

87. 2
3-41

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 6
Частина 1

Івано-Франківськ, 2001

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія

Випуск 6
Частина 1



Івано-Франківськ
2001

ББК 87.2 + 60.5 + 88
3 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника, протокол № 9 від 27 березня 2001 року

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Вид-во "Плаїт" Прикарпатського ун-ту, 2001. - Вип. 6. - Ч. 1. - 282 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; **М.Ю. Голянич** - канд. філос. наук, доцент (відповідальний секретар); **З.С. Карпенко** - доктор психол. 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 філософ. наук, професор, чл.-кор. АПН України;

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Інв. № 755171

© Прикарпатський університет
ім. Василя Стефаника, 2001.

ISBN 966-640-041-3

Л.Е. Орбан-Лембрик

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ

Політико-економічні, соціально-психологічні зміни в країні, перехід нашої економіки до ринкових відносин, суттєво ускладнюють соціальне управління та підвищують вимоги до тих, хто його здійснює. З погляду психології сучасне соціальне управління являє собою як управління людьми, так і управління діловою інформацією, технологічними процесами. Управлінська діяльність, будучи складовою частиною всієї системи управління, представляє сукупність скоординованих дій та заходів, спрямованих на досягнення в рамках організації певної мети. Вона передбачає урахування всіх дій і умов, котрі породжують техніко-організаційні, виробничі, психолого-педагогічні, соціально-психологічні та інші зв'язки людей. Оскільки управління це, перш за все, взаємодія між людьми, то управлінська діяльність знаходить своє конкретне втілення в діях, операціях, виконуваних людиною в процесі управління, здійснення управлінських функцій. Водночас це прагня людей, що утворюють певні соціально-психологічні відносини, і в якій переплітаються наступні закономірності:

- організаційно-технічні, які відображають відносини людини та природи, людини та техніки;
- соціально-економічні, які відтворюють широкий спектр відносин між класами, соціальними прошарками та групами і виникають у процесі суспільного виробництва в різних сферах суспільної свідомості та суспільної психології;
- соціально-психологічні, які походять із суспільної та біологічної зумовленості людської поведінки і людських відносин — міжособистісних, міжгрупових, внутрішньо-особистісних, які характеризують у сукупності ставлення людей до праці, нагромадження й використання ними свого творчого та іншого потенціалу [1].

Беручи участь в управлінському процесі суб'єкти та об'єкти управління проявляють самодіяльність та творчість, що передбачає у ході здійснення управлінських дій урахування всієї багатоманітності закономірностей та зв'язків, які вишикають між ними. Йдеться про

ефективне використання людського чинника в управлінні. З точки зору психології управління природно постає питання: до яких наслідків може привести недбале ставлення до людських ресурсів в управлінському процесі? Доведено, що це сприяє на виробництві збільшенню кількості суперечностей, непорозумінь, конфліктів, росту плінності кадрів тощо. Все сказане актуалізує проблему розумного використання людського чинника в управлінні: урахування індивідуальних, соціально-психологічних, психофізіологічних, мотиваційних особливостей особистості, що сприятиме отриманню значного соціального, економічного та морального ефекту в організації. Водночас постає й інше запитання: що спонукає людину ставити перед собою певні цілі й виконувати їх? Аналізуючи існуючі концепції щодо цього питання, Б. Ломов виокремив основні складові, що утворюють діяльність: мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дія, перевірка результатів і корекція дій [2]. При цьому мотив визначається як стійка особистісна властивість, яка із середини спонукає людину до певних дій; потреби й цілі є основними складовими мотиваційної сфери особистості. Відносно управлінської діяльності, то загальна ціль є тим чинником, що об'єднує людей, стимулює їх до праці, інтегрує групу в єдине ціле, яким є управління. Таким чином, як система, управління з позицій психології включає в себе такі структурні компоненти: ціль, суб'єкт, об'єкт управління, управлінська діяльність організації, взаємовідносини, процес, засоби й умови досягнення мети, соціокультурне та етнопсихологічне середовище, результат /див. рис. 1/. Психологічна специфіка управління полягає в тому, що головним його завданням є забезпечення найбільш раціонального функціонування всієї організованої системи, оптимальне з точки зору соціальних та психологічних потреб включення працівників у процес керуваної діяльності шляхом актуалізації внутрішньої мотивації підлеглих (за власною ініціативою, бажанням, волею і вмінням вирішувати завдання, що стоять перед організацією), підвищення їх відповідальності за результат виконуваної роботи, регулювання їхніх дій, експертно-консультативної та комунікативної роботи з персоналом. Стосовно особистості керівника в структурі управління, то до нього також висувуються певні вимоги: більш висока

внутрішня мотивація, велика міра відповідальності, організація зворотного зв'язку, вміння проєктувати себе і свою організацію, прогностичний характер мислення тощо.

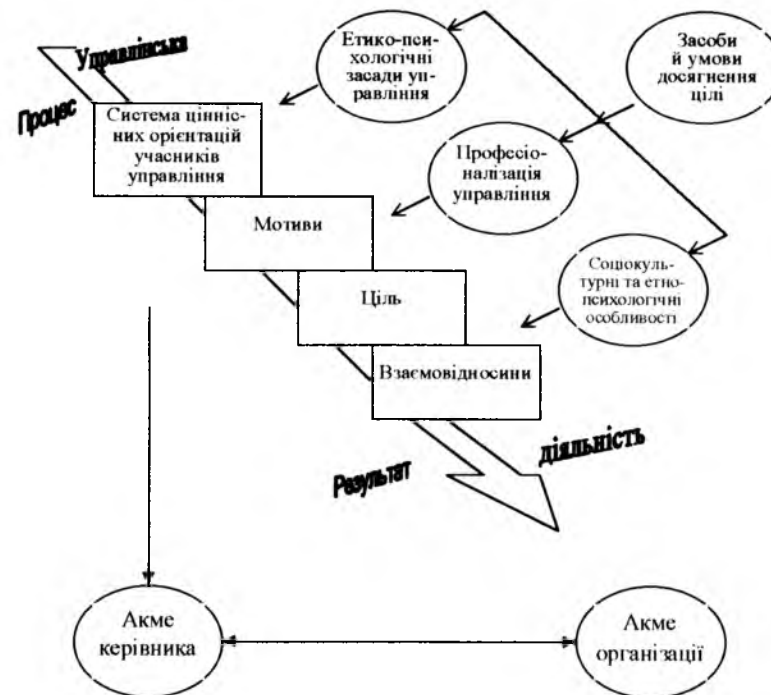


Рис. 1. Психологічна структура управління

Щодо управлінської діяльності, то її потреба та необхідність зумовлена певними причинами: *по-перше*, якщо включення в діяльність може відбуватися стихійно, нецілеспрямовано або у небажаному для суспільства вигляді, формі, то управлінська діяльність – це цілеспрямований процес включення людини в різні види діяльності відповідно до потреб цього суспільства; *по-друге*, якщо включення людини в діяльність може здійснюватися на підставі генетичних програм, то управлінська діяльність – це процес, що зумовлений включенням в суспільні процеси на підставі соціокультурних програм. Таким чином, людина включається в діяльність не генетично, а соціально, через систему планування, організації, керівництва та регулювання на ґрунті її сформованих потреб та здібностей, а механізмом їх реалізації є управлінська діяльність, що знаходить свій прояв у процесах розробки програм керованої діяльності, вибору найбільш оптимального варіанту дій, налагодження зворотних зв'язків, усунення будь-яких відхилень у реалізації програм. Названі процеси є сполучною ланкою між суб'єктом та об'єктом, але цей зв'язок опосередкований засобами управління й реалізується за певних умов. Тільки за таких обставин виникає результат як форма виконання програми, яка задається суб'єктом управління й наперед визначає всі його дії та дії об'єкта управління.

Як свідчать наукові дослідження, соціальний різновид управління – це діяльність, спрямована на забезпечення впорядкованості та угодженості в діях людей і організацій з метою здійснення окреслених суспільно значущих цілей [3]. Характеризуючи управлінську діяльність, можна виокремити наступні її особливості: соціотехнічний аспект управлінської діяльності, що передбачає одночасне керівництво техніко-технічними й соціально-виробничими системами; творчий характер діяльності, пов'язаний з недостатньою інформацією в умовах ситуації, що часто змінюється; реалізація багатьох управлінських функцій в умовах гострого дефіциту часу; посилення комунікативних

функцій; велика кількість видів діяльності на різних рівнях управлінської ієрархії в межах виду.

Управлінська теорія та практика показує, що діяльність адміністративно-управлінського персоналу підприємств та організацій найбільш підпорядкована саме соціальному різновиду управління, за допомогою якого розв'язуються завдання, що зумовлюють суспільно необхідну поведінку виконавців (навчання, виховання, спеціалізація). В цьому контексті завданням управління є найбільш оптимальне з точки зору соціальних і психологічних потреб включення індивідів у процес керованої діяльності. Аналізуючи та розкриваючи психологічну природу управління, слід зауважити, що керувати людьми в процесі управлінської діяльності та виробництва набагато складніше, ніж фізичними об'єктами, адже реакції людини на зауваження чи вимогу керівника, її бажання, мотиви, емоції надзвичайно різноманітні. Отже, суб'єкт управління має чітко передбачувати поведінку і реакції своїх підлеглих, вміло оцінюючи їх поведінку, а не особистість та емоційне ставлення до них.

Активізує ефективність управлінської діяльності та актуалізує значення психологічного компоненту в управлінні зворотній зв'язок в організації. Важливим чинником, який впливає на ефективність управлінської діяльності є факт чіткого і ясного формулювання цілі для підлеглих. Натомість це не означає, що підлеглі позбавлені ініціативи у виконанні накреслених цілей: за ними може залишатися право у виборі необхідних дій в процесі реалізації цілей та завдань організації. Вивчення зарубіжного управлінського досвіду свідчить про можливість формування цілей з точки зору одержання результатів, які в перспективі плануються, а не тільки з точки зору здійснення діяльності, в яку залучений персонал. Попри це варто враховувати всі наявні альтернативи досягнення цілей.

Перспективною в наш час є постановка питання про конкретне морально-психологічне, соціокультурне та етнопсихологічне середовище системи управління, про його взаємодію із соціумом.

Мова йде про моральні, правові, культурні вимоги того суспільства, в якому здійснюється управлінська діяльність, в якому живуть учасники управлінського процесу. Вони виявляються в традиціях, правилах поведінки, культурних цінностях, які в значній мірі визначають розвиток спрямованості особистості керівника (або колективних суб'єктів управління), рис його характеру, зміст знань, його звички й здібності. При цьому потрібно враховувати також той факт, що зовнішні умови діють через внутрішні. Таким чином реакція кожної людини на впливи зовнішнього середовища буде суто індивідуальною і визначається вона накопиченими знаннями, сформованими взаємовідносинами і психічними станами індивіда. Тут також враховується багатоваріантність реалізації соціокультурних програм: соціальна інформація циркулює в суспільстві, проходить через свідомість людей, опосередковується різними соціальними відносинами (економічними, екологічними або національними, професійними тощо) й несе на собі відбиток тих чи інших потреб особистості, колективу, суспільства загалом. Важливими чинниками, що здійснюють вплив на суб'єктів управління, на процеси становлення й розвитку особистості керівника, є ті елементи середовища, з якими людина активно взаємодіє, в яких існує й функціонує управління: політико-правова ситуація в суспільстві, багатоманітність комунікацій, матеріальні умови, науково-технічні розробки, стан здоров'я людини до управлінської діяльності, стан здоров'я, національні особливості регіону тощо.

Соціально-психологічну специфіку управлінської діяльності характеризує наявність у ній певної сукупності управлінських ситуацій, під якими у довідковій літературі розуміється система зовнішніх умов стосовно суб'єкта діяльності (включаючи власний його стан як умову діяльності), які спонукають чи опосередковують його активність. Реалізація вимог системи, якою є управління, створює передумови до її перетворення або подолання, а вихід за межі ситуації має місце в тому випадку, коли у суб'єкта формуються і починають реалізовуватися нові вимоги до себе, надбачкові

стосовно до первісних. Вчені звертають увагу на особливість управлінської ситуації, яка полягає в тому, що вона являє собою форму сприйняття навколишньої дійсності, спосіб розподілу цієї дійсності на смислові утворення, які визначають поведінку суб'єкта й характеризуються відносинами складових елементів. На відміну від загальноприйнятого визначення ситуації, управлінська ситуація, на думку дослідників, є не просто сумою умов, але системою відносин [4]. Натомість структурними складовими управлінської ситуації є не тільки предмети, але й люди. Таким чином ще раз підкреслимо, що управлінська діяльність та її відображення у свідомості керівників характеризуються двома типами відносин відносинами між людьми та предметними відносинами. Цей висновок може слугувати методологічним підґрунтям щодо аналізу управлінської діяльності та системи управління в цілому.

Підводячи підсумки, узагальнюючи й систематизуючи уявлення про психологічну специфіку управління, слід зазначити, що воно полягає в наступному:

- соціальне управління є складною і багатоманітною системою і створення умов для його ефективного функціонування та прояву залежить від діяльності не одного керівника, а цілого апарату управління. Управлінська діяльність, як структурна складова системи управління, характеризується двома типами відносин – предметними та між людьми;

- управлінська діяльність ґрунтується на вимогах, які висувуються до органу управління: своєчасне й чітке виконання покладених на його апарат функцій; економічність апарату управління (покладені на нього функції повинні виконуватися з мінімальними витратами та меншою кількістю працівників); планомірність, ритмічність і надійність роботи, недопущення помилок і порушень ритму в роботі всіх структурних підрозділів апарату управління; створення умов для ініціативної та творчої праці, виховання відповідальності за виконання дорученої роботи; обґрунтування значення розвитку людських ресурсів; оптимізація організаційних відносин з навколишнім середовищем; підвищення

ефективності діяльності через вияв здібних і обдарованих працівників; розвиток здібностей усіх працівників та ефективне їх використання на всіх рівнях управління; інтегрування інтересів працівників організації навколо завдань і цілей установи;

- сутність управлінської діяльності полягає у перетворенні зовнішнього завдання організації на внутрішню мету, відтак перетворення цієї мети на зовнішні завдання для інших (підлеглих). Отже, з психологічного боку будь-яка діяльність, у тому числі й управлінська, постає як реалізація суб'єктивного ставлення до різних сфер об'єктивного світу;

- професіоналізм управління – одна з головних умов його ефективності. Сутність професіоналізації управління з точки зору психології полягає в опануванні керівниками секретами майстерності, формуванні у них психологічної готовності здійснювати управлінську діяльність ефективно і результативно, баченні її розумінні керівниками шляхів, що ведуть до професіоналізму. При цьому в системі психологічних якостей, які визначають рівень майстерності, дедалі більш значущими стають інтелектуальні та соціально-психологічні якості людини. Отже, актуалізується вивчення проблем, пов'язаних з виявленням залежностей між особливостями професіоналізму зрілої людини та іншими її проявами поза сферою професійної діяльності, з самовихованням і самовдосконаленням особистості, розвитком у неї комунікативних умінь і навичок, формуванням у неї відповідних спеціальних здібностей оцінювати свою власну діяльність, визначати перспективи росту. Щодо психологічної компетентності як ознаки професіоналізму, то вона стає важливою рисою сучасного управління;

- соціокультурне, морально-психологічне, етнопсихологічне середовище, економічні відносини, формуючи управлінську діяльність, обумовлюють тип і спрямованість особистості керівника. Вони можуть прискорювати чи затримувати прояв і розвиток особистісних особливостей, здійснювати вплив на мотиваційну сферу суб'єктів і об'єктів управління, способи включення умінь,

знань та навичок в управлінську діяльність, але не можуть виключати їх з наявності. Соціокультурні та етнопсихологічні детермінанти в значній мірі визначають ставлення керівника до себе, людей, управлінської діяльності.

1. Евенко Л.И. Кризис американского управления в поисках выхода (Вступительная статья) // Питерс Т., Уотерман Р. В поисках эффективного управления. – М.: Прогресс, 1986. – С. 5 – 27.

2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

3. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф. Проблема “человеческого фактора” в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 41-63.

4. Филиппов А.В., Ильин Г.Л. Проблемы организационного труда в психологии управления // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 19 – 30.

The psychological structure of management is depicted in the article. Such components of the structure as values, motives, aims and interrelations are presented in the article. The influence of ethical and psychological, professional and ethnically-psychological factors on the management are presented.

Л. П. Овсянецька

ТВОРЧИСТЬ ЯК “ЕКСТЕНСІОНАЛЬНА ОРІЄНТАЦІЯ” ОСОБИСТОСТІ: ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА

З точки зору гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її у напрямку особистісного росту, творчості і самодостатності. Гуманістичні персонологи розглядають людей як активних творців власного життя, які володіють свободою вибору і розвивають власний стиль життя. Визнання пріоритету творчої сторони в людині є, можливо, найбільш значущою концепцією гуманістичної психології.

Одним із вихідних положень гуманістичної психології А. Маслоу виступає проблема творчості як складова процесу самоактуалізації особистості. А. Маслоу першим наголосив, що творчість є найбільш універсальною функцією людини, яка веде до всіх форм самовираження. Це не ортодоксальний, традиційний погляд на творчу особистість, під кутом зору її “творчої продукції”, але в першу чергу на саму особистість, здатну до творчого акту: вид діяльності; процес; установка. Мова йде про творчість, як спонтанну креативність, пригнану кожному індивіду. Беручи до уваги соціокультурний вплив на тієї сучасності, вчений звертає увагу на важливість формування людини, здатної жити в безперервно змінному світі, де їйи труднощі, приймати рішення, здійснювати вибір. Суспільство, яке, на думку А. Маслоу, виховає таку “Гераклідову людину”, матиме перспективу. Творчість розглядається як глибоко індивідуальний процес, в якому особистість творить перебуваючи сама-на-сам із процесом творення. Групова робота часто передкодує акту творення, як глибокому особистісному процесу.

Головна умова будь-якої креативності, за А. Маслоу, - це вміння перебувати в ситуації “тут-і-тепер”, яке характеризується адекватністю у сприйнятті життєвого часу, хронологічно вираженого минулим-теперішнім-майбутнім. Уміння перебувати в поточіи часу - це вміння “розчинитись” у ньому /теперішньому/. Творчий акт дає вихід індивіду на рівень самотрансценденції, де відбувається

втрата власного “Я” і виникнення феномену “тікових переживань” (1; 64).

Розвиток уміння перебувати у кожній даний момент часу полягає за А. Маслоу у дотриманні таких важливих положень:

- відмова від минулого (“рубрикація проблеми”);
- відмова від майбутнього;
- відкритість у сприйнятті ситуації (відсутність апріорних очікувань);
- розвиток автентичного “Я” (шляхом уникнення групового тиску);
- стан самозабуття (стан переживаючого “Я”, спрямування на інтегрованість і цілісність особистості);
- гальмівна сила свідомості (необхідний фактор для “вторинної креативності”; самопостереження, самокригіка);
- позбавлення страхів (невротичних проявів) шляхом заглиблення у предмет діяльності;
- зняття захистів (можливість вільної о протікання творчої енергії);
- сила і мужність (вміння працювати з натхненням, не дивлячись на перешкоди);
- позитивна установка на прийняття (відсутність перешкоду відношенні до предмету уваги; віра у власні сили та можливості);
- довіра (вміння довіряти своїй внутрішній природі);
- емоційно-позитивний фон сприйняття дійсності (об’єкту творення; самосприйняття);
- інтеграція суб’єкта в пізнанні буття (цілеспрямованість у творчому процесі);
- естетичне сприйняття (багатству образу віддається перевага перед схематизацією);
- максимально повна експресивність (унікальність, спонтанність);
- злиття особистості зі світом (ізоморфізм, взаємоприспосовання, взаємодоповнення) (Там само; 70-72).

