога ж і через смерть втекти неможливо і немає куди...” Тому, підсумовує М. Бердяєв, тільки Бог дає смисл життя, отже профілактика самогубства полягає в боротьбі за релігійний смисл життя, за образ і подобу Божу в людині /2, 23/.

Е. Дюркгайм трактує самогубство як “смерть, що настає раніше або пізніше внаслідок позитивного чи негативного акту, здійсненого самою жертвою”, і виділяє такі суспільні типи суїциду: стоїтичний, альтруїстичний, аномічний /8, 368/. За його переконанням, високі показники суїциду є ознакою моральної вбогості суспільства, гостроти суспільного збурення і все, що треба зробити

для погамування “настроїв колективної меланхолії” – це “знайти в минулому зародки нового життя й усіма силами сприяти прискоренню його розвитку” /8, 505/. Е. Дюркгайм досліджує два види позасуспільних чинників, котрі зумовлюють суїцид – психофізичні особливості та природне середовище, простежує характер і особливості цього впливу. Дійшовши висновку, що ці чинники не справляють впливу на самогубство – адже кожній суспільній групі притаманний специфічний нахил до акту, який не пояснюється ані психофізичною конституцією індивідів, ані впливом природного середовища – представник французької соціологічної школи стверджує, що цей нахил повинен бути тісно пов'язаний із суспільними чинниками і як такий являти собою колективне явище.

З метою визначення цих чинників учений простежує природу станів різних суспільних явищ (релігійних конфесій, родини, суспільства як політичної одиниці, професійних груп тощо), де відбувається коливання суспільного показника суїциду. Е. Дюркгайм доводить, що суспільний показник суїциду можна визначити лише за допомогою соціологічної методики, оскільки сама моральна конституція суспільства зумовлює контингент самогубств: “У кожного народу є колективна сила..., котра штовхає людину на самогубство. Душевні порухи кожної жертви, які неначебто виражають усього лиш її особистий темперамент, насправді є продовженням і наслідком того суспільного стану, котрий вони виражають у зовнішніх формах” /8, 373/. Тобто, кожна суспільна група відзначається властивою тільки їй схильністю до самогубства, й індивідуальні нахили походять від цієї схильності. Основу її, за Дюркгаймом, становлять такі складники, як егоїзм, альтруїзм, аномія, що розвиваються в певному суспільстві з тенденцією до немічної меланхолії, чи активного самозречення, чи розпачливої відрази, які є наслідками цих станів. Ці колективні тенденції, проникаючи у свідомість індивідів, штовхають їх на самогубство. А вплив особистих рис також не є чимось випадковим, оскільки є віддунням морального стану суспільства. Тому немає таких дрібниць, що служать випадковим чинником самогубства, все залежить від інтенсивності, з якою впливають на індивіда суїцидогенні фактори /8, 374/.

У психологічній літературі аналізуються інші причини самогубств, серед яких:

- втрата соціального статусу;
- зниження самооцінки, що є однією з особливостей психіки українського соціуму;
- руйнування необхідного кола спілкування (т. зв. референтного мікросередовища);
- переосмислення національної та власної системи цінностей, девальвація цієї системи;
- зниження соціально-політичної активності;
- втрата соціально-психологічного минулого, пошук іншого шляху пристосування та виживання в новому суспільстві;
- перенасичення засобів масової інформації картинами насильства і т. п., що має великий психологічний вплив на маси;
- соціальна ізоляція, відокремленість, відчуженість /7, 69/;
- психофізіологічний вплив на свідомість людей;
- психічні хвороби;
- наркоманія, алкоголізм, невиліковні хвороби;
- сімейні й особисті проблеми.

Неможливість самореалізації призводить до зниження самооцінки, втрати індивідуальності, що в сукупності з іншими чинниками стає причиною фатального кроку, як, наприклад, у випадку з молодим психологом М.Монаковою. 33-річна працівниця Українського інституту судової і соціальної психіатрії звела рахунки з життям, викинувшись з вікна свого будинку. Поставлена перед необхідністю виживання, Маргарита не змогла звершитись як перспективний науковець. Одночасно – самотність, невдале особисте життя віддали людину на поталу життєвому пориванню, коли не спрацьовують ні релігійні, ані моральні імперативи /4, 6/.

Частими причинами дитячого самогубства є безробіття, бездомність, смерть рідних або їх наркотична чи алкогольна залежність, суїцид у родині, непорозуміння в сім'ї чи школі, сексуальне насильство, в т. ч. інцест та ін. Не можна однозначно стверджувати, які діти більш схильні до самогубства, оскільки, за даними психологів, у числі жертв – як підлітки, схильні до негативізму, так і

відмінники, діти з благополучних сімей. Ось лише кілька прикладів сьогодення. У кінці лютого 1999 року покінчили з життям, кинувшись із даху десятиповерхового будинку, дві семикласниці 2-ї середньої школи містечка Нетішин Хмельницької області /6, 5/. Аналогічний випадок мав місце в м. Горлівці Донецької області – загинули дівчатка 17-ти і 15-ти років /5, 14/.

Немає єдиного універсального рецепту, як зарадити цьому соціальному лихові. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань суїцидології свідчить, що питання суїциду щороку набуває все більшої гостроти. Важливим напрямком соціальної політики нашої держави в галузі дитинства (демографічна група від 0 до 18 років), молодіжної (демографічна група від 18 до 28 років) політики є створення і розвиток соціальної служби для молоді. Це "сукупність різнопрофільних установ, діяльність яких спрямована на відродження зруйнованих соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних та інших умов, що забезпечують на сучасному рівні розвиток і виживання молоді, її повну самореалізацію" /9, 19/. До них належать служби соціальної та психологічної допомоги, відділи соціально-правової підтримки, психолого-медико-педагогічної підтримки, телефони довіри, шкільні психологічні служби, що є складовою системою освіти в Україні, та ін. Одними із методів запобігання суїцидній поведінки є релігійна свідомість, моральний імператив.

Вітчизняні психологи Л.І. Анциферова, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Сохань, А.Г. Амбрумова, Ф.Е. Василюк та ін. акцентують увагу на таких напрямках і формах психологічної допомоги у подоланні життєвих криз, які наголошують на значущості особистості, особистісного буття /1, 3/.

Ряд дієвих практичних рекомендацій запобігання суїциду розроблено зарубіжними вченими. Низку методик та різноманітних вправ для позбавлення від депресії пропонує німецький учений Р.Меркле /11/. Розкривши значення психосенергетики в практичному лікуванні хворих, що перебувають на межі суїциду, психотерапевт

П.Шелленбаум (Швейцарія) розробив практичні поради для подолання негативних емоцій /18/. Перелік наукових напрацювань з цієї проблеми можна було б продовжувати. Стрижневим у них виступає положення, що самогубство – це сила від слабкості, ілюзорна втеча від життя, невиправна помилка. Тому, за переконаннями Е.Дюркгайма, Морселлі, М.Франка, слід впливати на причини явища шляхом виховання сильних, мужніх, вольових характерів, а реформування виховних методів можливе при умові реформування самого суспільства /8, 479/.

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - Т.15. - № 1. - С.3-18.
2. Бердяев Н. О самоубийстве.-М.:Изд-во Моск. ун-та, 1992. - 24с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
4. Група найвищого суїцидального ризику // День. -1999.- 28 квітня.- С.6.
5. Две горловские школьницы бросились с крыши десятиэтажного дома // Факты.-1999. - № 89.-С.14.
6. Дівчата летіли у безодню, як птахи // Експрес.-1999.- № 10.- С.5.
7. Донченко О. Під “пресом” дистресу. Вплив соціальної кризи на психіку українського суспільства // Вісник НАН України. - 1998. - № 3-4.-С.60-72.
8. Дюркгайм Е. Самогубство: Соціологічне дослідження / Пер. з фр. Л.Кононович. - Київ: Основи, 1998. -519 с.
9. Зверева І. Д. Соціально-педагогічний захист дитинства // Рідна школа.-1994. - № 3-4. - С.18-20.
10. Косуха П. І. Лжепророкування новоявлених “месій” Білого Братства // Рідна школа. -1994. - № 5. - С.65-68.
11. Меркле Р. Депрессия? Больше никогда! – М.:ЮНИТИ, 1996 - 118с

12. Психологи б'ють на сполох // Юридичний вісник України. - 1999. - № 15. - С.2.
13. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. - Санкт-Петербург: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995.- 250с.
14. Рязанцев С. Танатология (учение о смерти). Включает приложения: З.Фрейд “Мы и смерть”, “По ту сторону принципа наслаждения”. - Санкт-Петербург: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994.-382с.
15. Самогубство – як порятунок життя // Експрес.-1998. - № 43. - С.13.
16. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г.В.Осипов.-М.:Издательская группа ИНФРА-М-НОРМА, 1998. - 488с.
17. Факты.-1999.- № 87.-С.1.
18. Shellenbaum P. Abschied von der Selbstzerstörung: Befreiung der Lebensenergie.-Stuttgart: Kreuz, 1990.-237S.

On the basis of analysis of work of the Lviv academic, Ternopil and Stanislav classical schools the practice of the Ukrainian national upbringing has been described in Galychyna educational system (at the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries).

The methods of national upbringing and their application in classical schools and youth organizations has been investigated.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОНІТОРИНГУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Спостереження за відповідністю психічного розвитку дитини її віковим нормам - основна мета моніторингу (моніторинг (лат.) - що застерігає). На думку вчених (І. Дубровіна, Г. Максименко, В. Маценко, О. Осадько, Н. Чепелева, В. Панок), моніторинг повинен проводитись на таких рівнях:

- 1) психофізіологічному, що показує сформованість компонентів, які складають внутрішню психофізіологічну основу всіх систем особистості, що розвивається;
- 2) індивідуально-психологічному, який визначає розвиток основних психологічних систем учня;
- 3) особистісному;
- 4) мікросоціальному - особливості взаємодії учня з оточуючими;
- 5) макросоціальному - форми взаємодії суб'єкта з навколишнім світом та суспільством в цілому.

При розробці основних принципів моніторингу слід враховувати наступні критерії: соціальна ситуація розвитку, насамперед зміст і форми навчання й виховання, провідна діяльність, основні новоутворення даного вікового періоду, рівень розвитку свідомості та самосвідомості особистості дитини.

Виділяють такі періоди психічного розвитку: дошкільний вік (з трьох до шести); молодший шкільний вік (з шести до десяти); середній шкільний або підлітковий вік (з десяти до п'ятнадцяти); старший або юнацький вік (з п'ятнадцяти до досягнення зрілості).

В основу моніторингу психічного розвитку дітей дошкільного віку покладено визначення їх готовності до шкільного навчання.

Психологи, які вивчають питання формування особистості на даному етапі онтогенезу (Л. Божович, М. Лисіна, Л. Бершедова, Н.Гуткіна, М. Костюкова, Л. Усачова, В. Панок, В. Маценко), під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють комплексну характеристику дитини, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному

входженню у шкільне життя і формуванню навчальної діяльності. Виділяють такі компоненти психологічної готовності: мотиваційний, інтелектуальний, особистісний, емоційний, вольовий, узагальнення переживань, а також готовність до спілкування з однокласниками і вчителями.

При проведенні обстеження шкільний психолог повинен враховувати стан здоров'я дитини, її фізичний стан, особливості раннього розвитку дитини, які хвороби і травми перенесла вона у перші роки життя (анамнез); склад сім'ї, взаємовідносини між членами сім'ї, професія батьків, відношення членів сім'ї до дитини, умови виховання, режим дня дитини.

Практика показує, що при проведенні моніторингу психічного розвитку дошкільників спостерігається декілька варіантів поведінки дітей. В одному випадку це може бути плач, небажання вступати в контакт, надмірна збудливість, інколи з агресивними проявами; в інших - переживання, настороженість, а можлива й неадекватна веселість, фамільярність з дорослими. Дані спостереження за поведінкою дитини (в сукупності з іншими) дозволяють зробити більш точними висновки про психічний стан дитини. Природною реакцією дітей є переживання в незвичних умовах, якщо дитина при проведенні моніторингу проявляє байдужість, безпричинний сміх, недотримання дистанції - це може свідчити про низький розумовий розвиток, обстежуваний не розуміє ситуації, насторожує і гіперзбудливість, гіперактивність дітей.

Вивчаючи дану проблему, С. Забрамна вказує, що під час проведення моніторингу дітей дошкільного віку слід враховувати здатність сприймати і розуміти інструкцію та мету завдання, яке дає шкільний психолог, а також вміння зберігати дану інструкцію до завершення роботи.

Для дітей з нормальним розумовим розвитком, в яких нормальний слух, відсутня сенсорна алалія (дитина не розуміє того, що їй говорять, виникає при пошкодженні мовних областей півкуль головного мозку під час пологів або при мозкових захворюваннях, травмах у немовлячому віці) достатньо усної інструкції.

Розумово відсталим дітям необхідно, щоб шкільний психолог при проведенні моніторингу показав все те, що потрібно робити. У деяких випадках експериментатор виконує завдання разом з дитиною і тільки після цього вона усвідомлює, що від неї вимагають, за виконанням завдань необхідно слідкувати.

Для дітей із затримкою психічного розвитку ефективною є невербальна інструкція.