Креативність, на думку А.Маслоу, – аспект будь-якої поведінки, діяльності, що включає в себе: перцептивну, волюву, когнітивну, афективну сторони. Вона допомагає особистості виразити себе в будь-якій діяльності. Чим би не займалась творча людина, кожний її акт стає актом творчості. Самоактуалізовані люди відрізняються більш точним і правдивим баченням світу і власне тому вони креативні (2; 246-247). Творчість розглядається А.Маслоу як умова самоактуалізації особистості, здатної до “відкритості відчуттів” (К.Роджерс), спонтанності, експресії. “Ідеально функціонуюча особистість” (К.Роджерс), часто виступає нонконформістом по відношенню до суспільства, з його чіткою нормативною системою. Крім того, така особистість в меншій мірі піддається впливу культури; заборони якої не стають для неї абсолютними, не переходять в розряд внутрішніх заборон і обмежень. Позбавитись стереотипів і суспільних кліше для середньостатистичної людини нелегко. Саме тут, на думку А.Маслоу, і виникає розмежування між поняттями “норма” і “патологія” (здоров’я і хвороба). Творчі особистості, як інтегратори, долають бар’єр дихотомії (3; 178). Мова йде про здатність взаємодіяти між інтеграцією всередині індивіда і його здібністю інтегрувати те, до чого він покликаний. Творчість стає синтезуючим, конструктивним, об’єднуючим процесом завдяки внутрішній інтеграції особистості. Саме на цій основі і даються “пікові переживання”, пізнаються глибини творчості (Там само; 179-180).

За А.Маслоу, креативність поділяється на первинну і вторинну. Первинна відповідає фазі натхнення, а вторинна – фазі розробки. Джерела креативності, як генерування нових ідей, вчений бачить в глибинах несвідомого (первинна креативність). Першій процесі він відносить до розряду пізнавальних. Чим багатше суспільство, тим менший спротив первинним психічним процесам. “Первинну творчість” А.Маслоу пов’язує зі станом спонтанності, свободи, що можливе тільки у випадку прийняття особистістю власного внутрішнього “Я” (сутності). Творчість заснована на

вторинних процесах (вторинна) охоплена значною частиною світських справ, породжена груповим процесом (науково-технічна, літературна творчість і ін.), як “консолідація” і “розвиток ідей” інших людей. Використання двох типів процесів дає за А.Маслоу “інтегровану творчість”, продукт якої – великі твори митців (3; 182). “Творчість самоактуалізації” як феномен виникає на основі злиття первинних і вторинних процесів. У “творчості самоактуалізації” на перше місце виступає особистість, а не її досягнення, які розглядаються як епіфеномен, породжені особистістю і тому вторинні по відношенню до неї.

Феноменологічний напрямок теорії особистості, який в науці представляє К.Роджерс, постулює, що в своєму розвитку люди природно і неминуче рухаються у напрямку диференціації, автономності і зрілості; всі вони прагнуть досконалості (4; 529). Концепція росту, сконцентрована на процесі реалізації внутрішніх можливостей і особистісного потенціалу людини, відображає і розроблену вченим концепцію творчості.

К.Роджерс наголошує на необхідності творчої адаптації особистості до нових соціальних умов (науково-технічний прогрес), що, на його думку, стане вирішальним фактором у проблемі самого виживання людства. Як і А.Маслоу, К.Роджерс творчість розглядає в більш широкому спектрі, не просто як вузько-спеціалізований аспект мистецького плану, але і як природну данність, іманентно притаманну людині. Творчий процес за К.Роджерсом полягає у створенні з допомогою дії нового продукту, з однієї сторони, з унікальності індивіда; з іншої – зумовлений матеріалом, подіями, людьми і обставинами життя (5; 411). Головним спонукальним мотивом творчості є, за К.Роджерсом – прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості. Під цим прагненням розуміється спрямовуюче начало, яке виявляє себе у всіх формах людського життя: прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості; тенденція до вираження і прояву всіх здібностей організму і “Я”.

Не менш важливе питання, яке піднімає К.Роджерс – це питання про соціальну значущість творчості. Відповідно, він виділяє продуктивну і руйнівну творчість. В основу такого поділу вчений кладе суспільний критерій часу (епоха), а також етнокультурні норми співжиття людей. Проте він заперечує на категоричному розмежуванні даних понять, досліджуючи тільки сам продукт творчості. Беручи до уваги суспільний запит і його прояв до ідей реформаторства, К.Роджерс наголошує: "...ні один із сучасників не може правильно оцінити продукт творчості в той час, коли він створювався, і це твердження тим справедливіше, чим більша новизна цього творіння. Для того щоб продукт розглядався в історичному аспекті як результат творчості, він повинен отримати визнання деякої групи людей у відповідний момент часу (Там само; 412).

К.Роджерс солідарний із А.Маслоу і в поглядах на творчість як необхідний і обов'язковий елемент самого процесу самоактуалізації особистості. Вчений постулює, що відкритість індивіда власному досвіду є перманентною основою продуктивної творчості. "У тій самій мірі, в якій індивід відмовляється усвідомити значну частину свого досвіду, продукти його творчості можуть бути соціально шкідливі (патологічні). І відповідно, якщо індивід відкритий власному досвіду, а всі різні почуття і відчуття його організму доступні його усвідомленню, нові продукти його взаємодії з навколишнім світом будуть швидше продуктивними і для нього самого, і для оточення. (Там само; 414).

К.Роджерс виокремлює умови, найбільш пов'язані з потенційно творчими діями особистості, зокрема:

1. Відкритість досвіду: екстенціональність (відсутність ригідності; відкритість всьому, що існує в ситуації "тут - і - тепер");

2. Внутрішній локус оцінювання (самооцінка як власний критерій оцінювання продуктів своєї творчості, що домінує в загальній канві оцінок інших);

3. Здатність до незвичних поєднань елементів і понять (спонтанна гра – дослідження, як основа інтуїції, творчого бачення нового і суттєвого в житті).

На думку К.Роджерса, тільки при досягненні даних умов, можна вести мову про продуктивну творчість. Творчий акт учений подає через характеристику таких невід'ємних його рис, як: вибірковість, впорядкованість, відмежованість.

У кінцевому результаті, як підсумок усього сказаного, К.Роджерс накреслює умови, що сприяють продуктивній творчості: 1. Психологічна безпека. Вона може бути досягнена за рахунок наступних процесів:

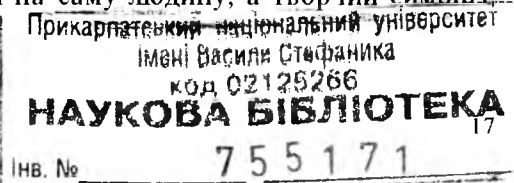
а) визнання безумовної цінності індивіда (віра в потенційні можливості людини);

б) створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання (зовнішнє оцінювання актуалізує психологічний захист індивіда, гальмує процес усвідомлення ним власного досвіду);

в) розуміння, емпатія (прийняття іншого, співпереживання йому, вміння вийти в його внутрішній стан).

2. Психологічна свобода (можливість самовираження на рівні думок, почуттів і станів).

Свобода творчості за К.Роджерсом, не знімає відповідальність перед індивідом за його вчинки. Саме тип "вільної відповідальності", на думку вченого, сприяє розвитку надійного внутрішнього джерела оцінок, формуванню внутрішніх умов для продуктивної творчості (Там само; 422). Особистість за Г.Олпортом, - це реальна, конкретна частина психічного життя, що існує у виключно індивідуальних формах. (6; 208). Своє ставлення до творчості вчений репрезентує через постановку питання щодо прерогативи у сфері дослідження особистості як з боку мистецтва (художня література), так і науки (психологія). І це вже не просто дихотомія науки і художньої літератури у погляді на саму людину, а творчий симбіоз, взаємодоповнення.



Досліджуючи природу благополуччя, Е.Фромм розглядає його як здатність особистості до творчості. В основі такої здатності вчений ставить творчий акт, який полягає в "істинному реагуванні", баченні світу таким, яким він є і переживання його як "власного світу", світу "створеного власною творчістю" (7; 107).

На думку Е.Фромма, особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, з однієї сторони, і тиском соціальних норм та приписів, з іншої. Виділивши п'ять соціальних типів характерів, домінуючих у сучасних спільнотах, вчений розділив їх на два великі класи: непродуктивні (нездорові) і продуктивні (здорові) типи. На противагу непродуктивній орієнтації, продуктивний характер являє собою, з точки зору Е.Фромма, кінцеву мету у розвитку людини. Саме до цього типу він і відносить творчу особистість і характеризує її як незалежну, чесну, спокійну, люблячу, яка вершить соціально-корисні вчинки.

Людина, за Е.Фроммом, не тільки раціональна і соціальна істота, але й істота творча, здатна трансформувати доступну їй матерію за допомогою розуму й уяви. "Плідна орієнтація" особистості передбачає відповідну установку, спосіб відношень у всіх сферах людського досвіду. Під плідною творчістю вчений розуміє здатність людини використовувати свої сили і реалізовувати закладені в ній потенційні можливості (8; 476). Вона проявляється в ментальній, емоційній, сенсорній реакціях на інших людей, на самого себе, світ. Коли людина, на думку Е.Фромма, сприймає себе як втілення власних сил і як творця, коли знаходиться в єдності зі своїми силами, які не приховані і не відчужені від неї – тільки в тому випадку можна говорити про плідну творчість. Е.Фромм вважає, що ознакою такої творчості є спонтанність, творче самосприйняття, відкритість, доступні кожній людині, в якій не порушені ментальний й емоційний рівні. Це реалізація людиною закладених в ній можливостей, використання потенційних сил. Наявність у людини репродуктивних і творчих функцій є вихідною умовою плідної творчості, яка і сприяє розвитку власного "Я" (9; 237).

На думку Е.Фромма, тільки ті якості, які є результатом нашої творчої активності, що базуються на спонтанних проявах, надають особистості сили і тим самим створюють основу її цілісності. Нездатність діяти спонтанно, висловлювати свої істинні думки і почуття і, відповідно, необхідність виступати перед іншими і перед самим собою в певній ролі - під маскою псевдоособистості - в цьому джерело почуття слабкості і неповноцінності.

Однією з форм плідотворної орієнтації Е.Фромм вважає любов, виявом якої є відношення до інших, самого себе. Людина, яка на думку Е.Фромма "безплідна" і "деструктивна", все більше втрачає сили і виявляється всередині замкненого кола. І, відповідно, людина, яка усвідомила їх і плідно використовує, отримує нові сили, віру, творче піднесення, що характеризують її плідотворне життя.

Е.Фромм піддає аналізу сам соціально-психологічний феномен плідотворної орієнтації, виокремлюючи соціальні установки плідотворно орієнтованої особистості, зокрема: відданість, авторитетність, чесність, наполегливість, які у людини, орієнтованої неплідотворно трансформуються в безпомічність, відчуженість, деструктивність. Саме мета гуманістичної етики, на думку вченого, полягає у плідному використанні притаманних людині первинних потенціалів і далі Е.Фромм висловлює думку, співзвучну іншим представникам гуманістичного напрямку (А.Маслоу, К.Роджерс і ін.): важливий не кінцевий результат, а сам процес діяльності людини. У всіх видах продуктивної творчості людина і предмет її праці об'єднуються; вона досягає злиття зі світом, знаходить власний смисл життя (10; 119).

Якщо людина зможе реалізувати свій внутрішній потенціал в спонтанній активності і таким чином з'єднає себе зі світом, вона позбавить себе самотності; індивідум і навколишній його світ з'єднаються в єдине.

Проблема творчості особистості розвивалась і скзистенційним напрямком гуманістичної психології. У числі найбільш яскраво виражених творців концепції творчості у філософії були: К.Ясперс,

Г.Марсель, М.Бердяев, Л.Шестов; у психотерапії цю традицію продовжили В.Франкл, Р.Мей і ін.

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
3. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997 - 304 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применение) - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.
6. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А. Пузырея. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 288 с.
7. Фромм Э. Природа благополучия // Психотерапия и духовные практики. - Мн.: Вида - Н, 1998. - 320 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. - Мн.: 000 "Попурри", 1998. - 672 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика. - М.: 000 "Изд-во АСТ-ЛТД", 1998. - 568 с.
10. Фромм Э. Душа человека. - М.: Республика, 1992. - 430 с.

The article touches upon the problem of creativity from the point of view of the Humanistic Approach. The fundamental principles of the creative conception of a person offered by such noted representatives of Humanistic Psychology as A. Maslow, K. Rodgers, E. Fromm are being considered and analysed.

О. В. Федик

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОБРАНОЮ ПРОФЕСІЄЮ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях задоволеність розглядається, як важливий показник адаптації молодого вчителя до обраної професії. Задоволеність пов'язується із закріпленням професійних кадрів, особливо молодих, на робочих місцях, із підвищенням творчої активності працівників, із оптимізацією навчально-виховного процесу.

Значення цієї проблеми набирає особливої ваги в даний час, через те, що ставлення працівників до своєї діяльності є одним із механізмів підвищення ролі людського чинника у суспільному житті.

Задоволеність вчителем обраною професією вивчалось Н.В.Кузьміною. На думку вченої, задоволеність характеризує силу емоційного відношення людини до своєї професії. Чим більше привабливих сторін бачить вчитель у своїй діяльності, тим стійкішим, позитивним є його ставлення до неї. Підхід до вивчення задоволеності вчителя своєю професією і професійною діяльністю повинно бути різноманітним і, перш за все, повинен вивчати чинники, що впливають на задоволеність.

Перші дослідження, що визначали задоволеність вчителів своєю професією провела Н.В.Кузьміна в середині 60-х років. Розглядаючи педагогічні здібності, вона виявила, що важливим чинником у формуванні задоволеності працею є оволодіння майстерністю у навчально-виховній роботі з дітьми. За Н.В.Кузьміною, якщо вчитель оволодіє педагогічною майстерністю, то праця стає його потребою та джерелом радості. Якщо вчитель не оволодіє педагогічною майстерністю, то ніякі принади професії не принесуть задоволеності. На думку Н.В.Кузьміної велику незадоволеність вчителів викликає перш за все, як наслідок його, неможливість творчо займатись своїм предметом і удосконалити свою діяльність.

Вивчаючи проблему професійної підготовки у вузі Н.В.Кузьміна відзначус, що здібні люди розчаровуються у своїй професії тільки тому, що вуз погано готує їх до неї: у підготовці немає цілеспрямованості в дотриманні професійних умінь та навичок [1]

Дослідження Е.Г.Горбачова, І.В.Мушніна, були спрямовані на виявлення задоволеності своєю майбутньою професією у студентів і зроблено спроби підвищити її (задоволеність) до моменту закінчення вузу.

К.К.Платонов розглядає поняття “задоволеність” як психічне явище, що має ієрархію видів, що співпадає з ієрархією видів потреб.

За Е.П.Ільїним, задоволеність характеризує діяльність, як довготривалий процес - заняття спортом, навчальна діяльність, праця. Звідси, задоволеність характеризує довготривалість події - задоволеність професією, стилем життя. Визначення Е.П.Ільїна, на наш погляд, відповідає сучасному поняттю даного соціально-психологічного явища. Е.П.Ільїн, вивчаючи підходи до розуміння сутності задоволеності, поділяє їх на дві групи: психологічний та соціологічний.

З позицій психофізіологічного підходу задоволеність розглядається як стан і як мотив. Задоволеність пов'язана з вивченням процесу розвитку і становлення потреб людини, в тому числі і такою соціальною потребою як задоволеність трудовою діяльністю.

Розглядаючи задоволеність з позиції соціологічного підходу Е.П. Ільїн виокремлює три аспекти:

- соціально-фіксована установка;
- відношення особистості до чого-небудь;
- оцінку діяльності, її умов й оцінку результатів цієї діяльності.

З позицій соціологічного підходу до вивчення феномену задоволеності, особистість розглядається як пасивний елемент. Але, такий підхід не розкриває закономірностей виникнення задоволеності, тому що індивід, в дійсності, виступає не тільки як пасивний об'єкт, але і як суб'єкт діяльності, як сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі внутрішні впливи [2].

Аналіз наукової психологічної літератури дає підставу стверджувати, що задоволеність професією, професійною діяльністю в цілому є результатом складного переплетення умов і чинників, як внутрішніх, суб'єктивних, так і зовнішніх, пов'язаних з умовами діяльності.

Серед суб'єктивних чинників виокремлюються індивідуально-психологічні особливості, система ціннісних орієнтацій, потреби особистості, потреби людини у цікавій роботі, результати своєї праці.

Задоволеність своєю трудовою діяльністю розглядається у дослідженнях через внутрішні психологічні оцінки індивідом свого соціального стану, свого місця у професійній структурі, через адаптованість індивіда до соціальної реальності, через комплексну оцінку трудової ситуації, через інтеріоризовані соціальні норми.

Розглядаючи з різних боків задоволеність як оцінку, багатьох авторів об'єднує бажання відділити це поняття від розуміння задоволеності як стану. Аналіз психологічної літератури показує, що вченими використовується два поняття - «задоволеність» і «задоволення» або як синоніми, або у зовсім протилежних значеннях, через що виникає непорозуміння про яке явище йде мова, і неможливо уявити специфіку поняття задоволеність.

Будучи продуктом складного перетиснення психологічних, соціальних і фізіологічних механізмів, що регулює діяльність, задоволеність професійною діяльністю розглядається з різних боків, і визначення цього феномену далеко не однозначне.

Задоволеність діяльністю можна визначити, як оцінювальне відношення суб'єкту до виконуючої ним діяльності, що вишикає у результаті отримання неодноразового відчуття задоволеності від виконуючої роботи, умов її здійснення і результатів.

Німецький соціолог Р. Штольберг розглядає задоволеність професійною діяльністю не тільки у вузькому значенні задоволеності чи незадоволеності умовами місця роботи, але і як гарантію благополуччя у суспільстві.

У науковій літературі наводиться кількість даних, що розкривають чинники діяльності, котрі впливають на задоволеність професією. Але стосовно професії вчителя таких даних мало.

Задоволеність, на думку Д.О.Хеєба, пов'язана із активністю, і цілеспрямованістю особистості.

Вивчаючи проблему задоволеності, В.А.Ядов запропонував концепцію диспозиції особистості. У центрі уваги покладені конкретні соціально-психологічні проблеми задоволеності.

На думку вченого, задоволеність роботою визначається як результат єдності системи потреб і диспозиції особистості з суб'єктивного оцінкою практичних можливостей їх реалізації. Проблема, з якою стикаються дослідники, що вивчають задоволеність, полягає в тому, що не знаходиться однозначного зв'язку між рівнем задоволеності роботою і реальною поведінкою людини в її професії. Можна сказати, що ця обставина створила кризову ситуацію у дослідженнях задоволеності працею і професією.

В.А.Ядов провів перше емпіричне дослідження задоволеності працею, цілю котрого було виявлення чинників, що впливають на відношення до праці молодих людей. Задоволеність працею розглядалася, як показник суб'єктивного відношення до праці. У монографії «Людина і її робота» приведена загальна схема детермінації умов трудової діяльності, а з другого боку - структура мотивів трудової діяльності і суб'єктивної установки особистості до праці, котра соціально обумовлена.

В.Т.Лісовський, у результаті опитування, встановив, що у молоді отримання змістовної цікавої роботи, стоїть на першому місці серед інших життєвих планів.

При аналізі наукової психологічної літератури виявлено, що задоволеність роботою впливає на стабілізацію колективу, добре самопочуття особистості, її саморегуляцію. Незадоволеність роботою визначає глибоке протиріччя між особистою орієнтацією людини і місцем у суспільному процесі праці.

На основі досліджень Т.А.Китвеля можна стверджувати, що високоєфективна праця можлива тільки у випадку, коли вона приносить задоволення. Задоволеність працею і результат праці - це взаємопов'язані явища, чим вища задоволеність, тим більша активність.

Задоволеність досягнутими результатами у професійній діяльності може залежати від багатьох чинників:

- професійної підготовки;
- матеріальної бази;
- взаємовідношень у колективі;
- заробітної плати тощо [3].

Але, на думку В.М.Журина, вчителі цим чинникам можуть надавати не однакове значення. Саме тому у одних випадках ці чинники можуть бути основними, що викликають задоволеність, а в інших - другорядними. Це дає змогу передбачити, що і відношення учнів до предмету, буде залежати від задоволеності чи незадоволеності вчителів своєю діяльністю. Врахування основних чинників, котрі приводять до задоволеності чи незадоволеності вчителем своєю професійною діяльністю буде сприяти вдосконаленню змісту, методів підготовки майбутніх вчителів фізичної культури, а також сприяти впливу на вчителів з метою формування у них позитивного ставлення до своєї професійної діяльності.