При обстеженні слід враховувати активність, вольові зусилля, способи діяльності. У дошкільників з нормальним розумовим розвитком можуть бути несформовані елементи діяльності: низький рівень самоконтролю, нецілеспрямованість, але ці недоліки швидко корегуються. Діти розумово відсталі характеризуються недорозвиненістю пізнавальних процесів (пам'ять, мислення, увага, мова, уява). Можна спостерігати неадекватні дії, інактивність психічних процесів, такі діти швидко перевтомлюються, відсутній самоконтроль. Більш високі потенційні можливості у дітей із затримкою психічного розвитку. У них спостерігається зниження пізнавальної активності, їм важко узагальнювати й абстрагувати ознаки предметів, але вони краще засвоюють "підказки" з боку шкільного психолога.

При визначенні психологічної готовності до шкільного навчання С. Забрамна рекомендує звертати увагу шкільних психологів і на рівень мовного розвитку та рівень розвитку моторики дитини.

У розумово відсталих дітей відзначають некоординованість рухів, спостерігається захват предметів (картинок, паличок) всією долонею, а не пальцями, їм важко стояти, стрибати почергово то на одній, то на другій нозі, виконувати різні рухи руками. В дітей із затримкою психічного розвитку недорозвиток моторики спостерігається не часто.

Що стосується розвитку мови, то в дітей з нормальним розумовим розвитком можуть бути дефекти звуковимови. У таких випадках шкільний психолог повинен з'ясувати, чи це не спадкове, якщо ні, то порадити батькам звернутись до логопеда.

Дефекти звуковимови, бідність словникового запасу, несформованість фразової мови спостерігається у розумово відсталих дошкільників.

Психологічна готовність дитини до школи залежить від батьків, якщо дитина відвідує дитячий садок, то від вихователів. Так звані "домашні діти", які не відвідували дошкільний заклад, як правило, менш комунікабельні, не дуже комфортно відчують себе в колективі, бояться залишатись у школі без батьків, важче встановлюють контакти з однолітками та учителем.

При проведенні обстеження потрібно попереджувати виникнення негативних емоцій. Якщо малюк все більше відволікається від виконання завдань, все частіше помиляється, починає розмови на інші теми, це означає, що він вже втомився. Слід пам'ятати, що діти, як і дорослі, не люблять, коли їх примушують щось робити. Навіть, якщо, використовуючи батьківську владу вдасться примусити малюка виконувати завдання, його основна енергія буде витрачена не на розумову роботу, а на подолання небажання займатися ним. Примус сприяє виникненню у дитини страху перед можливим покаранням. Виконуючи завдання без інтересу, вона часто відволікається і тому робить багато помилок. Така ситуація породжує негативні емоції і поступово формує негативне ставлення до будь-якої розумової діяльності, в тому числі й навчальної.

Практика показує, що організація обстеження має відповідати таким основним вимогам, враховуючи особливості даного вікового періоду: тривалість психологічного діагностування має тривати 20-30 хвилин. Саме цей час є оптимальним для розумової працездатності дітей дошкільного віку.

Обстеження має відбуватись за присутністю батьків, що знімає у них та їхніх дітей небажане напруження. Інколи батьки намагаються підказати, коментувати або оцінювати відповіді дітей. Завдання шкільного психолога утримати батьків на позиції пасивного спостерігача.

Основними показниками інтелектуальної готовності є певний обсяг знань про навколишній світ, деякі вміння і навички звукового аналізу слів, підготовленість руки до письма, наявність аналітичного мислення. Всі пізнавальні процеси повинні бути довільними. Шкільний психолог повинен звернути увагу чи сформувався таке новоутворення в інтелектуальній сфері, як децентроване мислення, що

характеризується здатністю судити з погляду іншого. На основі децентрованого мислення розвивається теоретичне ставлення до знань, уміння співпереживати.

Мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо змінюється провідний тип діяльності - з ігрової переходить у навчальну, яка вимагає більшої розумової напруженості, обов'язковості. Запитуючи дитину, чи хоче вона йти до школи, чим їй цікавіше займатися, психолог може отримати уявлення про рівень її психологічної готовності до школи.

Про емоційний та вольовий компонент свідчить сформованість навичок самостійності, уміння долати труднощі, уміння керувати своєю поведінкою, робити не тільки те, що цікаво, а й те, що потрібно, доводити розпочату справу до кінця.

При проведенні моніторингу психічного розвитку дітей дошкільного віку рекомендують використовувати:

- з метою діагностики інтелектуальної сфери: "Малюнок людини" Керна-Йірасика, "Три дамки" О. Кравцової;
- для діагностики особистісної сфери "Сходинки" (Дембо-Рубінштейн);
- карти спостереження Скотта, які дають змогу виявити деякі можливості відхилення від норми;
- тест фрустраційних реакцій Розенцвейга;
- тест Бурдола, тест з кільцями Ландольта;
- особливості розвитку мотиваційної сфери (методика Н.Л. Белопольської);
- тест Векслера, який допомагає диференціювати здорових дітей та дітей олігофренів.

Проблема диференціації дітей здорових і дітей-олігофренів потребує особливої уваги. Шкільний психолог повинен пам'ятати, що він не має права ставити діагноз, а тільки може порекомендувати батькам звернутись до спеціаліста. При проведенні обстеження він повинен відрізнити дитину, яка значно відстає у розвитку від педагогічно запущеної (недостатнє сімейне виховання та навчання).

Однією із складових моніторингу психологи (В.Панок, В.Машенко) виділяють діагностування дітей із затримкою психічного розвитку, яка характеризується тимчасовістю, тобто вона з часом зникає. Завдання шкільного психолога виявити цю затримку, з'ясувати причини і відповідно до цього розробити корекційні заходи. Затримка психічного розвитку виявляється переважно з початком навчання у школі й виражається в недостатності загального запасу знань; незрілості мислення; недостатній інтелектуальній спрямованості. Прикладом затримки психічного розвитку може виступати мінімальна мозкова недостатність (ЗММН) - це тимчасове відхилення у розвитку нервової системи, пов'язане із зниженням розумової працездатності. Такі діти швидко втомлюються при розумовій роботі, увага розсіяна, слабка довільність запам'ятовування. З часом розумова працездатність таких дітей вирівнюється, але, на жаль, у них залишається упереджене уявлення про себе. Завдання шкільного психолога допомагати таким дітям зберегти позитивне адекватне уявлення про свої можливості та здібності, позбавити їх комплексів.

У психологічній літературі виділяють затримку психічного розвитку емоційно-вольової сфери та затримку розвитку інтелектуальної сфери. Залежно від причин виділяють затримку психічного розвитку конституційного, соматичного, психогенного та церебрально-органічного походження.

Затримка психічного розвитку конституційного походження: вага, зріст, гострота зору і слуху дитини, ріст зубів відстають від норми на один-три роки. Візуально таку дитину можна прийняти за дошкільника, чому відповідає і її поведінка та психічна діяльність. Емоційна сфера таких дітей ніби також перебуває на більш ранніх ступенях розвитку: жвава міміка, швидкі метушливі рухи, піднесеність настрою, дитяча всередливість, несамостійність. Причини виникнення такої затримки - алкоголізм батьків, їхній ранній або пізній вік, дитячий рахіт, порушення обміну речовин, діатез у перші роки життя (Дитячий рахіт - хвороба дітей, характерна порушенням фосфорно-кальцієвого обміну в організмі, зумовлена недостаткою в організмі вітаміну Д, діатез (схильність) - індивідуальна особливість

організму людини, що проявляється в його схильності до деяких захворювань).

Затримка психічного розвитку соматичного походження виражається у відставанні емоційної та пізнавальної сфер при збереженні інтелекту. Даний вид затримки зумовлюється тривалими, часто хронічними захворюваннями - пороком серця, діабетом, розладами нирок. Ослаблення організму гальмує розвиток активних форм діяльності, сприяє формуванню таких рис характеру, як невпевненість у своїх силах, тривожність, боязливість.

Затримка психічного розвитку психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами життя й виховання дитини. Серед психогенних причин можна назвати такі: травма, викликана сваркою, розлученням батьків, різкий переляк, сильне горе, бездоглядність, надмірна опіка дорослих, авторитарний стиль виховання в сім'ї, нове, особливо іншомовне, середовище, виправлення ліворукості після шести років, тривале перебування дитини в лікувальних закладах. Затримка психічного розвитку церебрально-органічного походження дуже близька до олігофренії та найбільш складна у подоланні. Вона виникає внаслідок патології вагітності й пологів, інтоксикації, травм нервової системи. Ознаки затримки психічного розвитку цього виду виявляються у фізичному розвитку (32% від норми), моторних функціях (69%), рухові, мові (63%), навичках охайності (36%) і, звичайно, емоційна й пізнавальна сфера.

В. Панок, В. Маценко пропонують використовувати для моніторингу дітей із затримкою психічного розвитку низку методів і прийомів, серед яких - аналіз особливостей читання. Темп читання у дітей із затримкою психічного розвитку дуже повільний - 15 слів за хвилину замість 30-40. При цьому робиться десь 10 помилок: заміна й перестановка літер, цілих складів, неправильні наголоси. Значно відстають вони й щодо розуміння прочитаного, дослідження рівня розумового розвитку за допомогою спрощеного варіанту матриць Равена.

Практика показує, що моніторинг психічного розвитку дітей дошкільного віку потребує розширення емпіричної бази даних та інтенсифікації.

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли Вы своего ученика? - М., 1991.

2. Божович Л.И., Благоннадежина Л.В. Изучение мотивации детей и подростков. - М., 1972.

3. Венгнер Л.В. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошк. Воспитание. - 1985. - № 8.

4. Головань Н.О. Ми готові до школи? - Кіровоград, 1993.

5. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию. - М.: Новая школа, 1998. - 144 с.

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.

7. Основы практичної психології / За ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н.Чепелевої та ін. - К.: Либідь, 1999. - 536 с.

8. Панок В.Г. Мониторинг соціально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. - К., 1997.

The article gives the psychological character of monitoring of the development of children's under school age.

Psychological readiness of the children for the school (the basis of monitoring of the development of children under school age) is examined.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНЬОГО КОНФЛІКТУ

Сім'я є об'єктом вивчення багатьох наук: педагогіки, психології, демографії, соціології. Але найбільшу увагу вивченню шлюбних взаємин, впливу сімейного середовища на формування особистості приділяє окрема галузь психології — психологія сім'ї.

Оскільки сімейна психологія є відносно молодого наукою, з визначенням предметом вивчення і завданнями, вона не має єдиної думки, щодо визначення поняття "сім'ї". Ряд сімейних психологів висувують таке трактування: "сім'я — мала соціальна група члени якої пов'язані шлюбними або кровними стосунками, спільним побутом, взаємною моральною відповідальністю" (В. Кравець, Б. Херсонський, Ю. Якубова).

Сім'я є своєрідним мікросередовищем, яке відіграє основну, довготривалу і важливу роль в вихованні особистості. Сім'я — система суб'єкт - суб'єктних стосунків, під впливом яких здійснюється розвиток і формування особистості. Особливістю сім'ї є її супровід протягом усього життя людини, під час впливу соціального середовища, протягом соціальної адаптації.

Сім'я — це осередок задоволення духовних і суспільних потреб. Це частина соціуму, яка сприяє розвитку її членів. Саме в сімейному середовищі формуються ідеали і закладаються соціальні цінності, якими керується дана сім'я, як соціальна група і суспільство, до складу якого входить соціальна група.

Доброта і страх, впевненість і нерішучість, спокій і тривога, вдячність і теплота в спілкуванні напрогивагу відчуженню і байдужості — всі ці якості набуваються людиною в сім'ї (10; 330).

Розвиток людини неможливо зрозуміти без сім'ї, соціальної групи, культури до яких вона належить. Існує небагато таких форм поведінки, які не залежали б прямо чи безпосередньо від поведінки інших людей.

З перших годин життя людини починається процес її соціалізації, в основі якого лежить зв'язок між індивідами і освоєння

соціальних навиків. Частково цей процес залежить від вроджених механізмів і нервової системи, проте перш за все він визначається тим досвідом, який людина отримує протягом життя. А оскільки перший досвід набувається індивідом в найближчому оточенні, а саме в сім'ї, то впливає її нове визначення: "сім'я — це провідний інститут виховання, соціалізації, формування особистості дитини" (А. Андреева, С.Ковальов).

В основі сімейного виховання лежать вікові особливості індивіда, система поглядів подружжя на процес виховання, вплив взаємин в сім'ї на самоактуалізацію її членів. Слід зазначити, що помилки та прогалини в сімейному вихованні, приклад асоціального способу життя — головні причини, що лежать в основі факторів деформації особистості, і здійснюють негативний вплив на процес соціалізації.

Велике значення для нормального функціонування сім'ї та забезпечення в ній відповідного мікроклімату, мають взаємовідносини між чоловіком і дружиною.

У структурі соціальної групи виділяють два основні типи стосунків: формальні (ділові), неформальні (міжособистісні). В сім'ї, яка є різновидом малої соціальної групи, домінуючими виступають міжособистісні стосунки, які включають чотири основні види відносин:

— *психофізіологічні* (це стосунки біологічної спорідненості і статеві відносини) ;

— *психологічні* (включають щирість, довіру, турботу один про одного, взаємну мораль і емоційну підтримку);

— *соціальні* (це стосунки, що включають розподіл ролей, матеріальну залежність в сім'ї, а також статусні взаємини: авторитет, керівництво, підкорення і т.п.);

— *культурні* (особливі внутрішньосімейні зв'язки і відносини, обумовлені традиціями, звичаями, які склалися в умовах певної культури (національної, релігійної), в середині яких дана сім'я виникла і існує) (10; 331).