Вивчаючи задоволеність працею, багато дослідників користуються двома показниками - задоволеність професією і задоволеність діяльністю. При цьому, у більшості випадків відзначається тотожність цих понять. Для з'ясування питання про тотожність чи відмінність між цими поняттями М.В. Журином було опитано 70 вчителів фізичної культури: чи задоволені вони - з одного боку - своєю професією, а з другого - діяльністю. Дякуючи задоволеності було запропоновано п'ятибальну шкалу (розроблену Н.В. Кузьміною): "дуже задоволений", "задоволений", "не знаю", "не задоволений", "зовсім не задоволений". Про неоднозначність фактомів свідчать такі факти:

	Професією	Діяльністю
Дуже задоволені	18,0	5,5
Задоволені	69,7	58,5
Не знають	4,1	4,1
Не задоволені	8,2	30,2
Зовсім незадоволені	-	1,4

Згодом була проведена парна кореляція між тим і іншим видом задоволеності. Коефіцієнт кореляції дорівнював 0,77, при рівні значимості 0,01.

Звідси автор робить висновок, що задоволеність професією не відрізняється від задоволеності діяльністю. Отриманий тісний зв'язок між цими двома видами задоволеності може свідчити про те, що задоволеність професією залежить від задоволеності діяльністю. Водночас, певна кількість вчителів чітко розрізняють ці два феномени, враховуючи, що задоволеність професією більше пов'язана з престижністю вчительської праці, а задоволеність діяльністю - від того, в яких умовах доводиться працювати і які результати при цьому досягаються.

Як видно з досліджень М.В.Журина відсутність збігу задоволеності прослідковується майже у чверті випадків, задоволеність професією на 23,7% частіше зустрічається, а ніж задоволеність діяльністю [4].

Дослідники підкреслюють, що задоволеність діяльністю має неоднозначний зміст. Одні вчителі пов'язують задоволеність з матеріальними чинниками, інші - за досягнутими результатами.

На думку Г.І.Хорошева, яке відношення до своєї професії і професійної діяльності, така і віддача. Неможливо не відзначити, що задоволеність своєю діяльністю впливає на формування норм, не тільки як професіонала, але як і члена суспільства. Незадоволеність своєю професійною діяльністю приводить до формування «зайвої людини» у суспільстві.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що між різними видами задоволеності вчителів фізичної культури є функціональні зв'язки, тобто одна сторона діяльності впливає на іншу. Дослідження М.В.Журина показує ієрархію видів задоволеності вчителями своєю діяльністю.

Задоволеність вчителів своєю професією не пов'язана ні з задоволеністю досягнутими результатами у роботі, ні з задоволеністю взаємовідношень з колективом, ні з рівнем

професійної підготовки, ні з іншими чинниками. Очевидно, для цього виду задоволеності більш значущим є здібності до педагогічної діяльності, престижність професії, ніж чинники, котрі характеризують і обумовлюють ефективність педагогічної діяльності. Але задоволеність своєю діяльністю, задоволеність досягнутими результатами в діяльності пов'язана з багатьма видами задоволеності: взаємовідношенням в колективі, професійною підготовкою, програмою, матеріальною базою. Це не випадково, тому, що всі чинники впливають на ефективність вчительської діяльності.

На думку Ф.Н. Ільєсова задоволеність своєю професією, діяльністю певним чином залежить від відношення оточуючих до тієї справи, котрою він займається. Важливим є ставлення інших вчителів і батьків до предмету фізичної культури. Не секрет, що і ті і інші розглядають цей предмет, як другорядний і навіть не обов'язковий. Звідси і відношення до вчителів фізичної культури в більшості випадків холодне. Внаслідок цього порушуються і міжособистісні відношення з товаришами, у результаті чого створюється певний соціальний клімат в школі, котрий не викликає у вчителів фізичної культури задоволеності своєю діяльністю.

Російський фізіолог М.Е. Введенський зазначав, що однією з умов продуктивності праці людини є позитивне, зацікавлене відношення суспільства до її праці. Аналіз літературних джерел дає підставу стверджувати, що багато авторів звертали увагу на одні-два чинники, котрі впливають на задоволення. Але, Н.Л. Волошинов, А.В. Ліхачов підкреслюють важливість комплексного підходу до вивчення задоволеності, який потребує вивчення комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників, котрі супроводжують ту чи іншу діяльність [5].

Одним із перших виокремив чинники, що обумовлюють задоволеність працею, від чинників, що обумовлюють незадоволеність працею Ф.Херцберг. Перші чинники він назвав

“мотиваторами”, і включив у них все, що пов'язано зі змістом роботи - успіх у роботі, інтерес до діяльності тощо.

Інші чинники він назвав «гігієнічними», і включив до них все, що пов'язано з ситуацією, у якій людина виконує діяльність: відношення з колективом, заробітна плата, забезпечення інвентарем тощо.

Тачка зору .Ф.Херцберга не отримала повного підтвердження у дослідженнях, але вона має значення в зв'язку з тим, що загострює увагу на неоднозначності чинників для виникнення задоволеності чи незадоволеності, що обумовлюється ієрархією потреб і мотивів людини.

І.Г.Столяр, А.Е.Левін виокремлюють поняття загальної і часткової задоволеності. Якщо психологічний клімат відображає задоволеність емоційною стороною міжособистіних стосунків, то показник задоволеності працею значно об'ємніший, і, окрім цього, дає оцінку трудовій діяльності відносно, всьому спектру впливів, що діють на особистість зі сторони мікро- і макроструктури. Часткова задоволеність відображає оцінку окремої ситуації у протиставленні з цілями особистості.

Загалом, літературні джерела дозволяють стверджувати, що задоволеність вчителів своєю професією складає 90%, задоволеність результатами своєї діяльності -- 50%.

Таким чином, задоволеність досягнутими результатами в діяльності є першим інтегральним показником відношення вчителя до своєї діяльності. Другим інтегральним показником відношення вчителя до своєї діяльності є задоволеність місцем роботи. Цей показник пов'язаний з задоволеністю заробітною платою, матеріальною базою, і особливо, взаємовідносинами з колективом.

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.-Л.: ЛГУ.1967.

2. Ильин Е.К. психология физического воспитания.-М.: Просвещение,1987.

3. Китвель Т.А. Отношение к труду.-М.: Просвіта, 1985.

4. Журин М.В. Удовлетворенность учителей физической культуры своей профессиональной деятельностью. - Л., 1991.

5. Волошинов А.Л. Удовлетворенность учителей физической культуры своей профессией и условиями работы. - Л.: ЛГПИ, 1987.

In the article, the basic factors influencing the satisfaction of the prospective specialists by their future profession, are considered.

The integral factor of the teachers attitude to the chosen profession is his being satisfied by achieved results of his activity, material base, salary, relationships.

It was concluded, that satisfaction by the chosen profession is an important factor of effectiveness of the formation-process of trainers skills.

О.І. Климишин

ДО ПРОБЛЕМИ ГНОСЕОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ДУХОВНОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ.

Вітчизняною наукою впродовж років здійснювалось різностороннє вивчення людини – її тілесної організації (анатомія, фізіологія, генетика), її психічних можливостей (психологія, психіатрія), її соціальних особливостей та проявів (соціологія, політологія, історія та інші). Однак, так званій “образ вивчення”, “образ пізнання” був далеко неповним, за горизонтом дослідження залишалася сутність людини як така. Цю “прогалину” можна пояснити існуючим в минулому ідеологічним виміром людини та її життя “...історія промисловості і предметне буття промисловості, що склалось є розкритою книгою людських сутнісних сил...” (8, 123).

Наприклад, друге тисячоліття можна констатувати прояви неабиякої зацікавленості проблемою духовної основи людського життя, проблемою істинної людської душі та її сутності. Адже, можливо, саме відсутність вивчення цієї проблеми в минулому стала причиною існуючих в сучасному світі економічної, політичної та культурної криз. Без ж мало хто вже сумнівається в тому, що якраз цінності та ідеали визначають думки, вчинки та, загалом, поведінку кожної людини. І, рідко ясна, пізнання духовної сфери людського буття вимагає певного філософського підходу до цього питання.

Нами здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми духовного буття людини на основі осмислення та узагальнення поглядів ряду філософів (Платон, Арістотель, М.Бердяєв, С.Франк, Г.Горак та інші.) та психологів (К.Юнг, В.Франкль, О.Киричук, В.Москалець та ін.).

Духовне буття людини – це сфера існування її душі, духа, сфера прояву її духовності. Власне, це ключові твердження визначатиме послідовність розгляду проблеми духовного буття людини.

а) ДУША

“Душа, на пропвагу тілу, - це особлива нематеріальна сутність, це активне рушійне начало в людині, яке визначає її життя, здібності

та особистість” (9, 131). У філософських словниках характеристика душі зводиться до отождоження її з психікою людини, тобто розгляду душевних переживань як психічних, фізіологічних реакцій людини. Така характеристика є далеко неповною і пояснюється накладаним упродовж років ідеологічним табу на проблему вивчення душі. А тим часом не можна не погодитись з К.Юнгом, який зазначає: “інтерес до проблеми душі є симптомом повернення людини до себе” (10, 110). Це “повернення” передбачатиме наближення суцільної людини до належної через самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення.

Розгляд проблеми душі у працях багатьох філософів як ось Б.Паскаля, М.Бердяєва, С.Франка, психологів В.Франкля, В.Москальця відбувається в контексті розгляду екзистенційної проблеми людства – життя та смерті. “Безсмерття душі настільки важливе для нас питання, стосується нас так глибоко, що байдужість до нього була б ознакою втрати будь-якої свідомості”, - міркував Б.Паскаль, одночасно зазначаючи: “Однаково незабаченим є як буття Бога і його небуття, перебування або відсутність душі в тілі” (2, 146).

Душа є носієм духовного в людині, вона є так званим фоном прояву людського духу. Душа є “горизонтом можливостей індивіда, його причетності до Універсуму, витоків її не лише у соціальних впливах, але у глибинах індивідуальної природи” (2, 145); вона, на думку П.Куліна, є осередком міжлюдського спілкування.

Душа є основою, ядром духовного світу людини, вона виступає джерелом духовних переживань та цінностей людини. Духовні цінності, що задаються соціумом, набувають істинного, правдивого значення тільки будучи особистісно прийнятими, будучи “емоційно пережитими”. Набуваючи особистісного змісту, вони отримують нове “Духовне, душевне звучання”, одночасно породжуючи щось нове, неповторне, що з часом “осідає” в суспільному дусі та збагачує його.

б) ДУХ

Аналіз проблеми духу філософами різних епох передбачає уточнення змісту цього поняття. Так, Платонівська категорія духу

поєнює надіндивідуальне існування трансцендентного світу речей; Гегелівська ідея абсолютного духу розкриває дух як надіндивідуальну буттєвість, що має форму всезагальності та внутрішні закони власної еволюції; “третій світ” К.Поппера виступає об’єктивізацією продуктів пізнання світу; дух як всезагальна, відчужена і деперсоналізована форма індивідуальних проявів духовності (Гартман); дух як простір формування людини як духовної істоти (Г.Горак).

У “Філософському словнику” (під ред. І.Т.Фролова) знаходимо наступне визначення: “Дух – філософське поняття, яке означає ідеальне, нетілесне начало на відміну від матеріального начала; в вузькому розумінні – однозначне поняття мислення” (9, 130). На думку ж О.Лосова “Дух – сукупність і зосередження всіх функцій свідомості, що виникає як відображення дійсності і сконцентрований в одній індивідуальності як знаряддя свідомої орієнтації в навколишній дійсності для впливу на неї і в кінцевому рахунку для її перетворення” (2, 123). З іншого боку, М.С.Каган ототожнює зміст духа з усім цілісним обсягом людської психіки, відмінної від тваринної соціокультурною обумовленістю і змістовністю. Ці визначення духу передбачають розуміння його як ідеальної психічної субстанції людини.

Об’єктивна буттєвість духу підтверджуються його існуванням у формі цінностей, традицій, знань, вірувань і т.д. Про це влучно розмірковує Ортега-і-Гассет: “Мало-помалу наука, етика, мистецтво, релігійна віра, юридична норма відривалися від суб’єкта і набували власного ущільнення, незалежну значимість, престиж, авторитет. Настає момент, коли саме творче життя схилиється перед своїми творіннями, підкоряється їм і служить їм. Культура об’єкта візувалась, протиставила себе цій суб’єктивності, яка її породила” (2, 124).

Абсолютність духу пояснюється його трансісторичним існуванням. Вміщуючи в собі духовні умови існування людства як такого та вічні надбання його духовного розвитку, “дух народу утворює духовну субстанцію кожного окремого громадянина...”

(3,69). Власне, в цьому контексті є актуальним Юнгівське тлумачення психіки людини, яка містить глибинне психічне джерело духовності – архетип – символ високих духовних цінностей, символ Бога, “об’єктивуючий вираз живого процесу загального буття усіх попередніх, теперішніх і майбутніх поколінь” (6, 131).

Дух виступає стрижневою ланкою духовності людини, він визначає її спрямованість та розвиток, він є “іманентною здатністю людини до вільного діяння та вчинку, що випереджає і опосередковує біологічні і соціальні впливи...” (5, 4). То ж дуже влучно писав російський філософ І.Ільїн: “У кожному з нас є дві сили, які протистоять одна одній: сила інстинкту і сила духу. Інстинкт, взятий сам по собі і не вгнуданий духом, – є вовк в людині: він хижий, жорстокий і підступний. Людина голого інстинкту – не володіє ні вірою, ні совістю, ні співчуттям, ні честю... Бездуховному інстинкту протистоїть дух людини, начало серця, розумної волі, передумова відповідальності і совісті” (4, 31). Дух, на думку І.Ільїна, є живою силою, енергією, яка вибирає, вирішує і діє: “Дух людини є особиста енергія і при цьому розумна енергія; розумна в розумінні предметного споглядання, зрячого вибору і дії, в силу духовно-достатньої основи” (4, 80-81).

Цікавою безперечно є інтерпретація духу християнськими антропологічними концепціями, в яких дух постає як сила людської душі, як вища властивість людської психіки. Власне, у Старому Заповіті як дух, так і душа означає єдине начало, яке протиставляється тілу: “Це віддаю тобі і його, тільки душу його не чіпай” (Іов.2:6) і “І повернеться плоть у землю, якою і була, а дух повернеться до Бога, котрий дав його” (Екл.12:7). У Новому Заповіті в окремих посланнях, зокрема апостола Павла, ми знаходимо поділ людини на тіло, дух, душу: “І вдосконалий ваш дух і душа, і тіло непорочними в прихід Господа нашого Ісуса Христа хай збережуться” (1 Сол.5:23). В даному випадку поняття “дух” і “душа” по відношенню до природи людини означають не різні начала, а випливають з однієї сторони одного і того ж начала – такої думки дотримувався авторитет у патристиці Д.Дроздов.

При порівнянні духу і душі як філософських категорій прийнятним є тлумачення духу як негілсного надрозумного начала, яке пізнається безпосередньо, інтуїтивно. Дух є сферою раціонального буття людини і обумовлює вищі психічні акти людини, визначає її самосвідомість, волю та мислення. Душа – сфера чуттєвого, емоційного буття людини, їй належить почуття, переживання. Розглядаючи сферу ціннісних орієнтацій людини, ми констатуємо факт формування духовних цінностей людини завдяки “прояву” її духу і душі, оскільки ціннісні орієнтації є знаннями (раціональний підхід людини до розкриття об’єктивних значень предметів та явищ), “емоційно прийнятими” (суб’єктивне відношення людини до цих предметів та явищ).

Проблематика порівняння духу і душі знаходить влучне пояснення у працях російського богословського філософа С.Франка, який писав: “Не існує однозначної, точно встановленої межі між “душею” і “духом”, перехід від одного до іншого тут, навпаки, неперервний (7,402). Для наочності С.Франк порівнює дух з ґрунтом, в якій вкорінена душа, причому так, що найглибший кінець коріння ніби переходить в ґрунт, який, у свою чергу, теж ототожнюється з коренем.

в) ДУХОВНІСТЬ

Духовність – це сфера існування душі і духу, форма вираження сутності людини, її особистісної спрямованості. Духовність – це прояв людини як особистості (“ноосфера” В.Франкля), “це системне психічне утворення і вище породження особистості, репрезентоване її ціннісно-сміисловою свідомістю” (5, 4). Духовність є одночасно якістю, якою наділена людина і яка проявляється в пізнанні, усвідомленні та вдосконаленні себе людиною, та способом буття – процес реалізації людиною своїх можливостей.

Індійський філософ Шрі Ауробіндо Гхош вважає, що духовність у своїй душі є “відображенням внутрішньої сутності нашого створіння, нашої душі, - внутрішнє прагнення пізнати, відчуті і ототожнити себе з нею, увійти в контакт з вищою дійсністю, іманентною в Космосі і поза Космосом, а також у нашій істоті; ..

об’єднатись з нею і, як наслідок цього контакту, - перегорити всю нашу істоту на нове, в нову особистість, нову природу”. (11, 21). При цьому духовність не зводиться до інтелектуальності, ідеалізму; духовність, за автором, не є релігійністю або емоційне піднесення духу, або розумова довіра, і регульованість на цих основах поведінки, вона є вищим проявом людської сутності.

Духовність можна розглядати як форму активності людини, як діяльність, яка веде людину у напрямку розвитку - фізичного, емоційного, ментального, соціального. Вона, завдяки зусиллям кожної окремої особистості, підносить стан людства на вищий рівень його вияву.

Здебільшого поняття “духовність” пов’язують з релігійною спрямованістю людини: “Духовність – особливий душевно-інтелектуальний стан окремої людини або великої групи людей, пов’язаний з устремлінням пізнати, відчуті і ототожнити себе з вищою дійсністю, яка невід’ємна від усього суцього, в тому числі і від самої людини, але розуміння якої затруднюється недосконалістю її природи” (11, 11). Водночас вважається, що пізнання людиною вищої реальності є можливим, бо між вищою реальністю та людиною існує загальне об’єднуюче начало.

Зокрема, філософ Г.А.Аванесова вважає, що поняття духовності розвивалося в тих культурах та релігійних системах, в яких Вища реальність (Бог) розуміється як втілення Духа і в яких Бог мислиться як абсолютне Добре, Світло, Любов, Свобода. Такій підхід до світу і людини найглибше розвинутий у християнській релігійній ідеології та практиці. На думку Аванесової, уявлення про духовність невідомі язичницьким кульгурам.

У наш час, очевидно, можна стверджувати, що не лише наявність релігійної спрямованості та релігійного світоприйняття визначають становлення людської духовності. Адже є багато людей, які не є релігійними, однак їм притаманна висока моральність, чуттєвість, інакше кажучи, вони не меншою мірою є духовні особистості. Тож, можна говорити про дві форми (на перший погляд – полярні, якщо сприймати світ “у чорно-білому вимірі”), в яких виявляється

духовність - сакральну-релігійну та секулярну світську, інакше - науково-синтетичну (зустрічаємо цю назву у В.Платонова, А.Косичева). Перша передбачає уявлення про Когось, Хто контролює та оцінює всі вчинки людини (Бог – Творець, який “все бачить і все знає”). Друга форма визначає людину як самодостатнього носія свідомості, здатного відрізнити добро від зла, прекрасне від потворного, а отже, тут вона сама є і діючим, і оцінюючим чинником. Людина, духовне життя якої має цю форму, утримується від аморальних вчинків не через любов чи боязнь Бога, а внаслідок особистого устремління, усвідомлення того, що вона, людина, стоїть на значно вищому щаблі психічного, фізіологічного розвитку живих істот, що в неї є гідність.

Немає сумніву в тому, що сучасна світська форма духовності своїм джерелом має сакральну-релігійну і секуляризовану, однак виділилась з неї певним чином і внаслідок того, що творці її апологети релігійної форми часто виявляли невишравдану суперечність між своїми словами і вчинками. А, головне - між людиною і Творцем, про існування якого людина формувала свої здогади, була і є, образно кажучи, прірва, заповнена найрізноманітнішими формами зла - фізичного, і морального.

Спільною для обох форм духовності залишається основа психологічна функціональна змістовність. На думку В.П.Москаля, в основу психологічного змісту духовності вкладається здатність і бажання людини, мати власне, аутентичне, особистісне, раціональне, морально та емоційно виражене ставлення до всього, що діється навколо, у світі, бажання обстоювати це ставлення всупереч тиску соціуму та власним біологічним інстинктам.