Всередині кожного типу стосунків можуть існувати як згода, однаковість так і протиріччя, суперечки, які позитивно чи негативно впливатимуть на виховання особистості.

Значний вплив на формування і розвиток особистості, здійснює психологічний клімат, який складається в сім'ї. Несприятливий психологічний клімат є джерелом народження страху, невпевненості, агресії — негативних якостей, які в подальшому транспортуватимуться на взаємини індивіда.

Відомий сімейний психотерапевт Вірджинія Сатір виділяє чотири ознаки *психологічно здорової сім'ї*:

- позитивне самоусвідомлення та автономія окремих членів сім'ї,
- відверте й успішне спілкування;
- взаємність;
- зв'язок із зовнішнім середовищем.

Аналізуючи особливості сім'ї, важливо звернути увагу на показник стійкості, який визначається рядом суб'єктивних факторів, які включають фактори соціального контролю: правові, культурні норми, національні та культурні традиції, очікування і вимоги значущого оточення. Для сучасної сім'ї переважаюче значення мають внутрішні суб'єктивні джерела стабільності:

- *міжособистісні почуття членів сім'ї* (любов, відповідальність, обов'язок, повага);
- *подружня сумісність* (9; 147).

Сумісність утворює ієрархію рівнів, на нижчому рівні знаходиться *психофізіологічна сумісність* темпераментів, узгодженість сенсомоторних актів. Наступний рівень утворює узгодження *функціонально-рольових очікувань*. Вищий рівень включає *ціннісно-орієнтаційну єдність*. Вона є показником згуртованості сім'ї, який відображає рівень співпадання думок, оцінок, установок і позицій членів сім'ї по відношенню до яких-небудь об'єктів, найбільш значимих для сім'ї цілому, а також узгоджене прийняття і покладання відповідальності за успіхи і невдачі.

Кожен з партнерів, вступаючи в шлюб, має систему цінностей, яка склалася, тобто систему індивідуальних уявлень про

те, що важливо і що є значущим у житті. Як правило люди шукають визнання цінності своєї особистості перш за все у близьких, рідних, а також в колі друзів. Саме в таких групах людина бажає отримати знаки уваги, поваги, підтвердження своєї значущості. З точки зору соціальної психології шлюб і сім'ю можна вважати важливими *референтними групами*.

Подальший аналіз механізмів сімейної стабільності вимагає конкретизації ряду понять, зокрема таких, як "шлюб" та "подружнє життя", оскільки деякі соціологи усвідомлено або підсвідомо прихильні ототожнювати шлюб з подружнім життям. Поняття "шлюб" можна визначити як санкціоновану та регулюючу суспільно-історичну форму стосунків між чоловіком і жінкою, яка включає їх права і обов'язки стосовно один одного та дітей (11; 20). Щодо подружнього життя, то це стосунки чоловіка та жінки, які регулюються моральними принципами та підтримуються іманентними йому цінностями (11; 20). Тут важливо підкреслити, по-перше, неінституціональний характер зв'язку, по-друге, рівноправність і симетричність моральних обов'язків і привілеїв подружжя.

Стійкість шлюбу визначають дві основні системи факторів. Перша — система соціально-економічних факторів, яка визначає матеріальний стан, умови праці, житло і т.п.. Дана система є провідною. Друга — система соціально-психологічних факторів, яка визначає ступінь успішності виконання подружньою парою всіх багатоманітних сімейних функцій, ступінь успішності сімейної співпраці і кооперації, ступінь задоволення сімейним життям (5; 60). Стійкість шлюбу залежить від взаємопов'язаних дій факторів обох порядків. В тому випадку, коли можливість задоволення потреб одної або обох систем, обмежена (блокована), виникає дестабілізація шлюбно-сімейного життя. Виникає явище соціально-психологічної депривації.

Під поняттям "соціально-психологічна депривація" в психології розуміють обмеження багатоманітних потреб, пов'язаних з сімейним спілкуванням, співпрацею, і в першу чергу — з дефіцитом емоційно-психологічних потреб.

Соціальна депривація викликає різноманітну за ступенем і інтенсивністю фізіологічну, психологічну, соціальну напругу і дискомфорт, є джерелом виникнення конфлікту (5: 64).

У психології існує термін шлюбний *клірінг* (означає систему безготівкових розрахунків шляхом взаємних вимог і обов'язків, запозичений з економічної науки), який містить 5 складових. Цю концепцію виклав відомий вітчизняний сексопатолог Г.С. Васильченко, який виділив такі складові:

— **фізичний фактор**

Цей фактор є інтуїтивним. Нам подобаються люди певної статури, з відповідним кольором очей, волосся і т.д. Реакція однієї людини на зовнішній вигляд іншої є індивідуальною і особистою.

— **сексуальний фактор**

Тісно пов'язаний з фізичним фактором і визначається відповідністю реальної програми інтимної близькості одного партнера сексуальним очікуванням іншого.

— **матеріальний фактор**

Об'єктивно він визначається вкладом кожного з партнерів в матеріальне благополуччя сім'ї. Вміння правильно вести сімейний бюджет слід віднести до складових матеріального фактора.

— **культурний фактор**

Визначається співвідношенням інтелектуального і культурного рівня партнерів. Кожен шлюбний партнер має право розраховувати на те, що його інтереси і установки будуть розділені близькою людиною. Проте вимога до іншого безумовно дотримуватися його культурної позиції є надмірною

— **психологічний фактор**

Це підсумок, сума всіх попередніх факторів, але в ньому є і дещо своє, неповторне, те, що визначає взаємну психологічну і психічну притягуваність партнерів, їх взаємний потяг один до одного, узгодженість їх дій(2,33-34).

Недосягнення згоди за даними складовими може спровокувати виникнення конфлікту.

У психології сім'ї виділяють подружні та сімейні конфлікти.

Під подружнім конфліктом розуміють взаємний, негативний стан подружжя, що характеризується різного роду негативом у стосунках, викликаним їх несумісністю(1,204).

Подружній конфлікт є джерелом виникнення сімейного конфлікту, його складовою.

Подружній конфлікт — протистояння інтересів, потреб, поглядів і уявлень партнерів. Учасниками конфлікту є подружні партнери (чоловік-дружина). Часто подружній конфлікт переростає у сімейний, де учасниками конфлікту стають інші члени сім'ї, зокрема діти (чоловік-дружина-дитина; чоловік-батьки-дружина і т.п.)

Причиною виникнення конфлікту між партнерами може бути будь-яка незначна обставина. Як відомо, шлюб заключається для взаємного задоволення різноманітних потреб. Часткове чи повне незадоволення тих чи інших потреб одного або обох шлюбних партнерів приводить до сварок, а згодом і до хронічних конфліктів, руйнуючи стійкість шлюбу.

Чіткої класифікації причин конфліктів немає, як вказувалося вище джерелом конфлікту може бути будь-яка обставина. В. Сисенко пропонує всі причини конфліктів об'єднати в 3 групи:

1) конфлікти уявлень. Це конфлікти, які виникають на основі неузгодженого і несправедливого розподілу праці в сім'ї, різнорідного розуміння прав і обов'язків подружжя. Основою даного конфлікту є наші уявлення про реальні сімейних взаємин,

2) суперечки, які виникають на основі хронічного незадоволення яких-небудь потреб одного або обох шлюбних партнерів, включаючи їх сексуальні потяги. Конфлікти такого типу не завжди чітко усвідомлюються і часто проявляються в переживаннях емоційного незадоволення шлюбом;

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

Подружні конфлікти — одна з складних проблем в психологічній науці. Вона є центральною і в медичній психології, оскільки конфлікти, конфронтації, зіткнення інтересів можуть привести до стресових станів, викликати комплекс негативних емоцій і тяжких

психічних переживань. Деякі подружні конфлікти наносять обом або одному з партнерів психологічні травми. В шлюбі кожен з партнерів може виступати психотравмуючим фактором. Він проявляється, коли один з партнерів є перешкодою в задоволенні потреб, інтересів та намірів іншого. Наміри і бажання одного блокуються незгодою, протидією, засудженням, різкою критикою іншого.

Воля іншої людини викликає протест, незгоду, гаму негативних почуттів різної сили і інтенсивності. При зіткненні різних інтересів і намірів партнерів розвиток конфлікту визначається особливостями характеру кожного партнера (5; 16).

Подружній конфлікт має ряд особливостей, серед яких слід виділити основні:

- можливість переходу негативізму з нижчого до вищого рівня, приведення конфлікуючих в стресовий стан;
- загостреність негативних переживань, нещадність оцінок, звинувачувальний характер висновків. В більшості випадків в основі конфлікту лежить прагнення принизити партнера, наполягти на своєму.
- конфлікт тягне за собою спустошеність, байдужість, амбіційність, пошук сторонніх зв'язків, розваг;
- властивість розростатися незалежно від причин і приводів;
- унікальність, неповторність кожного подружнього конфлікту;
- повторення конфлікту зумовлене вигодою, яка отримується одним або обома партнерами (1; 205-206).

Специфіка конфлікту, його суть полягає в конструктивному розв'язанні, в міру можливості задоволення членів сім'ї, збереженні здорового мікроклімату.

У міжособистісних сімейних взаєминах велике значення має те, з яким культурним, духовним і психологічним досвідом людина вступила в шлюб. Важливо, в якій мірі особистість засвоїла загальнолюдські етичні норми і правила, оскільки спосіб розв'язання конфлікту залежить від індивідуальних якостей людини.

Відомо, що конфлікт може бути наділений як творчою, так і руйнівною силою, це залежить від способу розв'язання конфліктної ситуації (конструктивний, деструктивний).

На думку В. Кравця, руйнівний конфлікт стає конструктивним, якщо подружжя:

- 1) прагнуть не до перемоги одного і поразки іншого, а до перемоги інтересів сім'ї;
- 2) не залишають образи на завтра — чим швидше розкрито конфлікт, тим менше бід він принесе;
- 3) перш ніж пред'явити один одному претензії, чесно усвідомлюють, що їх насправді хвилює;
- 4) не залучають до обговорення сьогоднішніх справ минулі образи;
- 5) відкрито висловлюють свої почуття і чекають того ж від партнера;
- 6) враховують настрій і страждання іншого, навіть якщо той неправий (1; 206)

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що будь-яка конфліктна ситуація сприятиме розвитку, росту сім'ї, якщо буде вибрана правильна тактика поведінки обох партнерів. Сім'я стане тим осередком, де людина зможе знайти розуміння і підтримку, так середовище зміцнить міжособистісні взаємини, створить умови для правильного формування та розвитку особистості і самореалізації подружжя.

Подружні конфлікти мають свої особливості, часто причина конфлікту лежить на поверхні і при взаємному поступі і усвідомленні ситуації подружжя успішно його розв'язує, проте існують конфлікти, в основі яких - незадоволення певних потреб партнерів, але їх свідомість відмовляється визнавати ці причини, такий конфлікт переростає у хронічний, виникнення якого може спровокувати будь-яка побутова обставина.

Єдиної думки, щодо класифікації конфліктів в психології ще не вироблено. Одні вчені класифікують конфлікти за причинами, що лежать в основі конфлікту, інші — за обставинами, які провокують виникнення конфліктів. Найбільш зручною є класифікація М. Дойча, оскільки автор об'єднав причини і обставини подружнього конфлікту, та виділив 6 основних типів:

I. Істинний конфлікт - це конфлікт, який існує об'єктивно і сприймається адекватно (дружина хоче використати вільну кімнату в будинку як кладовку, а чоловік — як фотолабораторію).

II. Випадковий (умовний) конфлікт - це конфлікт, який може бути легко розв'язаний, хоча це не усвідомлюється його учасниками (вищезгадане подружжя не помічає, що в будинку є ще достатньо місця, де можна зробити кладовку чи лабораторію).

III. Зміщений конфлікт - це ситуація, коли за наявним конфліктом криється щось інше (сперечаючись через вільну кімнату, подружжя насправді конфліктує через уявлення про роль жінки в сім'ї).

IV. Неправильно приписаний конфлікт (Жінка сварить чоловіка за те, що він виконав її прохання, про яке вона вже забула).

V. Хибний конфлікт. Існує тільки через помилки сприйняття подружжя, без справжніх об'єктивних причин.

VI. Латентний (прихований) конфлікт. Несвідомлене подружжям протиріччя, яке існує. Суть даного конфлікту полягає в тому, що його підсвідома ціль досягається за допомогою будь-яких засобів і за будь-яких умов (відмова в близькості — підсвідома мета, яка досягається в побутовій сварці).

Потрібно зазначити, що дана класифікація є своєрідним "скелетом" загальної класифікації конфліктів, оскільки на основі вищезгаданих ситуацій може виникати ряд дрібних інцидентів, які по-роджують новий конфлікт.

Істинні причини конфлікту доволі важко виявити через ряд причин:

- в будь-якому конфлікті раціональне начало приховане емоціями;
- істинні причини конфлікту можуть бути приховані і психологічно захищені в глибини підсвідомості, і проявлятися лише у вигляді, прийнятних для Я - концепції, мотивувань;
- причини конфліктів можуть бути несловимі через так звані *закони кругової каузальності* (причинності) *сімейних відносин*, які проявляються у подружніх конфліктах (9; 202).