Духовність у житті людини виконує дві основні функції - пізнавальну (пізнання людиною своєї сутності) та регулятивну (саморегуляція поведінки відповідно до можливостей власної психіки). Духовність забезпечує можливість досягнення людиною повної психічної та психологічної гармонії.

1. Біблія – Рим, 1990.
 2. Горак Г.І. Філософія: Курс лекцій – К.; 1997.
 3. Гегель Г.В.Ф. Работы ранних лет. В 2 Т. – М.; 1970-1971.-Т2.
 4. Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи – М.; 1993.
 5. Киричук О.В. Концепція гуманізації навчально-виховного процесу в закладах народної освіти зони радіоекологічного контролю. – К., 1991.
 6. Москалец В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі /Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. – К., 1996.
 7. Франк С.Л. Сочинения. – М., 1990.
 8. С чего начинается личность /Под общ. Ред. Косолапова Р.И.-2-е изд. – М., 1984.
 9. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова 6-е изд. М., 1991.
 10. Юнг К.Г. Проблема дупі //Філософські науки №8.-К., 1989.
 11. Аванесова Г.А. Трактовка духовной культуры и духовности в отечественной аналитике в прошлом и теперь // Вест. Моск. у-та. Сер.7. Философия. №4. – 1998.
 12. Платонов В.В.; Косичев А.Д. Проблема духовности личности //Вест. Моск. у-та. Сер.7. Философия. №3. 1998.
- The article has the theoretical analysis of the problem of cognition of spiritual sphere of human's being. Essences "spirit", "soul", "spiritual life" as the forms of spiritual human's being are exposed.

М.В. Субота

ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ

Музика більше, ніж інші види мистецтва, звернена до емоційної сфери людини. Виникаючи під впливом музики переживання за своєю силою не порівнянні з переживаннями, що викликаються іншими видами мистецтва. У музичному пізнанні переживання мають визначальне значення, без них зміст музики неможливо збагнути. По відношенню до музики емоції є вторинні, похідні. Вони виникають у суб'єкта як певна послідовність під впливом музичних сигналів. Емоції являють собою безмежну багатоманітність відгуків, які, підпорядковуючись загальній спрямованості музичної структури, призначливо розгалужуються відповідно до індивідуально-пізнавальних особливостей слухачів /1/.

Дослідження категорії переживання на матеріалі музичної діяльності, вказує Л.Л.Бочкарьов, - дає багату інформацію для ряду розділів загальної психології: у музичній діяльності пізнання здійснюється у формі особливих емоційно-інтонаційних образів, що синтезують чуттєві характеристики дійсності та ідейну позицію митця. Музика, завдяки наявності різноманітних знакових музичних систем, їх поєднанню з мовою виразних засобів музичних інструментів, посідає невичерпні можливості художньо-образного відображення дійсності і психостатичної регуляції емоційно-інтелектуального в психічному житті. Музика більшою мірою, ніж будь-яке інше мистецтво, надає людині можливість процесуальної сторони емоційної організації життєвих подій. Емоційне слухання "забарвленням" музичного образу, вони утворюють його структурну складову /1/.

Елементарні носії музичного змісту – мікроструктури – у процесі багатовікової музичної комунікації якоюсь мірою перетворилися на аналогії переживань людини, яким вона часто піддається у повсякденному житті. Але в житті елементарні почуття не проявляються розчленовано, кожне, навіть найпростіше, переживання багатогачне. Використовуючи багатозначну членованість інтуїтивних уявлень людини про елементарні емоційні стани, музика через різноманітні

інтонаційні поєднання вводить слухача у незнайомий йому світ пристрастей і переживань /6/.

Переживання, яке виникає в процесі емоційного сприймання музичного твору /музичне переживання/, є, на нашу думку, найістотнішим або одним з найістотніших його результатів. Вивчаючи психологічні механізми музичного переживання, Л.Л.Бочкарьов інтерпретує його як різновид емоційного пізнання, пристрасного художнього пізнання, у якому немає гносеологічної позаположеності об'єкта-суб'єкта, як специфічну констеляцію інтегрованих емоційних і когнітивних процесів, у структурі якої у нерозривній єдності функціонують "розумні", узагальнені емоції та перетворені емоціями інтелектуальні процеси/ емоційно-образне мислення, емоційна уява тощо/, які відіграють важливу роль у процесах музичної творчості і сприйманні.

Функціональні механізми переживання, пов'язані з емоційною оцінкою сенсорних і образних характеристик музики є первинними як в онтопсихологічному, так і в діяльностно-професуальному відношенні. У міру включення операціональних механізмів інтонаційно-образне узагальнення, будучи пов'язаним із предметно-емоційними, художніми асоціаціями, дозволяє збагнути /втілити/ зміст музики, що відкривається в головній з функцій пізнавальній. Нарешті, на найвищому рівні музичне переживання набуває рис "надситуативності", залучаючи суб'єкта до музичного досвіду людства, відкриваючи нові щипі почуття й ідеали, виражені в музиці /1/, /10/.

Завдяки механізму "емоційного резонансу" на основі емоційного узагальнення і співпереживання здійснюються "відкриття", осягнення, виробництво і відтворення художнього змісту. В адекватному художньому відображенні та емоційному пізнанні у нерозривній єдності переплетені чуттєве /емоційно-слухове/ відображення і музичне мислення /1/.

Деяко інакше розуміє зв'язок емоційного і пізнавального компонентів сприймання музики Л. Каддин: не як дві сторони цілісного процесу, а як два його етапи. При цьому процес

сприймання музичних творів він ототожнює з процесом формування змістових уявлень у слухача.

У процесі формування змістових уявлень, як вважає Л. Каддин, належить виділити два якісно різних етапи: перший етап – вихідні уявлення, що формуються під час звучання музичної композиції і зумовлені її звучанням. Це уявлення про саму музичну композицію, про напівепереживання, викликані звучанням і виникаючі при цьому асоціації. Вихідні змістові уявлення – суть знаки, зафіксовані слухачем, значення яких ще необхідно осмислити. Другий етап – концептуальні уявлення, що виникають в процесі інтерпретації, соціального осмислення значущості вихідних уявлень. На цьому етапі слухач повинен відповісти на запитання: що означають особливості будови музичного твору та переживання, зазанані і усвідомлені нами? Формування концептуально змістових уявлень здійснюється в основному після звучання музичної композиції, але може розпочатися і під час її звучання, відразу після формування вихідних уявлень /4/.

На наш погляд, такий підхід відображає неістотні, а до певної міри випадкові, ситуативні особливості процесу сприймання музики. Названі етапи дійсно найчастіше виявляються в певній послідовності. Але ця їх послідовність – не абсолютна ознака. Наприклад, за умови створення у слухача, особливо професійно підготовленого, відповідної установки можна домогтися “концептуального випередження” при сприйманні музики. Тому відносність поділу сприймання музики на етапи /умовно: емоційний та інтелектуальний/ легко долається принциповим визнанням єдності цих двох сторін. А сам поділ на етапи слід трактувати більше як практичну, ніж змістову характеристику музичного сприймання.

Завдання експериментальної частини нашого дослідження полягало у виявленні емоційної спрямованості у процесі сприймання і художнього відображення емоційного сприймання музики молодшими школярами. До участі в експерименті було залучено 314 учнів – 2-4 класів. Учні другого класу становили 28%, третього – 32%, четвертого – 39%; хлопчики – 47%, дівчатка – 53%; учні, які

відвідують музичну школу – 14%, які не відвідують – 86%; учні, що навчаються переважно на “5” – 27%, на “4” – 43%, на “3” – 30%.

Для прослуховування учнями пропонувалося десять рекомендованих навчальною програмою творів вітчизняних і зарубіжних композиторів тривалістю 2-3 хвилини. Всього було одержано 1719 малюнків зі словесними звітами. Усіх їх було оцінено за десятьма показниками шляхом узгодження експертних оцінок.

Емоційна спрямованість оцінювалася на основі класифікації емоцій Б.І. Додоновим /3/: альтруїстичні, комунікативні, самоствердження, практичні, боротьби, романтичні, істинні, естетичні, гедоністичні, нагородження /колекціонування/. Емоційна спрямованість визначалася одним або двома видами емоцій.

На наступному етапі здійснювалася статистична обробка отриманих експертних оцінок та порівняння за її допомогою результатів різних груп молодших школярів. Усього за різними основами було виділено 22 групи учнів.

Статистичні особливості емоційного сприймання музичними школярами визначалися через порівняння між собою результатів хлопчиків і дівчаток: учнів 2-х і 3-х, 3-х і 4-х, 2-х і 4-х класів.

Особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами як суб'єктами діяльності визначалися на підставі порівняння результатів учнів, які відвідують музичну школу і тих, що не відвідують; учнів, які навчаються переважно на “3” і учнів, які навчаються на “4”, тих, що навчаються на “4” і тих, що навчаються на “5”, тих, що навчаються на “3” і тих, що навчаються на “5”.

Особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами залежно від їх характерологічних властивостей досліджувалися шляхом порівняння між собою результатів учнів, віднесених до груп екстравертів та інтровертів, активних і пасивних, емоційно невражливих і емоційно врівноважених, агресивних і доброзичливих, а також включених до “проміжної” і групи за кожною з названих якостей.

Таким чином, усього було здійснено 20 порівнянь групових результатів за кожним твором і показником.

Висновок про наявність або про відсутність статистично значущих відмінностей між результатами двох груп школярів робився на підставі порівняння середніх арифметичних за t -критерієм Ст'юдента та на підставі порівняння часток у сукупності за z -критерієм /8/.

Емоційна спрямованість сприймання музики молодшими школярами оцінювалася кількісно.

Як видно з таблиці 1, у процесі сприймання та відображення музики в молодших школярів найчастіше актуалізуються емоції естетичні, альтруїстичні, романтичні, комунікативні та гедоністичні. Емоційніших видів проявляються рідко /боротьби, самоствердження, практичні /або зовсім не проявляються / гностичні, нагромадження. Дальший теоретичний аналіз здійснювався за трьома напрямками: аналізувалися статеві-вікові, суб'єктивні та релятивні особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами.

Таблиця 1

Емоційна спрямованість малюнків

Твір	Емоції									
	Альтруїстичні	Комунікативні	Самоствердження	Практичні	Боротьби	Романтичні	Гностичні	Естетичні	Гедоністичні	Нагромадження
ГР	0,24	0,02	0,02	0,03	0,16	0,33	0,0	0,18	0,03	0,0
БА	0,18	0,02	0,04	0,02	0,11	0,19	0,0	0,31	0,12	0,0
ПВ	0,28	0,06	0,04	0,03	0,05	0,11	0,0	0,36	0,09	0,0
ОС	0,29	0,05	0,02	0,01	0,01	0,01	0,0	0,55	0,07	0,0
АД	0,27	0,05	0,07	0,02	0,11	0,07	0,0	0,33	0,08	0,0
НП	0,20	0,11	0,05	0,03	0,08	0,12	0,0	0,34	0,06	0,0
КЛ	0,15	0,20	0,03	0,01	0,07	0,13	0,0	0,30	0,12	0,0
ГО	0,13	0,20	0,05	0,01	0,01	0,06	0,0	0,38	0,16	0,0
ОД	0,11	0,15	0,09	0,05	0,06	0,09	0,0	0,34	0,12	0,0
ВІ	0,09	0,20	0,05	0,04	0,06	0,05	0,0	0,31	0,20	0,0

Статеві відмінності емоційного сприймання музики молодшими школярами виявилися не такими відчутними, як цього можна було сподіватися. Зафіксовані ж нами відмінності здебільшого легко вписуються в традиційний зміст статоворольових стереотипів /табл.2/

Таблиця 2

Результати, у яких виявлено значущі відмінності між експертними оцінками малюнків хлопчиків і дівчаток

Твір	Показник	Експертна оцінка		Статистична значущість / t, z /
		хлопчики	дівчатка	
ГР	Спрямованість на альтруїстичні емоції	0,19	0,29	2,40*
БА	Спрямованість на альтруїстичні емоції	0,10	0,24	2,57*
ОС	Спрямованість на комунікативні емоції	0,01	0,09	2,64**
ВІ	Спрямованість на емоції самоствердження	0,08	0,01	2,04*
ОД	Спрямованість на практичні емоції	0,08	0,02	1,99*
ГР	Спрямованість на емоції боротьби	0,22	0,09	3,40***
ОД	Спрямованість на романтичні емоції	0,13	0,05	2,04*
ПВ	Спрямованість на гедоністичні емоції	0,03	0,13	2,64**

Примітка: * - відмінності значущі при P менше 0,05;
 ** - при P менше 0,01;
 *** - при P менше 0,001

Традиційні статевої ролі особливості спостерігаються в емоційній спрямованості малюнків. У хлопчиків відзначається чітка спрямованість на емоції самоствердження /“Вальс півників“/, боротьби /“Гроза“/, практичні емоції /“Осіній дощик“/. У дівчаток – на альтруїстичні /“Гроза“, Баба Яга“/ та комунікативні емоції /“Осіній дощик“/. Певний виняток тут становить дещо вища спрямованість хлопчиків на романтичні емоції в малюнках за твором /“Осіній дощик“/ та спрямованість дівчаток на гедоністичні емоції в малюнках за твором “Перша втрата”.

Оцінка малюнків хлопчиків і дівчаток не дає підстав стверджувати, що в когнітивному /лізінальному/ плані сприймання музики та чинна статя має якісь переваги. Аналіз малюнків показав насамперед переважання спільних, властивих дітям обох статей особливостей: співвідношення позитивних і негативних емоцій, динаміка емоційного сприймання музики, сприймання модальності /емоційно-образного змісту/ твору, рівень узагальнення та ступінь оригінальності відтворення, ступінь відповідності відтворення характерові та ідеї музичного твору.

Основні відмінності виявилися у різній орієнтованості хлопчиків та дівчаток на об'єкт та в емоційній спрямованості їхніх малюнків. Хлопчики частіше відображають технічні об'єкти та діяльність включену в широкий соціальний контекст. Дівчатка натомість більше уваги приділяють зображенню людей і казкових персонажів та розкриттю змісту міжособистісних стосунків.

Таким чином, дослідження показало, що в емоційному сприйманні музики молодшими школярами значною мірою проявляються як спільні, так і специфічні статевої ролі закономірності хлопчиків і дівчаток. Учні виступають як носії деяких притаманних їхній статі особливостей, які падають процесам сприймання музики та відтворення її образів своєрідного забарвлення.

Порівняно з усіма іншими, найвиразніше у нашому дослідженні проявилися вікові відмінності в емоційному сприйманні музики молодшими школярами /табл.3/.

Аналіз малюнків з погляду орієнтації на об'єкт та емоційної спрямованості показує, що вікові відмінності за цими показниками проявляються не так яскраво, як статеві. При цьому кількість

одержаних значущих результатів вказує на те, що за орієнтацією на об'єкт ближчими одні до одних виявилися малюнки друго – і третьокласників, а малюнки четвертокласників сильніше від них відрізнялися, тоді як за емоційною спрямованістю більше відрізнялися малюнки учнів другого класу від малюнків третьо – і четвертокласників. Таким чином, емоційна спрямованість сприймання музики більш виразно змінюється при переході з другого до третього класу, а орієнтація на об'єкт – з третього до четвертого.

Таблиця 3

Результати, в яких виявлено значущі відмінності між експертними оцінками малюнків учнів 2-х, 3-х і 4-х класів

Показник	Твір	Експертна оцінка			t. z. / значущі /		
		2 кл.	3 кл.	4 кл.	2 і 3 кл.	2 і 4 кл.	3 і 4 кл.
1	2	3	4	5	6	7	8
Спрямованість на практичні емоції	ПВ	0,0	0,02	0,05	-	2,10*	-
	АД	0,0	0,05	0,0	2,26*	-	-
	ПШ	0,04	0,03	0,0	-	1,98*	-
	ОД	0,09	0,0	0,03	2,19*	-	-
	ВП	0,0	0,0	0,12	-	2,78**	2,72*
Спрямованість на альтруїстичні емоції	БА	0,27	0,08	0,22	3,20**	-	2,50*
	ПВ	0,19	0,31	0,39	-	2,96**	-
	ОС	0,18	0,26	0,36	-	2,24**	-
	ЮІ	0,04	0,32	0,02	3,94***	-	4,17***
	ГО	0,21	0,04	0,08	2,88**	2,61**	-
	ВП	0,01	0,22	0,02	3,51*	-	3,16*
Спрямованість на комунікативні емоції	ОС	0,11	0,05	0,01	-	2,62**	-
	ОД	0,11	0,06	0,28	-	2,79**	3,03*

Спрямованість на емоції самоствердження	ГР	0,05	0,0	0,0	2,18*	-	-
	БА	0,05	0,06	0,0	-	2,00*	2,21*
	ПВ	0,01	0,10	0,0	2,72*8	-	2,74**
	АД	0,06	0,09	0,0	-	-	2,06*
	НП	0,0	0,03	0,12	2,08*	3,91***	-
	КЛ ВЛ	0,0 0,0	0,0 0,03	0,10 0,12	- -	2,53* 2,78	2,67*8 -
Спрямованість на емоції боротьби	ГР	0,08	0,15	0,23	-	3,21**	-
	БА	0,05	0,09	0,17	-	2,19*	-
	НП	0,17	0,0	0,01	3,20**	-	-
	КЛ	0,0	0,10	0,10	2,58*	2,53*	-
	ВЛ	0,0	0,12	0,06	2,27*	-	-
Спрямованість на романтичні емоції	БА	0,04	0,12	0,41	-	5,19***	4,07***
	АД	0,12	0,02	0,07	2,61**	-	-
	НП	0,21	0,09	0,01	-	4,22***	2,30*
	КЛ	0,16	0,17	0,04	-	2,09*	2,26*
	ОД	0,05	0,18	0,07	2,58*	-	-
	ВЛ	0,01	0,12	0,0	2,27*	-	2,54*
Спрямованість на естетичні емоції	ГР	0,22	0,17	0,12	-	2,02*	-
	БА	0,44	0,33	0,14	-	3,80***	2,65**
	ОС	0,43	0,62	0,56	2,08*	-	-
	АД	0,22	0,37	0,47	2,24*	2,91***	-
	НП	0,24	0,47	0,40	2,98**	2,39*	-
	КЛ	0,39	0,19	0,32	2,53*	-	-
Спрямованість на гедоністичні емоції	БА	0,12	0,21	0,0	-	3,06**	4,11**
	ПВ	0,14	0,03	0,04	2,30*	2,06*4,3	-
	ОС	0,20	0,04	0,0	2,84**	4,36***	-
	НП	0,03	0,03	0,10	-	1,96*	-
	КЛ	0,16	0,02	0,20	2,64**	-	3,04**
	ГО	0,06	0,23	0,20	2,98*	2,56*	-
	ВЛ	0,33	0,08	0,18	3,23*	-	-

Примітка: * - відмітності значущі при P менше 0,05 ;
 ** - при P менше 0,01 ;
 *** - при P менше 0,001.

У вікових змінах емоційної спрямованості сприймання музики протягом молодшого шкільного віку відзначаються три тенденції. Перша з них полягає в наростанні, збільшенні частки емоцій одних видів – комунікативних, самоствердження, практичних і боротьби. Друга тенденція виявляється в послабленні з віком прояву гедоністичних емоцій. Третя тенденція, характерна для альтруїстичних, романтичних та естетичних емоцій, виражається в деякому їх посиленні від другого до третього класу та в наступному зменшенні від третього до четвертого.

Таке співвідношення вікових змін емоційної спрямованості сприймання музики молодшими школярами відображає, на наш погляд, початки переходу і підготовки особистості до наступного підліткового етапу її розвитку. Якщо найбільша вираженість альтруїстичних, романтичних та естетичних емоцій припадає на середину молодшого шкільного віку, то надалі вони певною мірою поступаються місцем перед емоціями комунікативними, самоствердження, практичними і боротьби. Посилення цих останніх емоцій повинно відіграти свою важливу роль у створенні емоційних основ для процесів підліткового самоствердження і саморегуляції.

Виявлені зміни емоційного сприймання музики протягом молодшого шкільного віку від його початку до завершення та переходу в підлітковий вік досить одностайно вписуються в характеристики першого, найнижчого рівня розвитку саморегуляції поведінки школярів, виділеного М.Й.Бориспєвським: саморегуляція молодших школярів менше, ніж у підлітків, залежить від стосунків з групою ровесників /2/.

Цікаво і важливо відзначити, що альтруїстичні, романтичні та естетичні емоції після завершення підліткового етапу процесу формування особистості, із переходом до ранньої юності знову виходять на одне з цільних місць у її емоційній сфері / 5/.

В емоційній спрямованості менш однозначно виявилася перевага результатів учнів, що навчаються у музичній школі.

Більш значущою в результатах учнів, які відвідують музичну школу, виявилася спрямованість на емоції самоствердження /"Клюони"/, практичні емоції /"Клюони"/, романтичні /"Баба Яга"/ та гедоністичні емоції /"Гроза"/. У малюнках учнів, які не відвідують музичної школи, сильніше проявилася спрямованість на емоції боротьби /"Адажіо"/ і, що вельми несподівано, на естетичні емоції /"Баба Яга"/.

Що правда, відмінність в емоційній спрямованості малюнків, зроблених за твором "Баба Яга" /персважання романтичних емоцій у малюнках учнів, що навчаються у музичній школі, та естетичних у малюнках тих, що не навчаються/, пояснюється, на наш погляд, більш точним відображенням емоційної спрямованості твору учнями з музичної школи: вони краще відчувають зловісно – таємничий настрій твору.

Можна також припустити, що діти, які відвідують музичну школу, у процесі слухання музики децю сильніше, завдяки відповідній спеціальній підготовці, ідентифікуються з вираженими у них музичними образами та змузикою загалом як явищем культури /табл. 4/.

Що ж стосується емоційної спрямованості малюнків, то тут найбільше відрізнялися результати відмінників. У них виявилася сильнішою спрямованість на комунікативні емоції порівняно з учнями, які навчаються на "3" і "4" /"Осінь пісня"/, але слабшою, порівняно з учнями, що навчаються на "4", спрямованість на естетичні /"Перша втрата"/ та гедоністичні /"Осінь пісня"/ емоції.

Спеціальної уваги заслуговує, зокрема, співвідношення особливостей емоційного сприймання музики молодшими школярами та такими характеристиками їх особистості як екстравертованість та інтровертованість.

Це зумовило порівняння між собою результатів екстравертів та інтровертів, а також результатів цих двох крайніх груп з результатами "проміжної" групи /табл. 5/.

Сприймання, відображення музики екстравертами більш зорієнтоване на властивості об'єкта – музичного твору, а сприймання інтровертів сильніше залежить від їхніх власних емоцій та інтелектуальних процесів.

Даний висновок частково підтверджується відмінностями в емоційній спрямованості музики: у випадках, де ці відмінності кричущого рівня, спрямованість на певний вид емоцій виявилася сильнішою в інтровертів: на емоції самоствердження /"Перша втрата"/, боротьби /"Клюони"/, романтичні /"Адажіо"/, гедоністичні /"Неаполітанська пісенька"/.

Таблиця 4
Результати, у яких виявлено значущі відмінності між експертними оцінками малюнків учнів, які відвідують і які не відвідують музичну школу

Твір	Показник	Експертна оцінка		t, z
		Відвід. музичну школу	Не відвід. музичну школу	
КЛ	Спрямованість на емоції самоствердження	0,12	0,0	3,74***
КЛ	Спрямованість на практичні емоції	0,03	0,0	2,18*
АД	Спрямованість на емоції боротьби	0,30	0,16	2,14*
БА	Спрямованість на романтичні емоції	0,30	0,16	2,14*
БА	Спрямованість на естетичні емоції	0,17	0,33	1,96*
ГР	Спрямованість на гедоністичні емоції	0,06	0,01	1,98*

Примітка: * - відмінності значущі при $P < 0,05$; ** - при $P < 0,01$; *** - при $P < 0,001$.

У малюнках пасивних учнів чіткіше проявилася і емоційна спрямованість: на альтруїстичні /"Вальс півників"/, самоствердження /"Перша втрата"/, боротьби /"Адажіо"/, "Клюони"/ та романтичні /"Адажіо"/ емоції. Лише в одному випадку в малюнках активних учнів сильніше виявилася спрямованість на комунікативні емоції /"Осінь пісня"/.

Таким чином, порівняння активних і пасивних дітей указує на те, що дія останніх емоційне сприймання музики може створювати значні компенсаторні можливості, які слід використовувати у виховній роботі з учнями.

Серед усіх виділених нами характерологічних особливостей особистості і найменше значущих відмінностей виявилася між групами емоційно невраїнованих, емоційно враїнованих і "проміжних" за ознакою "емоційна враїнованість емоційна враїнованість учнів.

Таблиця 5

Результати, у яких виявлено значущі відмінності між експертними оцінками малюнків учнів, віднесених до групи екстравертів, інтровертів і групи "проміжної" за даною ознакою

Гвір	Показник	Експертна оцінка			t, z / значущі /		
		екстраверти	"проміжні"	інтроверти	екстраверти і "проміжні"	екстраверти і інтроверти	"проміжні" і інтроверти
ГГ	Спрямованість на емоції самоствердження	0,02	0,04	0,0	-	-	2,12*
ГВ	Спрямованість на емоції самоствердження	0,0	0,04	0,08	-	2,74**	-
ГС	Спрямованість на емоції самоствердження	0,02	0,10	0,03	2,00*	-	-
ОД	Спрямованість на практичні емоції	0,05	0,09	0,0	-	-	2,19*
ПВ	Спрямованість на емоції боротьби	0,04	0,08	0,01	-	-	1,99*
ЛД	Спрямованість на емоції боротьби	0,09	0,02	0,19	-	-	2,58**
КВ	Спрямованість на емоції боротьби	0,03	0,07	0,14	-	2,41*	-
ОД	Спрямованість на емоції боротьби	0,04	0,01	0,12	-	-	2,07*
ЛД	Спрямованість на романтичні емоції	0,04	0,02	0,15	-	2,68**	2,14*
ЕС	Спрямованість на естетичні емоції	0,29	0,40	0,19	-	-	2,16
ОС	Спрямованість на гедоністичні емоції	0,11	0,01	0,03	2,08*	-	-
НП	Спрямованість на гедоністичні емоції	0,03	0,06	0,11	-	2,28*	-

Примітка: * - відмінності значущі при P менше 0,05;

** - при P менше 0,01

Найбільш яскраво тут проявилися відмінності в емоційній спрямованості на комунікативні /"Адажіо", "Вальс півників"/ і гедоністичні /"Осінь пісня"/ емоції; у врівноважених – на емоції самоствердження /"Перша втрата"/.

Така емоційна спрямованість, слід гадати, фіксує деяку заклопотаність і врівноважених, і нерівноважених молодших школярів своїм становищем у соціальному оточенні. Але якщо нерівноважені учні більше схильні розв'язувати свої проблеми за рахунок оточуючих, у процесі спілкування з ними, то врівноважені намагаються робити це шляхом досягнення більшої автономності, незалежності від оточення.

Проведене експериментальне дослідження з проблеми емоційного сприймання музики молодшими школярами виявило цілу низку важливих, істотних закономірностей цього процесу, які доцільно проаналізувати і узагальнити у двох напрямках: згідно з характеристиками об'єкта сприймання /музичних творів/ і суб'єкта сприймання /учнів молодшого шкільного віку/.

У процесі сприймання музики молодшими школярами найчастіше спостерігається спрямованість на естетичні, альтруїстичні, романтичні, комунікативні та гедоністичні емоції, рідко - на емоції боротьби, самоствердження і практичні, зовсім не спостерігається спрямованість на гностичні емоції та емоції нагромадження.

Спрямованість на альтруїстичні емоції виявилася більш властивою дівчаткам і пасивним учням. Протягом молодшого шкільного віку вираженість цієї спрямованості спочатку збільшується, а потім зменшується.

Спрямованість на комунікативні емоції була характерніша для дівчаток, учнів, які краще навчаються, та емоційно нерівноважених дітей. Протягом молодшого шкільного віку ця спрямованість посилюється.

Спрямованість на емоції самоствердження сильніше виявлялася у хлопчиків, у дітей, які відвідують музичну школу, в учнів -

інтровертів та в пасивних учнів. Протягом молодшого шкільного віку дана спрямованість зростає.

Спрямованість на практичні емоції переважала у хлопчиків та у учнів, які відвідують музичну школу. З віком ця спрямованість у молодших школярів збільшується.

Спрямованість на емоції боротьби була значнішою у хлопчиків, у дітей, які не відвідують музичної школи, а також у дітей, зарахованих до інтровертів, до пасивних і до агресивних. З віком спрямованість на емоції боротьби посилюється.

Спрямованість на романтичні емоції виявилася більш прихильною у учнів, які відвідують музичну школу, та тим, що були охарактеризовані як інтроверти або як пасивні. Протягом молодшого шкільного віку така спрямованість, як і спрямованість на естетичні емоції, спочатку зростає, потім зменшується.

Відзначено децю відчутнішу спрямованість на гедоністичні емоції у дівчаток, в учнів, які відвідують музичну школу, у дітей-інтровертів, в емоційно неврівноважених та в агресивних учнів. Протягом молодшого шкільного віку дана спрямованість знижується.

Зміни емоційної спрямованості сприймання музики відображають як вікові особливості емоційної сфери молодших школярів, так і процеси підготовки й наступного переходу до підліткового етапу становлення особистості. "Баланс емоцій" змінюється в напрямку забезпечення емоційних основ для процесів підліткового самоствердження і саморегуляції.

Важливим є факт, що процес емоційного сприймання музики молодшими школярами криє в собі значні компенсаторні можливості. Найбільш яскраво в нашому дослідженні це проявилось щодо учнів, які навчаються недосить успішно або які є недосить активними. Але й у інших ситуаціях, при спілкуванні з дітьми різних типів ми неодноразово спостерігали цю цінну властивість даного процесу.

Таким чином, в емоційному сприйманні музики молодшими школярами проявляються елементи дозрівання емоційної сфери в

напрямку її підготовки до наступного переходу в підлітковий етап розвитку особистості.

1. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания: Дис. ... д-ра психол. наук. - К., 1989.
2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ... д-ра психол. наук. К., 1992. 77 с.
3. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопр. психол. - 1975. - № 6. - С. 21-32.
4. Кадцин Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество / Историко-этнографическая перспектива /. М.: Наука, 1988, - 270 с.
6. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. К.: Музична Україна, 1975. 199 с.
7. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания. Кишинев: Штиинца, 1988. 157 с.
8. Папиогто В.И. Максименко В.С. Количественные методы в социологических исследованиях. К.: Наук. Думка, 1982.- 272 с.
9. Субота М.В. Психологичні особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 1993. 17с.
10. Frances R. La perception de la musique. - Paris: Vrin, 1958. 408 p.

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).

Л. У. Висоцька, А. А. Федорук

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ МОЛОДІ

Більшість країн світу зіткнулися з проблемою наркоманії. В цілому зростає кількість наркоманів і в Україні [1]. Заходи держави щодо боротьби з цим соціальним злом, які проводились в нашій країні до цього часу, були досить загальними, а тому не мали конкретних наслідків. Лікування в наркодиспансерах не вирішує повністю проблему повернення людини суспільству. Наркоман, який пройшов детоксикацію, повертаючись у суспільство, не може знайти там свого місця, йому важко адаптуватися до життя і вирішувати проблеми, що виникають на його шляху. Це пояснюється тим, що детоксикація знімає лише фізичну залежність від наркотиків, але не вирішує проблему відродження особистості, корекції її психічного складу, ціннісних орієнтацій, установок. Справа в тому, що у колишнього наркомана липаються деформованими знання про культуру людських стосунків, соціальних норм, необхідних для ефективної взаємодії з людьми, ролей, видів діяльності, форм спілкування. Цю проблему можна вирішити лише протягом тривалого реабілітаційного періоду, періоду ресоціалізації – процесу переорієнтації колишнього наркомана, вироблення у нього поглядів на суспільство та своє місце в ньому, це допомагає вижити у суспільному колісвоороті криз та революції, зрозуміти своє покликання і визначити своє місце в суспільстві, знайти шляхи ефективного пристосування до нього.

Отже, на даний час гостро постала проблема ресоціалізації наркозалежної молоді. Використовуючи досвід Польщі, та інших країн, що мають досвід реабілітації та ресоціалізації особистості, управлінням у справах сім'ї та молоді Хмельницької облдержадміністрації з ініціативи Асоціації сприяння вирішенню проблем наркоманії "Вікторія" було створено перший в Україні реабілітаційний Центр ресоціалізації наркозалежної молоді за типом польських реабілітаційних Центрів "Монар" [2]. Як свідчить нант

досвід, одним з засобів ресоціалізації наркомана може бути використаний соціально-психологічний тренінг. У своїй практичній діяльності віддаємо перевагу груповим методам. Найбільш повно, на наш погляд, переваги психокорекційної та психотерапевтичної роботи в групах відображені в книзі К. Рудестама [3]. Він виокремлює наступні:

- Груповий досвід прогидіє відчуженню, допомагає вирішити міжособистісних проблем;
- Група відображає суспільство в мініа порі;
- Можливість отримання зворотнього зв'язку та підтримки від людей з подібними проблемами;
- В групі людина має можливість навчатися новим вмінням, експериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів;
- В групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими;
- Взаємодія в групі створює ситуацію, яка допомагає з'ясувати проблеми кожного;
- Група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання;
- Групова форма більш вигідна економічно

Ми розробили програму, яка синтезувала ідеї та досвід багатьох психологічних тренінгів. Особливістю цієї програми є те, що вона реалізується протягом всього часу перебування пацієнтів в Домі "Монар". Детальне розкриття всіх процедурних моментів тренінгу неможливе внаслідок, по-перше, відсутності місця, по-друге, відсутності одностайного алгоритму, та наявності значної кількості варіантів сценарного плану цієї роботи.

За даними діагностики певних особистісних характеристик наркоманів (рівнем конфліктності та вибору стратегії, поведінки у конфліктній ситуації, агресивності, акцентуації характеру, тривожності) створюється корекційна група, метою якої є розвиток соціально-психологічної компетенції у наркозалежної о.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння відповідними соціально-психологічними знаннями;
2. Корекція і формування соціально-психологічних умінь і навичок;
3. Розвиток здатності адекватно пізнати себе і інших.

Основними методами тренінгу є групова дискусія, відкрите обговорення поведінки учасників, рольова гра, елементи психодрами.

Основними правилами групи є:

1. Конфідентційність;
2. Всі беруть участь у тому, що відбувається на занятті;
3. Правило “тут і тепер”;
4. Доброзичливе ставлення один до одного;
5. Звертання по імені і на ти;
6. Закритість групи.

Організуючи роботу групи, необхідно пам'ятати, що навчання її учасників має цінність не тільки під час інтенсивного і спільного переживання почуттів, а головним чином під час усвідомлення, внутрішнього переосмислення, розкриття причин їх виникнення, тобто коли виявляються назрілі питання і проблеми, які не піддаються контролю і вольовій регуляції з боку самого суб'єкту. Мистецтво керівника і ефективність навчання багато в чому залежить від того, як він уміє використовувати одержаний матеріал, досягаючи навчального ефекту, оскільки навіть найефективніші в рині ситуації можуть виявитися непродуктивними.

Необхідно упереджувати поспільні наміри членів групи змінитися відповідно до якогось зразка, якщо вони є результатом просто наповнення особистості емоційною енергією завдяки роботі в групі, а не наслідком глибокого самоаналізу. Багато періодично проводити аналіз того, що відбувається на заняттях, робити проміжні підсумки, уточнювати напрями розвитку групи і кожного з її учасників.

Пропонується один із варіантів проведення соціально-психологічного тренінгу з наркозалежною молоддю в Домі “Монар”.

Відповідно до специфіки складу групи, досвіду керівника, особливостей групової динаміки, соціально – психологічної компетентності учасників можна вносити корективи та зміни в запропоновані вправи.

Заняття №1

Мета: знайомство учасників тренінгу, створення відповідної атмосфери в групі, самодіагностика, створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі тренінгу.

Вправа “Хто я?”

Кожному учаснику роздають папір і олівець.

Інструкція керівника:

1. Дайте відповідь на запитання “Хто я?” зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в такій формі, як вони зразу приходять в голову. Напишіть цифри від 1 до 10 і навпроти кожної цифри дайте відповідь. Будьте відверті.

2. Дайте відповідь на це ж запитання так, як, на твою думку, про тебе сказали би твій батько чи мати.

3. Дайте відповідь на це ж запитання так, як, на твою думку, сказав би про тебе твій найкращий друг (подруга).

Після цього кожний з присутніх в голос зачитує.

Написана характеристика є словесним визначенням “Я концепції” кожного.

Вправа “Враження”

Учасники сідають один проти одного. Дивлячись в очі, один з учасників вголос розповідає, яке враження справляє на нього інший учасник.

Приймають участь всі. Без дискусій. Намагаються взяти щось корисне для себе з вражень іншого про себе.

Заняття №2

Мета: налагодження психологічного контакту, оволодіння ігровим стилем спілкування, визначення особистісних особливостей кожного учасника.

Вправа "Люблю – не люблю"

На аркуші, розділеному вертикальною лінією учасники на лівій половині записують те, що люблять у собі, в інших людях, природі, житті, а з правого – те, чого не люблять. Після цього по колу зачитують написане.

Вправа "Мені в собі подобається"

Всі учасники протягом 5 хв. записують свої позитивні риси, 5 з яких найсвітліші. Кожен зачитує свій список, а інші учасники додають ще по дві невказані, але властиві даному членові групи риси.

Вправа "Мені в собі не подобається"

Кожен учасник складає список того, що йому в собі не подобається, свої негативні риси, про дві найприкрітлі з яких він повідомляє. Після цього складається таблиця, в яку записуються можливі позитивні і негативні наслідки відсутності цих негативних рис. Обговорюється те, якими можуть бути наслідки втрати цих рис, як змінились ставлення до себе й оточуючих, якщо позбутися цих рис.

Вправа "Риси, яких я хочу позбутися"

Учасникам пропонується обдумати і записати на картці негативні риси, яких би вони хотіли позбутися, оскільки вони заважають жити, спілкуватися з іншими. Листочки здаються, ведучий їх перемішує, зачитує написані риси і проводить ритуал спалення цих карток.

Вправа "Головні пов'язки"

Кожному учаснику надається головна пов'язка, на якій вказана відповідна роль. Кожний не знає назви своєї пов'язки. Всі учасники спілкування повинні керуватися відповідним написом на голові інших і відповідним чином поводитися. В кінці кожний повинен вгадати, який у нього був напис.

Глядачі аналізують адекватність поведінки кожного призначеній йому ролі.

Заняття №3

Мета: подальше саморозкриття, закріплення ігрового стилю спілкування.

Вправа "Бомбардування позитивними якостями"

Ця вправа спрямована на формування позитивного образу "Я". Один з учасників сідає в центрі, закриває очі, учасники по черзі пошепки промовляють на вухо якості, за які його поважають (може відбуватися у вигляді "ювіляр", ювіляр в голос підтверджує вказані якості прикладами з свого життя).

Вправа "Ітерація для телебачення."

Вправа спрямована на формування позитивного образу "Я" (рефлексія та ранжування власних позитивних якостей за формулою "Я – людина, яка ...").

Вправа "Без маски."

Усі учасники по черзі беруть картки які лежать у центрі кола, і без підготовки продовжують висловлювання, яке має початок на картці.

Група прислухається до інтонації, голосу, оцінюючи міру щирості. Якщо визнається, що висловлювання було щирим, то вправу продовжує інший учасник. Якщо ж група визнає, що воно було шаблонним, нещирим, учасник робить ще одну спробу, але вже після всіх.

Зміст незакінчених речень:

- "Мені особливо не подобається, коли..."
- "Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю..."
- "Мені дуже хочеться забути, що..."
- "Бувало, що близькі люди викликали в мені майже ненависть. Одного разу, коли..."
- "Одного разу мене налякало те, що..."
- "У незнайомому товаристві я відчуваю..."
- "Навіть близькі люди не розуміють мене. Одного разу..."
- "Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно, я..."
- "Особливо мене дратує те, що..."