Існують різні форми вираження подружнього конфлікту. Це може бути **безпосередня** форма — пряме вираження негативних по-

чуттів (зовнішній прояв); **завуальована** (опосередкована) форма — психологічні ігри.

Прикладом безпосередньої форми вираження конфлікту вважається суперечка, сварка. Суперечки — нормальна і навіть необхідна річ в подружніх стосунках; сварка виростає з невміння або небажання сперечатись, включає особисті звинувачення, неприємні оцінки, намагання образити шлюбного партнера (1;205).

Психологічні ігри (маніпуляції) — це особливі форми взаємодії із прихованою метою, в яких один з подружжя "одурюється" іншим. Саме ці ігри дають змогу одному робити іншого "вічно винним" (В. Кравець). "Ігри — це така група конфліктів, коли ті, хто свариться не розуміють справжньої причини сварки" (Е. Бєрн).

Прикладом маніпуляції буде конфлікт, який отримав назву "Кльовок по черзі". Ситуація: на чоловіка накричав начальник, чоловік накричав на дружину, дружина — на дитину, дитина вийшла надвір і копнула собаку, собака вкусила начальника.

Зі сторони це виглядає комічно, але такі ситуації найчастіше зустрічаються в сім'ї. Емоційне напруження у чоловіка складається за межами сім'ї, але розряджається він саме в ній. І це зрозуміло. За аналогією до фізичних законів про силу дії того чи іншого поля можна зауважити, що сила дії психологічно негативного конфліктного поля також обернено пропорційна квадрату "відстані" між людьми: чим ближче дві людини одна до одної, тим ймовірніший конфлікт між ними (2;21).

Поява психологічних ігор це майже завжди симптом серйозного неблагополуччя, коли замість повнокровного спілкування виникає псевдоспілкування. Слід збагнути, що ігри особливо для подружнього життя, є справою зайвою, непотрібною чи навіть шкідливою — це рецидиви минулих підліткових форм адаптації і самоутвердження (4;98).

Проте, якщо вирішенню конфлікту сприяє лише один з партнерів, то міжособистісний конфлікт може набути характеру внутрішнього конфлікту, наслідком якого будуть стрес, депресія. Щоб не допустити такого перебігу подій подружжю слід виробити власні форми розв'язування конфліктів. Кожен має право висловити своє

невдоволення, але головне — грамотно його сформулювати, розібратись, що саме приводить до негативних емоцій.

Хто уміє коригувати свою поведінку, уміє знайти оптимальний вихід своїм емоціям, не причинивши нікому болю, уміє берегти кохання (1; 240). Наявність в особистості таких рис, як: самокритичність, терплячість, володіння собою сприяє узгодженню дій і прокладає шлях до взаємної згоди.

У будь-яких стосунках: в подружніх, з дітьми, друзями людина “вимагає” справедливості. Американські вчені Хьюсман (Huscman) і Хетфілд (Hatfield) пропонують в усіх взаємовідносинах дотримуватися *аксіом справедливості*.

Перша аксіома справедливості.

Люди оцінюють свої взаємовідносини шляхом порівняння: що вони вкладають, те і отримують натомість(3;15).

Те, що людина вкладає у відносини називається вкладом, те, що отримує — **віддачею**. Оцінюючи свої взаємини з іншими, людина порівнює свої вклади і віддачі. В результаті такого порівняння народжується одне з трьох відчуттів: недооцінка, переоцінка або справедлива оцінка.

Друга аксіома справедливості.

Нееквівалентність вкладу і віддачі приводить до виникнення стурбованості, внутрішніх переживань. Це проявляється в тому, що переоцінка викликає почуття провини, а недооцінка змушує людей відчувати образу (3;18).

Третя аксіома справедливості.

Люди не задоволені своїми взаємовідносинами через низьку віддачу, прагнуть відновити справедливість.

У сімейному житті це робиться наступним чином:

— скорочування часу, який проводиться в сім'ї;

— забування про важливі річниці, дні народження та інші дані;

— ігнорування деяких домашніх обов'язків, які раніше виконувалися;

— не використання компліментів та інших форм міжособистісного спілкування;

— відмова від спроб розв'язання конфліктів (3; 20-22).

Таким чином, позиція самоусування і невтручання зі сторони одного з партнерів приводить до виникнення почуття недооцінки в іншого і прагнення відновити справедливість в сімейних відносинах. В цьому випадку підхід дуже простий: “Я буду робити менше, поки ти не будеш робити більше”.

Коли людина відчуває несправедливість, то прагне зробити все, щоб відновити рівновагу між тим, що вона вкладає в відносини, і тим, що вона отримує натомість, навіть якщо для цього необхідно ці взаємини припинити.

Слід пам'ятати, що повна перемога в боротьбі з коханою людиною означає поразку всієї сім'ї (1; 266).

Що стосується профілактики конфліктів, то вона буде ефективною при усвідомленні ситуації обома партнерами, при високому показнику міжособистісної значимості і поваги. Профілактика подружніх конфліктів полягає в:

— попередньому ознайомленні з специфікою сімейних стосунків, підготовці до сімейного життя. Відсутність ефективної допомоги населенню в плануванні сім'ї є джерелом внутрішньосімейних конфліктів і дестабілізації сім'ї.

— виробленні партнерами оптимальної форми вираження негативних емоцій. Словесне описування негативних емоцій допоможе усвідомити і об'єктивно оцінити реальну ситуацію, зняти стан внутрішньої нервової напруженості, зрозуміти стан і почуття партнера.

— усвідомленні власних емоцій, виробленні прийомів керування емоціями і запобігання стресовим ситуаціям:

1) прийом релаксації;

2) прийом витіснення тривожних думок;

3) прийом фокусування;

4) уміння прислухатися до своїх думок і правильно оцінити їх;

5) аутотренінг.

— вироблення прийомів саморегуляції:

1) розібрати конфлікт чи конфліктну ситуацію;

2) намагатися взяти щось корисне з ситуації, що склалася;

3) за будь-яких обставин володіти собою (“якщо не можеш змінити обставини, зміни ставлення до них”).

У профілактиці і розв’язанні подружніх конфліктів буде доречним застосування правила англійського філософа Т. Гоббса: “Оскільки думки і почуття однієї людини схожі на думки і почуття іншої, то той хто дивиться на себе і бачить, що він робить, коли думає, припускає, розмірковує, надіється, боїться і т.п., і з яких міркувань він це робить, буде бачити і знати, що думають і відчувують інші люди в подібних ситуаціях”.

Профілактика конфлікту починається з того, щоб не нести в сім’ю невдачі і службові неприємності (1; 252). Дослідження показують, що 80% конфліктів між подружжям відбуваються в перші півгодини після їх повернення з роботи. Подружжю необхідно навчитися “розвантажувати” один одного.