Заняття №4

Мета: Рефлексія свого стану, відчуття себе суб'єктом діяльності.

Вправа "Лінія життя"

Кожний з учасників змальовує своє життя від народження, вказуючи дати і події.

Вправа "Впевненість у собі"

Тренуються новачки протистояти групі.

Учасники розігрують ситуацію:

"Уяви, що ти отуляєшся до дискотеки. У цей час до тебе заходить приятель. У нього є наркотики. Йому хочеться вколотися обов'язково з тобою. Він буде вмовляти тебе, застосовуючи всі доводи. Завдання: протистояти натиску, взяти ініціативу, впевнено відмовити".

Спостерігачі виступають в ролі експертів.

Ця ж ситуація може розіграватися у вигляді гри "Умій сказати".
Всі учасники приходять до спільного висновку, як потрібно діяти.

Вправа "Поведінка у стресовій ситуації"

Дана вправа сприяє формуванню навичок поведінки у фруструючих ситуаціях.

Одному з учасників пропонується знайти вихід із заданої, досить складної, життєвої ситуації. Наприклад, він опинився на вокзалі без грошей, не маючи знайомих у цьому місті. Перед ним стоїть завдання - здобути гроші на квиток або влаштуватися на ночівлю.

Розігрується мініатюра.

Вправа "Ретроспекція"

Дана вправа переслідує аналіз якогось життєвого рішення одного з учасників групи.

Вправа "Як досягти успіху?"

Кожний починає оповідання зі слів "Я можу..." Після цього відбувається колективне обговорення.

1. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків. - К.: 1997. - 208 с.

2. Kotanski M. Sprzedalem sie ludziom. - Warszawa: 1993. - 208

3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика - М.: Прогресс, 1993. - 368 с.

This article is devoted to the problem of resocialization of the drug's dependence of the youth. One of the methods of resocialization of the drug addict is considered the social-psychological training, which the main task is:

- *Mastering of appropriate social-psychological knowledges;*
- *Correction and formation of social-psychological abilities;*
- *Development of the abilities equally to consider yourself and others.*

Г.Й. Юркевич, Дем'янчук...

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Кожна людина, в тому числі і особистість менеджера, відповідно до її інтелектуального потенціалу, природних задатків і таланту, здібностей і вмій повинна і може розкрити себе, реалізувати і стати професіоналом своєї справи в конкретному соціальному середовищі. Отже мовиться про взаємодію індивіда і соціума. У науці в аналізі взаємодії людини з середовищем можна виділити декілька основних підходів. Так, І.М. Сеченов та І.П. Павлов вважали, що взаємодія з оточуючим середовищем може бути повністю пояснена рефлекторною теорією, тобто, перш за все, механізмом утворення багатьох умовних рефлексів, нервових зв'язків у корі і головному мозку, їх диференціюванням, збереженням, гальмуванням і повторним збудженням. Дійсно, на рівні організму відповідні реакції на подразнення зовнішнього світу являють собою пристосування або врівноваження організму з середовищем. Але взаємодія людини з своїм середовищем не може бути зведена до нервових реакцій. Вимоги того суспільного середовища, в якому живе людина, виявляються в традиціях, правилах поведінки, які в значній мірі визначають розвиток спрямованості індивіда, рис його характеру, зміст знань, його звички і здібності. Крім того, зовнішні умови діють через внутрішні, так що реакція кожної людини на впливи зовнішнього середовища буде суворо індивідуальна. Тип цієї реакції визначається накопиченими знаннями, сформованими взаємовідносинами і психічними етапами людини.

Взаємодія людини із зовнішнім світом обумовлена двома зустрічними тенденціями: змінами оточуючого середовища, що у великій мірі визначаються діяльністю самої людини, і змінами самої людини, обумовленими взаємодією з оточуючим середовищем, що відображаються, перш за все, в особливостях психіки.

Відповідно до поглядів Ж. Піаже, соціальне середовище прирівнюється до чинників, що впливають поряд із дозріванням та індивідуальним досвідом на розвиток інтелекту дитини. Суть цього явища полягає в тому, що етапи розвитку інтелекту можуть прискорюватися або сповільнюватися в залежності від культурного і освітнього оточення дитини. Причому, включення індивіда в соціальне середовище визначається загальним законом рівноваги не тільки індивідуальних, але й міжіндивідуальних дій.

Активне засвоєння суб'єктом навколишнього оточення веде до більш повного і точного відображення просторових відносин, а форма репрезентації простору суб'єктом залежить від способу отримання інформації і характеру просторових уявлень. Соціальне середовище має безперечно великий вплив на розвиток людини. Наприклад, особливості розвитку культури на кожному конкретному етапі розвитку певної держави в значній мірі визначають не тільки основні моменти становлення, але й можливості розвитку особистості. Конкретними умовами, що здійснюють вплив на процеси розвитку, є елементи середовища, з якими людина активно взаємодіє. У числі таких вчені виділяють: умови середовища, що допускають передумови для здійснення міжособистісних комунікацій, матеріальні передумови, здоров'я і розвиток індивіда, багатоманітність сімейних умов, генетичний фонд людини та її індивідуальні особливості. До цього переліку можна додати її національні особливості регіону. Багато чинників впливають на розвиток тільки в комбінації з іншими. Щодо особистості менеджера, то процес засвоєння цього соціального досвіду залежить від конкретного співвідношення практики реальних відносин, в які включена особистість і які визначають її спосіб життя, і тієї інформації, яку індивід отримує в процесі соціалізації. Але особистість співвідносить "знання" про життя, як правило, з фактами не загального буття, а з конкретними умовами життєдіяльності соціальної групи.

М.Р. Гінзбург визначає особистісне самовизначення як активне визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин. Основне завдання особистісного самовизначення - це завдання визначення смислу свого існування. До числа основних характеристик особистісного самовизначення М.Р. Гінзбург відносить: спрямованість в майбутнє, протяжність часових перспектив, двохплановість. Відповідно до думки вченого, воно являє собою вироблення індивідуальної "філософії життя", осмислення свого місця в суспільстві, в узагальнюючих смислових категоріях. У структурі особистісного самовизначення автор виділює наступні аспекти: смислоутворюючий, мотиваційний, реалізуючий. Кожен аспект виконує своєрідну функцію: перший - пошук смислу свого існування, загальні уявлення про мету свого життя, причому вчений розрізняє смислове майбутнє - "енергетичне забезпечення" життєвих перспектив і планів на майбутнє, і часове майбутнє - конкретне планування свого життя в часі. Мотивуюча функція полягає в спрямуванні уявлень про смислове майбутнє, що являє собою мотивуючі ідеали, шляхом оволодіння своєю мотиваційною сферою. Реалізуюча функція полягає в формуванні конкретних планів.

Таким чином, формування особистісного і професійного самовизначення менеджера обумовлюється об'єктивними умовами соціальної дійсності, цілеспрямовано побудованою системою економічних відносин, суб'єктивною підготовленістю керівника.

1. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. - М.: Наука, 1989. - С. 426 - 434.

2. Гаулд Р., Ловинсон Д., Вейлант Д. Ступени жизни // Наука и жизнь. - 1977. - № 2. - С. 135 - 136.

3. Грищенко Н. А., Головей Л. А. Профессиональное самоопределение как фактор развития интеллектуального потенциала личности // Вестник ЛГУ. - Сер. 6. - 1990. - № 4. - С. 88 - 92.

4. Жариков Е. С. Психологическая компетентность руководителей как предпосылка повышения активности человеческого потенциала производства // Правовые и психологические проблемы принятия управленческих решений в условиях демократизации. - М.: АНХ СССР, 1988. - С. 56 - 70.

5. Журавлев А. Л. Об изучении личности руководителя производственного коллектива // Проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1982. - С. 74 - 90.

6. Зыскин В. Г., Чернышев А. П. Менеджер: психологические секреты профессии. - М.: ЦИТП, 1992. - 165 с.

Interaction of a person with an outer world is conditioned by two counter tendencies: changes in environment, which are mostly determined by a person's activity itself; and changes of a person himself, conditioned by interaction with environment, which are firstly reflected in psyche peculiarities.

Thus, the formation of an individual and professional self-determination of a manager is conditioned by objective conditions of a social reality, purposefully-constructed system of economic relations, subjective preparedness of a manager.

Н.І.Пов'якель

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Практика психологічної роботи сьогодення для ставить досить жорсткі вимоги до особистості і поведінки психолога, його інтелекту та творчого потенціалу у вирішенні професійно-психологічних завдань. Відповідно до суспільних вимог сьогодення ставляться вимоги насамперед і до інноваційного переконання професійно-предметного та технологічного простору знань і умінь, що необхідні сучасному практичному психологу. Одні з провідних місць в цьому відношенні займають уміння і навички саморегуляції професійного мислення, сформованість яких забезпечує в значній мірі продуктивність вирішення практичних завдань і в цілому ефективність професійної діяльності фахівця.

Актуальність дослідження визначеної проблеми обумовлюється як ускладненням суспільного буття і збільшенням психологічних проблем виживання людей, так і інтенсифікацією і ускладненням суспільного і науково-технічного процесу, а також необхідністю підвищення якості підготовки професійних кадрів в галузі психології і професійної спроможності випускників надавати психологічну допомогу на сучасному рівні, базуючись на передових психотехнологіях, вирішувати гнучко, творчо і продуктивно різноманітні професійно-психологічні завдання.

Необхідно відмітити, що проблема саморегуляції привертала увагу людство ще з давніх часів. Людина, на відміну від тварини, усвідомлено, своєю волею здатна регулювати всі форми життєдіяльності, починаючи з стану здоров'я, переходячи до психічних станів і процесів та закінчуючи самоорганізацією психічних процесів і діяльності, в тому числі і професійної.

Саморегуляція в широкому розумінні цього слова властива всім живим системам і обумовлює їх доцільне функціонування. В

звуженому же розумінні - саморегуляція виступає як один з рівнів активності живих систем, що відбиває специфіку психічних засобів відображення і моделювання дійсності, в тому числі і в мисленні особистості [1]. Саме в цьому контексті можна розглядати і професійну саморегуляцію, за допомогою якої забезпечується в значній мірі управління діяльністю, і, насамперед, ефективністю вирішення завдань.

Один з можливих і перспективних шляхів підвищення ефективності професійної діяльності є дослідження психологічних особливостей цілеспрямованої саморегуляції довільної активності людини, моделювання базових регулятивних та специфічно індивідуальних і суто професійних її складових, а також розробка на цій основі психологічних засад генезису професійної саморегуляції майбутнього фахівця в системі фахової підготовки.

Однак на жаль, проблема саморегуляції професійного мислення фахівця та її становлення в процесі вищої фахової підготовки практично не розглядалася ні як предмет спеціального теоретико-експериментального психологічного дослідження, а ні як необхідна професійно і технологічно-важлива складова ефективної професійної діяльності практичного психолога. Крім того, недостатньо дослідженою виявляється і проблема властивостей та відмінностей професійного мислення психологів-практиків, а також особливостей становлення психологічних механізмів, в тому числі і регулятивних механізмів професійного мислення, їх специфічного місця у конструктивному вирішенні професійно-психологічних завдань.

Метою нашого дослідження, таким чином, виступало теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога з визначенням психологічної специфіки і відмінностей професійного мислення, структури, рівнів та психологічних механізмів його саморегуляції, а також обґрунтуванням психологічних умов формування довільної саморегуляції професійного мислення

майбутнього фахівця як невід'ємної складової психологічної готовності до професійної діяльності.

В якості *вихідних теоретико-методологічних позицій* при розробці та концептуальному обґрунтуванні моделі саморегуляції професійного мислення психолога-практика і проведенні комплексу досліджень виступали:

- Провідні принципи і поняття теорії психічної регуляції, що розроблені в радянській психології (Рубінштейн С.Л., Абульханова-Славська К.А., та інші.) та методологічні положення про особистість як суб'єкта своєї довільної активності (Рубінштейн С.Л., Анап'єв Б.Г., Ломов Б.Ф., Леонт'єв А.Н., Матюшкін О.М., Петровський О.В., Смирнов О.О. та інші.), а також суб'єктивний підхід до психіки людини (Асмолов О.О., Брусилінський О.В., Іваніков В.О., Максименко С.Д., Петровський В.О., Ромець В.А., Слободчиков В.І., Смирнова Є.О., Соєновський Б.О., Татенко В.О., Титаренко Т.М. та інші.);

- Принципи інтегративного і універсального опису характеристик саморегуляції психічних процесів в різних типах довільної активності людини (Абульханова-Славська К.А., Анап'єв Б.Г., Анохін П.К., Боринцевський М.Й., Веккер Л.М., Бернштейн Н.А., Зінченко В.П., Котирло В.К., Максименко С.Д., Опанін Д.А., Субботський Є.В., Тихоміров О.К., Чепелєва Н.В., Чудовський В.Е., Шадріков В.Д., Якобсон Г.С. та інші.), опису змістовно-смыслових, енергетичних та динамічних аспектів саморегуляції в їх єдності (Конопкін О.А., Калін В.К., Кулоткін Ю.Н., Іваніков В.О., Нікіфоров Г.С., та інші.), та регулятивних стратегій прийняття творчих рішень у вирішенні завдань (Калошина І.П., Моляко В.А., Пономарьов Я.О., Пункін В.М., Тихоміров О.К., Семенов І.М., Степанов С.Ю. та інші.);

- Основні положення принципової моделі системи довільного саморегулювання, що розроблена О.А. Конопкіним [2];

- Принципи системного вивчення організації розумової діяльності (Садовський В.Н., Семенов І.М., Степанов С.Ю., Юдін Є.Г., Тихоміров О.К., Щедровицький Г.П. та інші.) та концептуальні засади макро- і мікроаналізу професійної діяльності і мислення

(Леонт'єв О.М., Ломов Б.Ф., Мясіщев В.М., Зінченко В.П., Клімов Є.О., Гордон В.М., Журавльов Г.Є., Зараківський Г.М., Ерастов М.П., Іванова Є.М., Калошин І.П., Моляко В.О., Муніпов В.М., Опанін Д.М., Платонов К.К., Шадріков В.Д., та інші.), а також задачний підхід до аналізу професійної діяльності і мислення, що активно розробляється і впроваджується вітчизняними психологами (Костюк Г.С., Балт Г.О., Машбиць Ю.І. та інші.);

- Акмеологічний підхід до аналізу і організації професійної діяльності, що розроблений у радянській психології (Анап'єв Б.Г., Бодальов О.О.) та розвивається у російській та українській психології (Деркач О.О., Кузьміна Н.В., Орбан Л.Е., Ситніков Л.П. та інші.);

- Концепція розвиваючого навчання, що розроблена в радянській психології В.В. Давидовим та його співробітниками, і обумовлює корінну перекомпоновку навчальних дисциплін, їх зміст, логіку конструювання і викладання, що сприяють розвитку мислення фахівця;

- Підхід до професійного мислення як до рішення завдань, що мають в значній мірі продуктивний характер, та до дослідження продуктивних аспектів мислення у різних видах практичної діяльності, які розроблені закордонними, російськими та вітчизняними дослідниками (Вертгеймер Г., Дункер Г., Гілфорд Дж., Торранс Г., Рубінштейн С.Л., Тетлов Б.М., Богоявленська Д.Б., Бондаровська В.М., Завалишина Д.М., Котік М.О., Корнілов Ю.К., Кулоткін Ю.Н., Матюшкін О.М., Моляко В.О., Пономарьов Я.О. та інші.), з описом особливостей практичного, оперативного, професійного та інших видів мислення у професійній діяльності.

Базуючись на визначених принципах і концептуальних засадах, нами структуровані основні напрями і класи професійно-психологічних практичних завдань (психоконсультація, немедична психотерапія і психокорекція, психодіагностика, психопрофілактика, психологічне супроводження, психологічна освіта, тощо) [3]. Всі типи професійно-психологічних завдань і

особливості їх вирішення зазначають важливість і необхідність досить високого рівня сформованості умінь і навичок саморегуляції професійного мислення, що виступають однією з професійних вимог і найважливіших професійних вад психолога-практика. Іншими словами, як стверджується у відомому прислів'ї "Кто сам собою не управит, тот и других не наставит";

Розроблена нами *модель саморегуляції професійного мислення* практичного психолога як необхідної складової і невід'ємної частини ефективної професійної діяльності, базується на розумінні саморегуляції довільної активності людини як системно організованого психічного процесу з ініціації, будування, додержання і управління всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності особистості, що спрямовані на досягнення поставлених цілей.

Саморегуляція професійного мислення має таку структуру: прийнята суб'єктом мета його довільної активності; модель значущих умов діяльності; програма суто виконавчих дій; система критеріїв успішності діяльності; інформація щодо реально досягнутих результатів; оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; рішення щодо необхідності і характеру коректуючих змін у діяльності.

Визначена структура саморегуляції наповнюється різними змістовними, динамічними та технологічними особливостями в залежності від особливостей:

- класу професійно-психологічних завдань і, відповідно, різних змістовних і технологічних вимог їх вирішення;
- індивідуальних відмінностей стилю саморегуляції фахівця в процесі вирішення завдань;
- психічних станів та самопочуття психолога;
- рівня професійної компетентності у предметному та технологічному просторі даного класу професійних завдань;
- рівня сформованості професійного мислення та його механізмів;

- сформованості умінь і навичок самоконтролю та регулятивних умінь і навичок в цілому;
- рівня сформованості саме професійної саморегуляції, її цілеспрямованості та рівня усвідомленості і довільності.

В контексті основної мети дослідження саморегуляція розглядається нами як в значній мірі усвідомлене, цілеспрямоване планування, утворення, оцінка та перетворення фахівцем власних дій у відповідності з професійно-значущими цілями та технологіями їх реалізації.

Ми розглядаємо саморегуляцію також як професійно-важливу властивість, необхідну складову психологічної готовності до професійної діяльності. Крім того, ми вважаємо, що саморегуляція в контексті професійної організації і самоуправління процесом мислення виступає як технологічно-обумовлений комплекс специфічно фахових умінь і навичок усвідомлювати особистісні і професійні цілі, спрямовувати, співвідносити їх з реальними особистісними і професійними можливостями, технологіями та засобами, оцінювати усвідомлені результати цих співвідношень і визначати шляхи до їх досягнення, тощо.

Однією з суттєвих психологічних відзнак професійної діяльності практичного психолога є використання власного "Я" психолога, набутого їм особистісного і професійного досвіду як психологічного інструменту розуміння, як регулюючого механізму пошуку конструктивних шляхів у професійному вирішенні проблеми клієнта, а також як психологічного знаряддя підтримки і розвитку клієнта, сприяння його самореалізації.

У професійній діяльності психолога визначення свого "Я" і становлення "Я" клієнта реалізуються насамперед шляхом регуляції співчутливого розуміння скарги клієнта, адекватного і влучного глумачення змісту його проблеми, що міститься в скарзі і оповіді клієнта, формулювання запиту на психологічну роботу, пошуку адекватних технологій вирішення проблеми, тощо. Всі визначені процеси виступають ключовими процесами, що організують

професійне цілеутворення, забезпечують регулювання конструктивного вирішення проблеми клієнтом, спрямовують процеси саморегуляції розумових процесів та професійної діяльності в цілому.

Підходячи до проблеми визначення саме “професійного мислення” практичного психолога, ми вважали, що даний вид мислення відрізняється від інших видів професійного мислення - особливостями вирішення професійно-психологічних завдань, базовими психологічними механізмами, професійно-важливими цілями, технологіями та особливостями їх застосування, специфічним поєднанням практичних і теоретичних, оперативних, продуктивних і репродуктивних компонентів.

Характеризуючи професійне мислення практичного психолога, можна (у відповідності з існуючими в радянській і пострадянській психології термінами) використовувати терміни – психологічне мислення, практичне, оперативне, продуктивне, творче, і, навпаки, професійне. При цьому саме термін “професійне мислення” в найбільшій мірі, на наш погляд, охоплює всі особливості і відмінності “ідеального” мислення сучасного психолога-практика, що є, водночас, психологічним, оперативним, продуктивним, творчим, теоретично-методологічним і практичним.

Таким чином саме термін “професійне мислення” є найбільш всеохоплюючим і підкреслює важливість професіоналізму мислення практичного психолога, а професіоналізм, у свою чергу, обумовлюється насамперед високим рівнем саморегуляції, компетентністю та продуктивністю у вирішенні професійно-психологічних завдань.

Спираючись на результати проведеного нами комплексу теоретико-експериментальних досліджень, можна відмітити такі основні **особливості професійного мислення практичного психолога**, а саме:

- продуктивність, гнучкість, пластичність, комбінаторність у використанні елементів професійного і особистісного досвіду практичного психолога поверхових і глибших змістів проблем

клієнтів психолога, у виборі та оцінці засобів вирішення професійно-психологічних завдань;

- поєднаність практичного та рефлексивно-методологічного типу мислення з явними ознаками оперативного, продуктивного та латерального мислення [5], що утворює необхідний фундамент успішного і професійного вирішення фахових завдань;
- орієнтація як на ситуативний, так і на віднесений у часі результат вирішення завдань, а іноді і на “неявність”, як би практичну відсутність результату;
- оперативність і динамічність рішень та їх практична орієнтація на надання психологічного полегшення і, в цілому, на надання психологічної допомоги. Змістом професійного мислення практичного психолога виступають як зовнішні прояви скарги і особливості запитів клієнтів психолога, так і внутрішні причини, суто психологічні передумови і механізми дії і вчинків людини, світосприйняття, тощо др.

Визначаються **базові функціональні складові саморегуляції професійного мислення практичного психолога**:

- планування, прогноз та проєктування;
- оцінка, відбір та контроль; мобілізація та самовплив;
- самокорекція та суто саморегуляція і самореабілітація.

Кожна із функціональних складових саморегуляції професійного мислення практичного психолога реалізується шляхом відповідного регуляторного процесу: планування професійно-важливих цілей, моделювання умов, програмування, контролю, оцінки і корекції результатів, а також специфічних регулятивних механізмів.

Розроблена нами **модель саморегуляції професійного мислення** практичного психолога, містить п'ять підструктур, що включають як традиційні різновиди психічної саморегуляції (емоційно-вольова, особистісна, інтелектуальна), так і деякі важливі з точки зору професійності забезпечуючі підструктури. Кожна з визначених підструктур моделі відрізняється провідними

психологічними властивостями, домінуючою сферою саморегуляції, характером провідних професійних умінь, ключових психологічних механізмів та деякими специфічними особливостями, а саме:

- Мотиваційно-цільова та ціннісна підструктура саморегуляції, що обумовлює мотиваційно-цільову і ціннісну здатність і готовність фахівця до саморегуляції професійного мислення. Підструктура передбачає такі регулятивні компоненти як сформованість позитивної мотивації до професійної діяльності, позитивної професійно-ціннісної інтенції, професійно-важливих цілей діяльності та їх продукування, діалогічної інтенції, тощо. Основні психологічні механізми, що забезпечують функціонування підструктури – професійне цілеутворення, професійна мотивація та інші;
- Емоційно-вольова підструктура саморегуляції, що обумовлює емоційно-вольову здатність і готовність до саморегуляції професійного мислення. Підструктура передбачає такі регулятивні компоненти як психофізичну усталеність, високу працездатність, розвинену здатність до самоконтролю, схильність до самокорекції та самореабілітації, самопрофілактики і енергетичного виснаження, тощо. Основні психологічні механізми, що забезпечують функціонування підструктури – професійний самоконтроль, самокорекція та інші;
- Особистісна підструктура саморегуляції, що обумовлює особистісну здатність і готовність до саморегуляції професійного мислення. Підструктура передбачає такі регулятивні компоненти як сформованість і позитивність Я-концепції фахівця, відсутність деструктуючих внутрішніх конфліктів, адекватність та сталість самооцінки, розвиненість самоконтролю, асертивності, тощо. Основні психологічні механізми, що забезпечують функціонування підструктури – професійно-особистісна рефлексія, особистісний самоконтроль та самокорекція;

- Когнітивна (інтелектуальна) підструктура саморегуляції, що обумовлює інтелектуальну здатність і готовність до саморегуляції професійного мислення. Підструктура передбачає такі регулятивні компоненти як сформованість професійного інтелекту, розвиненість пізнавальної сфери і ментальних якостей, когнітивну компетентність фахівця, сформованість професійного тезаурусу, тощо. Основні психологічні механізми, що забезпечують функціонування підструктури – професійно-інтелектуальна рефлексія, ментальний самоконтроль, прогнозування та інші;
- Операційно-технологічна підструктура саморегуляції, що обумовлює операційно-технологічну здатність і готовність до саморегуляції професійного мислення. Підструктура передбачає такі регулятивні компоненти як сформованість розвинутої системи гностичних умінь, сформованість процедурних і професійно-технологічних умінь і навичок, що забезпечує продукування та ефективне використання різноманітних психотехнологій і технік, тощо. Функціонування підструктури забезпечують базові психологічні механізми саморегуляції всіх основних її видів.

Модель обумовлює **рівні сформованості саморегуляції професійного мислення**, враховуючи представленість і розвиненість всієї підструктури і компонент моделі.

Результати наших досліджень сформованості умінь і навичок саморегуляції професійного мислення показали, що рівень сформованості саморегуляції визначається сформованістю компонент всіх п'яти підструктур, провідних регулятивних механізмів, специфічних для кожної підструктури, але й узгодженістю та гнучкістю взаємозв'язків зовнішніх регулятивних впливів і внутрішніми передумовами саморегуляції професійного мислення (наприклад, спрямованість мотивів і цілей на реалізацію базових цілей діяльності та успішність результату діяльності в цілому, зацікавленість та цілеспрямованість особистості, тощо).

Закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, що залежить від конкретних внутрішніх і зовнішніх умов, від особистісних якостей, умінь і навичок в організації своїх дій.

Модель саморегуляції враховує зовнішні та внутрішні впливи на рівень саморегуляції професійного мислення. Так, досить високий рівень саморегуляції професійного мислення обумовлює сформованість всіх п'яти підструктур моделі.

Здатність до саморегуляції професійного мислення передбачає взаємозв'язок різних зовнішніх впливів на продуктивність саморегуляції мислення, а крім того усвідомленого впливу особистості саму на себе, що відображається у стимулюванні одних і гальмуванні інших рішень, тактик, включення евристичних прийомів стимуляції професійного мислення, тощо.

Розроблена нами модель саморегуляції професійного мислення включає опис на рівні визначених вище підструктур таких регулятивних характеристик професійного мислення, а саме:

- операціональних характеристик як взаємозв'язку окремих регулятивних функцій (постановка мети діяльності, моделювання її здійснення, побудова суто виконаних дій, створення критеріїв успішності перебігу діяльності);
- динамічних характеристик (стабільність, стійкість, надійність системи саморегуляції; гнучкість/ригідність мислення, пвідкість, оригінальність; особливості стилю саморегуляції);
- змістовних характеристик (позитивність Я-концепції, мотиваційна сфера, система та характер оцінок і самооцінок, ціннісно-орієнтаційна спрямованість, рівень домагань, вид локус-контролю особистості).

Саморегуляція професійного мислення фахівця в галузі практичної психології реалізується за допомогою ряду *базових психологічних механізмів*, а саме – професійної рефлексії, ментального самоконтролю, професійного цілеутворення, антиципації та прогнозування [3; 4].

Важливе місце в професійності саморегуляції займають психологічні передумови *продуктивності* вирішення завдань, що містять як зовнішні, так і внутрішні компоненти.

До зовнішніх передумов продуктивності ми відносимо організаційні, часові та просторові умови, що створюють можливості та умови як здійснення, так і регуляції діяльності, а також технологічну умови, які можна визначити, з одного боку, як процесуальне, а з іншого – як суто технологічне тло регулювання професійного мислення при вирішенні професійно-психологічних завдань.

До внутрішніх або суто психологічних передумов ми відносимо:

- інтелектуальні передумови, що включають особливості мислення та сформованість інтелектуальних операцій та властивостей мислення як пізнавального процесу;
- особистісні передумови, що включають пасамперед специфічно особистісні властивості психолога, а також психологічну готовність до професійної діяльності і професійного мислення;
- акмеологічні передумови, що включають професійну компетентність психолога і рівень його професійної майстерності;
- смислові або змістовні компоненти, що включають особливості проблемного простору скарг і проблем клієнтів, вид проблеми та тип класу професійних завдань;
- рівень глибини проблеми клієнта, що обумовлює складність та багаторівневість психологічної роботи і визначає, або робота потребує використання, наприклад, таких складних психотерапевтичних технологій як психоаналіз, тощо.

Нами розроблена також психологічна модель управління процесом формування саморегуляції професійного мислення, що містить змістовно-технологічні блоки становлення професійного мислення, умінь і навичок різних форм саморегуляції, та механізмів професійного саморегулювання при вирішенні навчальних завдань в системі вищої професійної підготовки фахівця. При впровадженні

означеної моделі в систему фахової підготовки практичних психологів, нами враховувалось, що:

- Продуктивне вирішення професійно-психологічних завдань практичним психологом можливе за умови сформованості професіоналізму мислення, а саме теоретичного, рефлексивно-методологічного професійного мислення, а також специфічно психологічних компонент, що дозволяють визначити це мислення також як оперативно-практичне і продуктивне(творче), латеральне;
- Необхідною умовою продуктивності професійного мислення практичного психолога є сформованість всіх підструктур моделі саморегуляції – мотиваційно-цільової, емоційно-вольової, особистісної, когнітивної (інтелектуальної), операціонально-технологічної;
- Важливою умовою ефективного розвитку саморегуляції професійного мислення практичного психолога є сформованість провідних психологічних механізмів, серед яких – професійна (особистісна і інтелектуальна) рефлексія, мегаліній самоконтроль, професійне цілеутворення, антиципація (передбачення), прогнозування, тощо;
- Формування здатності студентів-майбутніх психологів до професійної саморегуляції мислення буде успішним за умови спеціальної організації змісту навчальних курсів, орієнтованих на становлення всіх форм саморегуляції професійного мислення, а також її психологічних механізмів. Значне місце в цьому контексті займає проєктування змісту навчальних курсів, орієнтованого на розвиток в першу чергу рефлексивно-методологічних, оперативно-практичних і творчих регулятивних компонент професійного мислення психолога.

1. Напреенко А.К., Петров К.А. Психическая саморегуляция. – К.: Здоров'я, 1995. – 237 с.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 254 с.

3. Пов'якель Н.И. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С.3 – 6.
4. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення: психологічні механізми та передумови / Психологія на перехіді тисячоліть: Збірник наукових праць п'ятих Костюківських читань. – К. – 1999. – Т. П. – с. 698 – 705.
5. Де Боно Э. Латеральное мышление. – СПб: Питер, 1997. – 320 с.

В статті представлено описання концепції саморегуляції професіонального мислення практичного психолога. Представлені концептуально-методологічні основи і описання моделі саморегуляції професіонального мислення, підструктури моделі, особливості і психологічні механізми професіональної саморегуляції. Намечені шляхи оптимізації підготовки практичних психологів в напрямленні формування уменій і навчальних механізмів саморегуляції професіонального мислення психолога-практика.

І.Я. Мельничук

ПРОФЕСІЙНЕ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Процес утворення професійних цілей практичного психолога обумовлюється об'єктивними та суб'єктивними чинниками. З одного боку, це норми та вимоги до виконання професійних обов'язків, узагальнена теорія, основні технології діяльності, постійна спрямованість на клієнта, а з іншого - можливості, інтереси, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації практичного психолога.

Найбільш типовим видом утворення цілей у діяльності практичного психолога є прийняття зовні поставленого завдання і його перетворення у задачу діяльності або, іншими словами, - прийняття і перетворення заданої об'єктивної цілі у реальну суб'єктивну ціль діяльності. Зовнішньо задані цілі у професійній діяльності практичного психолога, як правило, терплять значні зміни. Професійне цілеутворення практичного психолога зумовлюється постійною спрямованістю на клієнта, визначенні, довивзначенні та перевизначенні його цілей а, також орієнтуванні клієнта в його цілях. При цьому, практичний психолог повинен розглядати цілі психологічної допомоги "як нові можливості клієнта, які він повинен виявити при взаємодії з ним" [1, с. 33], а не лише переслідувати власні цілі, демонструючи свою виключність як носія професії. Таким чином, основними шляхами цілеутворення у професійній діяльності практичного психолога є процес перетворення загальної багатозначної цілі в конкретну ціль а, також, прийняття готової односторонньої цілі.

Професійні цілі можуть ставитися психологом і без відповідного запиту, але, як правило, теж під впливом зовнішніх факторів. Слід відзначити, що поділ на зовнішньо задані цілі та цілі, які формуються самостійно, можна вважати умовним, тому що, в кінцевому рахунку, сам практичний психолог організує процес професійного цілеутворення.

Утворення професійних цілей визначається особистісними особливостями фахівця: попереднім досвідом, здібностями, можливостями, інтересами, мотивацією, потребами, ціннісними орієнтаціями тощо. Професійна діяльність практичного психолога вимагає орієнтованості на особистість (включаючи й свою власну) і передбачає вивчення та розуміння своїх особливостей, поглиблений аналіз власної поведінки, пізнання власних мотивів і цілей. Пізнання і розуміння інших людей, що є стрижнем у роботі психолога, починається з пізнання майбутнім психологом себе самого, з зацікавленості до свого внутрішнього світу. Як показали дослідження Д.В.Оборіної [3, с. 42], майбутні практичні психологи, у порівнянні з майбутніми педагогами, частіше ставлять перед собою цілі, які орієнтуються на власну особистість і пов'язуються з пізнанням та розумінням себе й інших людей. Ця якість виявляється важливою у професійній діяльності практичного психолога. Так, наприклад, консультування, як один із базових напрямків діяльності, обумовлює використання "Я" психоконсультації як "технологічного інструменту, інструменту розуміння, підтримки, розвитку клієнта, сприяння його самореалізації" [4, с. 15].

Цілеутворення кваліфікованих практичних психологів базується усвідомленні узагальненої теорії, основних напрямків і технологій діяльності, професійних обов'язків і прав. На це, передусім, вказують документи, які спрямовують і регламентують роботу працівника шкільної психологічної служби. Утворення професійних цілей шкільного практичного психолога визначається широким спектром напрямків роботи (діагностика, профілактика, консультування, корекція та інші.), які тісно переплітаються, доповнюють один одного, існують у взаємодії.

Психопрофілактична та просвітницька діяльність практичного психолога у галузі освіти спрямована на: формування у педагогів та батьків потреби у надбанні й використанні знань про психічний розвиток дітей на кожному віковому етапі з метою створення оптимальних умов для повноцінного психологічного та особистісного розвитку дітей; своєчасного попередження можливих

порушень у становленні особистості та інтелекту; навчання учнів основам психологічних знань, які вони можуть використати для самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення, а також для оптимізації взаємовідносин із іншими людьми. Профілактична робота може відбуватися у формі лекцій, читання факультативних курсів для учнів, проведення психологічних консиліумів, семінарів для вчителів і батьків.

Діагностична діяльність шкільного практичного психолога визначається поглибленим психолого-педагогічним вивченням особистості учня протягом усього періоду навчання в школі, виявлення індивідуальних особливостей, встановлення причин незадовільного навчання та виховання. Психолог несе персональну відповідальність за правильність психологічного діагнозу, адекватність діагностичних методик, методів і засобів, що використовуються, обґрунтованість рекомендацій.

Розвиваюча і психокорекційна робота практичного психолога передбачає активний вплив фахівця на формування особистості учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. Завдання цього напрямку полягають в орієнтації психологічної служби на забезпечення відповідності розвитку учня віковим нормативам, у наданні допомоги педагогічним колективам в індивідуалізації навчання і виховання учнів, розвитку їх здібностей та нахилів. Особливе місце посідає робота, спрямована на подолання відхилень у психічному та особистісному розвитку учнів.

Консультації полягає у допомозі вирішення проблем згідно запиту учнів, батьків, учителів, адміністрації. У процесі цієї роботи практичний психолог проводить індивідуальні і групові консультації з учнями щодо проблем їх навчання, особистісного розвитку, життєвого та професійного самовизначення, взаємн із дорослими та ровесниками тощо. Психолог також консулює адміністрацію школи, педагогів і батьків з питань навчання і виховання учнів та інших проблем.

Окрім вищеписаних видів діяльності, деякими психологами виділяються: психологічна експертиза, реабілітація, прогностика,

психогігієна, психологічний супровід, психологічна просвіта, психологічна реабілітація, соціально-диспетчерська робота [2, с. 59]. На нашу думку, цей список можуть продовжити такі додаткові напрямки як профорієнтаційна, наукова та організаційна робота.

Слід підкреслити, що практичний психолог у школі працює не лише з дітьми різного віку а й з батьками, вчителями та адміністрацією. Тому професійна діяльність шкільного психолога відзначається надзвичайною широтою обов'язків і багатофункціональністю. У зв'язку з цим, особливого значення набуває систематичність, плановість і доцільність роботи працівників психологічної служби. Слід відзначити, що часто уявлення адміністрації, учнів і їх батьків про основні цілі професійної діяльності практичного психолога є нечіткими, невірними або викривленими, що може привести до виконання практичним психологом різноманітних функцій, які не відповідають його професійним обов'язкам. Уявлення про психолога, який здатний швидко та ефективно вирішити будь-які проблеми, в кінцевому рахунку може привести до невиправданих очікувань і негативного відношення до психолога, відмови співпрацювати з ним. Тому фахівець із практичної психології повинен проводити просвітницьку роботу з метою формування адекватних очікувань у клієнтів, розуміння можливостей, прав, обов'язків, цілей і задач його професійної діяльності, а також створювати позитивну настанову на взаємодію і співпрацю з ним.

Робота практичного психолога пов'язана з постійним вибором шляхів і засобів для розв'язування завдань, збором інформації, її аналізом. Тому в професійній діяльності та цілеутворенні практичного психолога особливого значення набуває знання вихідних основ своїх дій та усвідомлення основ власного руху в змісті задачі з врахуванням визначення засобів її досягнення.

Для підвищення продуктивності та результативності роботи, важливо, щоб у кожному з основних напрямків майбутній практичний психолог міг визначити цілі, підібрати необхідні шляхи

та засоби для їх досягнення. Тому особливого значення у професійному становленні практичного психолога має продукування професійно-важливих цілей, їх визначення та довизначення. Професійне цілеутворення є “регулятивним механізмом мислення за допомогою якого спрямовується і регулюється процес вирішення професійних завдань, причому точність і адекватність, повнота і орієнтація на кінцеву і базову ціль, складають продуктивність мислення психоконсультанта” [4].

Види цілей і трансформація загальної цілі в конкретну ціль можуть бути різними та залежать від типу завдань, які вирішує фахівець. Проте у більшості випадків, практичний психолог повинен не лише осмислити технологію досягнення мети, але й, часто, перевизначити цілі на основі їх зіставлення з конкретними умовами, особливостями проміжних етапів процесу.

Готові цілі можуть існувати не лише в інструкціях, але й у колективному або індивідуальному досвіді, сформованому в результаті попереднього розв’язування завдань аналогічного типу. В умовах невизначеності конкретна ціль може формуватися у результаті повторення раніше вирішених завдань. Утворення “нової” цілі може бути пов’язане з відсутністю знань стосовно наявної і готової цілі та необхідністю її самостійного формулювання.

З метою дослідження особливостей професійного цілеутворення майбутніх і працюючих практичних психологів нами було проведено експериментальне дослідження на базі психолого-педагогічного факультету Кіровоградського педагогічного університету ім.В.Винниченка та Кіровоградського інституту вдосконалення вчителів. Результати виконання тестових завдань показали, що професійне цілеутворення у майбутніх і працюючих практичних психологів сформоване недостатньою мірою. Це свідчить про неповне усвідомлення досліджуваними основних цілей, професійних обов’язків, технологій діяльності, неспроможність визначити й утворювати професійні цілі та, іноді, про негативне ставлення до себе, як нездатного до професійної діяльності.

Зокрема, значна кількість досліджуваних не виділяє усіх базових цілей професійної діяльності практичного психолога. При цьому, досліджуваними найчастіше не вказуються цілі психопрофілактичної та просвітницької роботи. Зокрема, 51,4% шкільних психологів і 46,3% студентів (майбутніх практичних психологів) взагалі не виділили цей напрямок роботи як основний. Цілі з інших базових напрямків професійної діяльності практичного психолога (психодіагностика, психоконсультація, психокорекція) вказувалися більшістю досліджуваних. Крім того, 20% респондентів намітили цілі таких напрямків професійної діяльності шкільного психолога як реабілітація, розвиваюча та профорієнтаційна робота.