Найпростіший спосіб профілактики конфлікту — не доводити до нього (1; 253). Усунути нагріваючий конфлікт можна емоційним “поглажуванням” (знаки любові, компліменти, подарунків). Уникнути суперечностей, допомогти партнеру зайняти правильну позицію можна завдяки вилученню з спілкування знаків переваги, звинувачення, неповаги, застосовуючи самокритику замість звинувачень.

З метою попередження подружніх конфліктів психологи пропонують таку інформацію:

в сварках і скандалах ніхто ніколи нічого не може довести. Причина: негативний емоційний вплив блокує здатність приймати, погоджуватись, враховувати, розуміти, тобто блокує роботу думки;

свідомо сформувати в собі установку на стійку відмову від сварки;

негативне емоційне збудження однієї людини не зможе зменшити таке ж збудження у іншій, вони тільки взаємно підкріплюють один одного. Щоб зменшити негативне емоційне збудження, необхідно припинити його підкріплення (1; 256).

Якщо конфлікт все-таки виник, то партнерам слід пам’ятати, що в сім’ї доводиться мати справу не з дією, а взаємодією, тому потрібно шукати рішення прийнятне для обох сторін. Управління

неминучим конфліктом вимагає чіткого контролю власних емоцій; аналізу істинних причин конфлікту; переформулювання аргументів опонента (декодування інформації); усвідомлення мети конфлікту (компроміс, перемога, інтеграція) (1; 260).

Будь-який конфлікт вважається розв’язаним, якщо:

- усунена причина його виникнення;
- вироблене єдине прийнятне для обох рішення, яке добросовісно виконується всіма членами сім’ї;
- спадає напруження і відновлюються добрі, уважні, ніжні відносини (1, 267).

Сім’я - це складний механізм взаємин, який виконує свою функцію за умови точного дотримання писаних і неписаних правил. Показником сімейного благополуччя є співпадання систем цінностей партнерів, фактор сумісності, організація стосунків. Сім’ю створюють дві людини, якою вона буде залежить від їх інтелектуальних якостей і психологічних властивостей. Культура подружнього союзу, а згодом і всієї сім’ї, залежить від духовних цінностей чоловіка і жінки, тобто інтелектуальне, психічне самовдосконалення особистості продовжується в шлюбі. Сімейні психологи вважають, що правила подружніх взаємин слід виробити ще до вступу в шлюб (не будувати ілюзій; не уникати труднощів; пізнавати психологію партнера і т.п.).

Соціальними трансформаціями останніх років є збіднення переважної частини сімей, зростання виробничої та побутової зайнятості дорослих членів сім’ї, тимчасове безробіття деяких батьків при зміні професії чи місця роботи. Наслідком є падіння рівня життя сімей, тривожна атмосфера, зростання конфліктності у взаєминах. Партнерам потрібно навчитися будувати взаємини, враховуючи психологічні особливості характеру і темпераменту один одного, звички, стиль життя, підйоми й спади настрою. Заради збереження психічного здоров’я навчитися регулювати власну психічну діяльність

1. Кравець В. Психологія сімейного життя. — Тернопіль, 1995. - Ч.2. - С. 204-268.

2. Херсонский Б., Дворяк С. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. — К., 1991. - 160 с.
3. Хьюсман Р., Хэтфилд Д. Фактор справедливости. — М., 1992. - 96 с.
4. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. — М., 1988. - 136 с.
5. Сысенко В. Супружеские конфликты. — М., 1989. - 174 с.
6. Ковалев С. Психология семейных отношений. — М., 1987. - 159 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. — М., 1988. - 399с.
8. Антонова-Турченко О. Як вижити серед конфліктів. — К., 1991. - 32с.
9. Ковалев С. Психология современной семьи. — М., 1988. - 207с.
10. Немов Р. Психология. — М., 1995. Кн.2. - 496с.
11. Якубова Ю., Лавриненко Н., Московка М. Батьків не обирають .. (Проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні). — К., 1997. - 141 с.

This article deals with the problems of matrimonial conflict in the psychology of the family.

Main attention is given to the varieties of matrimonial conflict, it's character and it's influence upon the members of the family.

The question of prophylactic of matrimonial conflicts and the creation of the positive psychologycal climate in the family are raised.

Зміст

Макарова Л.І. Особливості професійної адаптації шкільних психологів	3
Гоян І.М. Використання етнопсихології та духовної культури народу в діяльності учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств	13
Тодорів Л.Д. Психологічні аспекти структури життєвого шляху особистості	29
Коропецька О.М. Урахування етнопсихологічних особливостей особистості в процесі виховання учнів	41
Обсянецька А.П. Професійне становлення особистості як об'єкт міждисциплінарного аналізу	64
Хрущ О.В. Проблема готовності в психологічній науці	73
Попадюк Н.Я. Соціально-психологічні аспекти підготовки кваліфікованих кадрів управління	82
Ярошок Ю.В. Індивідуально-особистісні форми прояву психічної напруженості військовослужбовців	91
Плеханов А.В. Про причини виникнення психосексуальних розладів на початковому етапі сімейних відносин	96
Пасічник Р.Ф. До проблеми кризових періодів в житті людини	101
Юрченко З.В. Самостійна літературно-художня творчість учнів 5-11 класів як психологічний феномен	109
Блинова О.Є. Роль рефлексивних механізмів у професійній підготовці майбутнього вчителя	119
Дмитерко Х.М. Стрижневий зміст переживань невеликовитих хворих та основи співдування з ними	126
Федоришин Г.М. Психологічні особливості впливу сім'ї на становлення особистості	137
Пеня Оскар Психологічний аспект релігійності	145
Кулинич Г.В. Екзистенціальний контекст особистісного вибору	156
Сорока О.В. Про один із підходів щодо формування духовної культури майбутнього вчителя початкових класів	165
Карабин Т.В. До проблеми креативності в психології	171
Субота М.В. Емоції у сприйнятті музики молодшими школярами	178
Семак О.О. Психологічні особливості танцю	193
Захарова М.С. Сім'я як фактор статеної соціалізації дітей дошкільного віку	200
Вальчук А.М. Уявлення про життя та смерть у давньоукраїнському язичництві	207
Сабат Н.В. Самогубство: причини і методи запобігання	218
Тоба М.В. Психологічна характеристика моніторингу розвитку особистості дітей дошкільного віку	226
Рутило Н.Я. Соціально-психологічні особливості подружнього конфлікту	234

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, 2000.- Вип. 4. - Ч. 2. - 250 с.

Підписано до друку 08. 02. 2000 р. Тираж 300 екз. (попередній тираж 100 екз.). Формат 60x84/16.