Дані, отримані для шкільних практичних психологів підтвердили аналіз їх річних планів роботи, який свідчить про те, що 20% досліджуваних психологів не включили у свої плани цілі усіх необхідних базових напрямків діяльності.

При підведенні підсумків виконання укладених нами тестових завдань, ми звернули увагу на те, що для майбутніх практичних психологів півним є розгорнуте, а для працюючих згорнуте цілеутворення. Тобто, для шкільних практичних психологів утворення базових професійних цілей є більш присвоєним і невимушеним.

Аналіз виконання тестового завдання по визначенню цілей консультативно-корекційного напрямку роботи шкільних практичних психологів показав, як правило, несформованість цілеутворення (для двох груп досліджуваних). Так, при утворенні цілей консультативно-корекційної роботи переважаюча кількість практичних психологів та студентів (майбутніх практичних психологів) виконали завдання на низькому та дуже низькому рівні (психологи 75,7%, студенти 52,2%). Виконання завдання, яке відповідає високому рівню цілеутворення консультативно-корекційного напрямку роботи, не властиве жодному із досліджуваних практичних психологів та лише 3% студентів. Виконання завдання, яке відповідає середньому рівню цілеутворення консультативно-корекційного напрямку роботи для обох груп

досліджуваних також виявився невисоким (21,6% - для психологів, 38,8% - для студентів).

Значна кількість респондентів, які виконали завдання на низькому рівні, свідчить про необхідність з технологією, основними етапами проведення консультативно-корекційної роботи, відсутність узагальнених орієнтирів і, можливо, навіть про професійну нездатність виконувати роботу в даному напрямку. При визначенні основних цілей консультативно-корекційного напрямку, досліджувані найчастіше не вказували наступні цілі: постановку психологічного діагнозу (довизначення, перевизначення змісту запиту клієнта) а, також, оцінку ефективності роботи, самооцінку стану і самоприйняття змін клієнта. У своїх відповідях респонденти часто обмежувались визначенням цілей лише настановчої стадії: зняття тривожності клієнта, досягнення позитивного та розслабляючого ефекту, створення позитивної мотивації та активної настанови на психологічну роботу.

Підведення підсумків виконання тестових завдань та розподіл за рівнями професійного цілеутворення відображено у табл. 1.

Таблиця 1.

Професійне цілеутворення за результатами виконання тестових завдань (в %)

Рівні цілеутворення	Групи досліджуваних	
	психологи	студенти
<i>Високий</i>	0	3
<i>Середній</i>	27	44,8
<i>Низький</i>	67,6	47,7
<i>Дуже низький</i>	5,4	4,5

Таким чином, діагностика цілеутворення при розв'язуванні професійно-психологічних завдань та аналіз отриманих даних свідчить про те, що вказаний феномен за умов традиційного навчання формується недостатньо (у 67,6% опитаних практичних психологів і 47,7% майбутніх практичних психологів він виявився

на низькому рівні, а у 5,4% практичних психологів і 4,5% студентів повністю не сформованим).

Порівняння отриманих результатів для двох експериментальних груп досліджуваних (шкільних психологів і студентів - майбутніх практичних психологів) показало, що завдання краще виконали не шкільні практичні психологи з досвідом роботи від одного до дев'яти років, а студенти п'ятого курсу - майбутні практичні психологи. На нашу думку, це пов'язано з тим, що, на жаль, практичними психологами у школі часто працюють люди без відповідної кваліфікації або ж їх професійна підготовка не відповідає вимогам сьогодення. З іншого боку, намічена тенденція до покращання підготовки практичних психологів дає підстави оптимістично прогнозувати їх професійне становлення. Однією із виявлених особливостей професійного цілеутворення практичних психологів у порівнянні з студентами є більша схильність до зорнутості при визначенні професійно-важливих цілей (особливо базових).

Розуміння основ професійної діяльності дає змогу вирішувати професійні завдання узагальненим способом, класифікувати різні типи професійних задач, опиратись на певні узагальнені орієнтири при розв'язуванні задач різних видів, усвідомлювати поставлену мету і необхідність кожного етапу для її досягнення. Орієнтування на певний алгоритм при вирішенні професійних завдань дає змогу ефективніше їх виконувати. Це, в свою чергу, не виключає творчого підходу і професійної інтуїції, а лише ставить виконання професійних дій на більш міцне підґрунтя. З цієї точки зору, таке виконання професійних обов'язків сприятиме становленню і самоутвердженню психолога як професіонала.

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Академия, 1997. – 368с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. – 298с.

3. Оборина Д.В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // Вестник МГУ. – М. – 1994. – №2. Серия 14. – С. 41 – 49.
4. Пов'якель Н.І. Професіогенез продуктивного мислення психоконсультанта // Філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 1999. Вип. 3. Ч. І. С. 13 – 22.

The most typical kinds of professional education of practical psychologists are considered in this article. The results of the experimental research of education peculiarities of basic and advisory-corrective aims for future and working practical psychologists are presented.

Н. Р. Вітюк

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Педагогічний процес – це складна, цілеспрямована діяльність вчителя і учнів, основу якої становить спілкування, адже основні форми навчальної роботи відбуваються саме в умовах спілкування. Його змістом виступають обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація педагогом взаємодії та взаєморозуміння з учнями з допомогою різноманітних комунікативних засобів. Вступаючи з дітьми в безпосередній контакт, взаємодіючи з ними, вчитель організовує життєдіяльність дітей, спрямовуючи їхню поведінку в певному напрямі, створюючи умови для мотивації навчання, дбаючи про засвоєння ними соціального досвіду.

Педагогічне спілкування характеризується стилем, який значною мірою впливає на систему та ефективність викладання: забезпечує готовність учнів до сприймання знань, допомагає зняти психологічний бар'єр віку і досвіду, наближує учнів до вчителя. При оптимальному стилі спілкування взаємодія з аудиторією стає приємнішою, полегнюється процес налагодження стосунків, підвищується ефективність передачі інформації, і все це відбувається на рівні емоційного благополуччя педагогів і учнів на всіх етапах комунікації.

В. Семиченко наголошує на такій вагомій особливості педагогічної діяльності як її зворотний вплив на особистість педагога та його розвиток. Дослідник вважає, що педагога з великим стажем роботи завжди можна впізнати по особливому тону, тембру та темпу голосу (вимогливому, повчаючому, часто категоричному), міміці (яскраво відображаючій оцінку дій партнера). Отже, важливим завданням для педагога є постійне спостереження за своєю поведінкою в ситуаціях позаділового спілкування з метою своєчасної

оцінки змін в ньому, які можуть з часом закріпитися, стати стилем спілкування (1, с. 38).

Саме поняття “стиль” у його вузькому значенні охоплює лише особливості спілкування вчителя з учнями, а в широкому відображає всі суттєві функціонально значущі риси його діяльності. Під індивідуальним стилем педагогічного спілкування В. Мерлін розуміє цілісну систему операцій педагогічного спілкування, яка забезпечує ефективну взаємодію вчителя з учнями, опосередковану цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога (2). Стиль педагогічного спілкування утворюють стиль відносин і характер взаємодії в процесі керівництва вихованням дітей.

В. Рижов зазначає, що стиль участі людини в спілкуванні – це характеристика конкретних способів реалізації особистісної спрямованості безпосередньо в самому процесі спілкування, а також особистісні особливості, які виражають характер поведінки людини в спілкуванні (3). Крім того, характер участі особистості в кожному конкретному акті звичайно залежить від змісту самої діяльності, від умов, у яких ця діяльність здійснюється, від особливостей її учасників.

В психолого-педагогічній літературі стиль спілкування співвідносять із стилем діяльності педагога, а також часто пов'язують із стилем керівництва, яке здійснює вчитель щодо учнівського колективу.

При співвіднесенні типу спілкування зі стилем діяльності педагога скористаємося традиційною характеристикою стилів спілкування К. Левіна, який вперше провів їх експериментальне дослідження в 1938 р. Вивчаючи особливості керівництва групи школярів, здійснюване дорослим наставником, він виокремив авторитарний, демократичний і анархічний стилі педагогічної взаємодії. Коротко охарактеризуємо їх.

При авторитарному стилі характерна тенденція на жорстке управління і всеохоплюючий контроль. Такий вчитель частіше, ніж інші, користується вимогливим, категоричним, наказовим тоном,

робить різкі, категоричні зауваження в адресу учнів. В його очах учні характеризуються низьким рівнем відповідальності і заслуговують на жорстке поведіння з ними, при цьому будь-яка ініціатива розглядається авторитарним педагогом як прояв небажаної сваволі. Авторитарний педагог пригнічує активність учнів, стаючи причиною їх негативного ставлення як до себе самого, так і до свого навчального предмету.

Демократичний стиль спілкування відзначається активною співучастю кожного із учасників взаємодії, педагога та його учні знаходяться у тісному двосторонньому контакті. Взаєморозуміння, взаємодопомога, співробітництво і діалог – це принципи демократичного стилю.

Головною особливістю анархічного стилю спілкування є самоусунення, відхід вчителя від навчально-виховного процесу. Тут панує вседозволеність, немає чіткої субординації між вчителем і учнями. Такий учитель не виступає організатором взаємодії, ініціатива у спілкуванні переходить до учнів. Таким чином, педагог не бере на себе відповідальності за процес і результат взаємодії.

У наш час окремі дослідники використовують інші назви для опису вказаних стилів: директивний (командно-адміністративний, авторитарний), колегіальний (демократичний), потуральний (ліберальний, анархічний).

Характер участі особистості у спілкуванні з іншими людьми в кожному стилі виражений по-різному. В авторитарному стилі ця участь набуває форми своєрідного поглинання спільної діяльності діяльністю одного з її учасників; у ліберальному спілкуванні можна говорити про бездіяльність або недостатню діяльність особистості у спілкуванні. Оптимальна ж участь особистості у спілкуванні завжди припускає або має на увазі рівноправні відносини всіх учасників спільної комунікативної діяльності, діалогічні форми взаємодії.

Дану класифікацію стилів педагогічного спілкування К. Левіна було розширено й доповнено іншими науковцями. Так, наприклад, В. Кан-Калік запропонував наступні стилі педагогічного спілкування:

- спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю, в основі якого лежить єдність високого професіоналізму вчителя та його гуманістично спрямованої особистості;
- спілкування на основі дружнього захоплення спільною справою, що є стимулом до розвитку продуктивних стосунків педагога з учнями;
- спілкування-дистанція – це різновид авторитарного стилю, при якому чинник дистанції між вчителем і учнями перетворюється на домінуючу педагогічного спілкування;
- спілкування-заликування є крайньою формою спілкування-дистанції, воно поєднує в собі негативне відношення до учнів і авторитарність у способах організації взаємодії;
- демократичний стиль спілкування педагога з учнями;
- спілкування-загравання, пов'язане з невмінням організувати продуктивне педагогічне спілкування; по суті, це прагнення завоювати депевий авторитет у дітей (4, с. 97).

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування формується на основі діалогічної і монологічної стратегій взаємодії. У випадку моно-логічної стратегії лише педагог є повноправним суб'єктом спілкування. Принципова відмінність діалогічної стратегії полягає, зокрема, у тому, що тут суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію. За учнем при цьому визнається право на власну позицію. Учтель, користуючись своїм досвідом і знаннями, може вказувати на її слабкі боки, але він принципово з повагою ставиться до думки учня і, при необхідності вносить корективи у власну позицію. Як результат, учень реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності.

Отже, комунікативна взаємодія передбачає діалогічні взаємовідносини, де вчитель демонструє високу культуру та вміння вести бесіду, мета якої – не підкорення одного опонента іншому, а спільний пошук загальної конструктивного вирішення проблем, що виникли. Суттєвою ознакою спілкування-діалогу є встановлення

особливого клімату, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємним довір'ям.

Стиль спілкування в значній мірі визначає ефективність навчання і виховання, а також особливості розвитку та формування особистісних відносин в навчальній групі. Про це переконливо свідчать результати численних досліджень науковців. Перевага демократичного стилю в педагогічному спілкуванні була доведена на прикладі різних вікових груп школярів, починаючи із молодших школярів і закінчуючи старшокласниками.

Так, Н. Маслова вивчала ставлення першокласників до школи. Зазвичай, при порівнянні цього відношення до початку навчання і в кінці першої чверті, воно децю погіршується у всіх дітей, проте в учнів авторитарного вчителя, розхолодження до школи було значно більшим, ніж у інших випадках. Крім того, було виявлено, що стиль взаємодії вчителя з учнями значно зумовлює і особливості сприймання учнями самої особистості вчителя. В зв'язку з цим вчений зауважує, що часто за зниження інтересу дитини до навчання відповідальні не стільки невідворотні труднощі шкільного життя, скільки особливості спілкування вчителя з учнями (5, с. 291).

О. Бодальов досліджував зв'язок між стилями педагогічного спілкування і особливостями сприймання педагогом особистості учня. Аналогічно результатам експерименту В. Левіна, було встановлено, що авторитарні вчителі недооцінюють учнів за такими параметрами як колективізм, ініціативність, самостійність, вимогливість та ін. Очевидно такі уявлення слугують авторитарним вчителям усвідомленою чи підсвідомою мотивацією, яка виправдовує їх жорсткий стиль керівництва (6, с. 291). Проте слід зазначити, що, як стверджує сучасна соціальна психологія, нерідкими є такі критичні обставини, для яких найбільш продуктивним і адекватним є саме авторитарний стиль.

Визначаючи детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування, необхідно виявити співвідношення між його характеристиками і типами педагогічної взаємодії. Теоретичний

аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що при вивченні стилів педагогічного спілкування, які часто ототожнюються із стилями керівництва, діалектика внутрішнього і зовнішнього частіше всього не враховується.

Важливим є також питання про усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти. Фактично йдеться про те, чи співпадають за об'ємом поняття “міжособистісне спілкування” з поняттям “педагогічне спілкування”, чи може бути взаємодія між вчителем і дітьми непедагогічною. Очевидно, ті чи інші педагогічні наслідки мають всі акти педагогічного спілкування.

Водночас необхідно розрізнити усвідомлюване педагогічне спілкування, яке передбачає такі вербальні й невербальні акти поведінки педагога, які він будує та сприймає саме як засоби виховання дітей. Неусвідомлюване педагогічне спілкування передбачає акти поведінки педагога, які не усвідомлюються ним як засоби виховного впливу. Наукові спостереження свідчать, що саме в таких довільних актах найчастіше проявляється істинний стиль педагогічних відносин.

Слід зазначити, що стиль діяльності особистості у спілкуванні – це в значній мірі характеристика конкретних способів реалізації комунікативного потенціалу педагога в самому процесі спілкування. Це перш за все мотиваційно-потребова сфера особистості, що пов'язана з участю у взаємодії з іншими людьми, яка визначає особистісну спрямованість. Тут розглядається поняття комунікабельності як вираження потреби в контактах з іншими людьми – з одного боку, а з другого – як вибіркоче відношення до людей і вибіркоче використання форм спілкування в контактах з іншими людьми. Саме в стилі спілкування найбільш виразно проявляється домінуюча мотивація.

В міжособистісному спілкуванні реалізуються комунікативні особливості педагога: комунікативні здібності, комунікативні знання, вміння і навички, комунікативні якості. Рівень їх розвитку значно впливає на індивідуальний стиль спілкування. До

внутрішньоособистісного боку комунікативного потенціалу відносяться також перцептивно-рефлексивні та емоційно-емпатійні можливості.

Окрім того, суттєвим боком комунікативного потенціалу є властивості, в яких виражена поведінкова реалізація цих особливостей під час реального спілкування. Серед характеристик цього роду в психологічній літературі вивчаються практичні характеристики соціальної перцепції, пов'язані з діяльнісним боком пізнання іншої людини в спілкуванні; особливості комунікабельності і інтенсивності контактів, їх глибини, як вираження потреб у спілкуванні; особливості кола спілкування, його структури і якісно-соціальні характеристики, а також міжособистісні відносини, які реально складаються в ньому; змістова спрямованість особистості в спілкуванні як вираження більш високих ціннісно-особистісних її характеристик.

З формуванням успішного стилю педагогічного спілкування пов'язаний також рівень комунікативної компетентності вчителя, визначальну частину якої утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних завдань, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування. У дослідженнях Л. Петровської показано, що у вирішенні передусім репродуктивних завдань, компетентність, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, знаходить своє вираження в орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми. В орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється ще й її компетентність у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою. У вирішенні продуктивних завдань, компетентність, яка охоплює також і глибинний, особистісний рівень. Компетентність педагога передбачає розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій – як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розбиратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод

взаєморозуміння, освоєння технологічних прийомів спілкування. Немале значення тут має також творча активність педагога в організації взаємодії, в організації оптимального педагогічного спілкування.

На формування і вибір стилю педагогічної комунікативної діяльності впливають також особливості класного колективу: його соціально-психологічний клімат, рівень згуртованості, групові традиції, норми, комунікативний потенціал класу, соціокультурний рівень, характер стосунків, що склалися між вчителем і учнями. Невід'ємною характеристикою оптимальної комунікативної взаємодії є наявність зворотного зв'язку, під яким розуміються повідомлення, які вчитель отримує відносно своєї діяльності, поведінки, постаті. Практика показує, що для ефективного зворотного зв'язку необхідні певні умови, такі як його аргументованість, специфічність, тобто він повинен мати відношення до конкретного прояву, до думки учасника спілкування; врахування у зворотному зв'язку феноменів і групового спілкування-лідерства, групового тиску, групової диференціації.

Підводячи підсумки викладеного вище, зазначимо, що, по-перше, у кожного вчителя складаються певні стереотипи спілкування, які утворюють індивідуальний стиль; по-друге, стиль відображає установлені способи діяльності певного типу педагога; він тісно пов'язаний з психологічними особливостями його мислення, уваги, уяви, прийняття рішень, спілкування тощо; по-третє, описи та класифікація стилів у певній мірі відтворюють змістові характеристики самої педагогічної діяльності (специфіка поставлених завдань, взаємовідношин з учнями та ін.); по-четверте, стиль спілкування не є вроджена якість, а формується в процесі педагогічної діяльності і змінюється. Отже, його можна коригувати та розвивати; стилям спілкування можна також навчати.

1. Семиченко В.А. Психологія об'єднання. – К.: Магістр-S, 1998. – 152 с.

2. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – С. 26-36.
3. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореф. дисс. докт. психол. наук. – Нижний Новгород, 1995. – 37 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 136 с.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
6. Там таки.

In this article author considers peculiarities of individual style of pedagogical communication. The style of relations between teacher and childrens creating the style of contact. He is connection with abilities for communication, psychological peculiarities of thinking pupil, attention, imagination. The style of contact influences on the effectiveness of interaction of teacher and pupils.

І.З. Борис

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ І
ДЕЗАДАПТАЦІЯ МОЛОДІ

Поняття адаптації (приспособлення) відіграє важливу роль в різних галузях сучасної науки, в тому числі і психології. Разом з тим відношення до нього з боку психологів відрізняється своєрідністю. В прикладних галузях (в медичній психології і т.п.) забезпеченню адаптації індивіда в тому чи іншому середовищі й подолання його дезадаптації приділяється значна увага. Однак при розгляді теоретичних проблем, а особливо тих, які відносяться до психології особистості, адаптації або надають часткового значення наприклад, розгляд її як першу фазу особистісного становлення індивіда, який входить у відносно стабільну соціальну спільноту, або взагалі не ативно відзиваються про використання даного поняття [1].

Важливий вклад в ґрунтовну розробку поняття адаптації вніс Ж.Піаже. Згідно його концепції, адаптація – в біології, і в психології – розглядається як єдність протилежно направлених процесів: акомодатції та асиміляції. Перший із них (його по суті позначають терміном “адаптація”) забезпечує модифікацію функціонування організму чи дій суб’єкта у відпо-відності з властивостями середовища. Другий процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх згідно структури організму або включаючи в схеми поведінки суб’єкта. Вказані процеси тісно пов’язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає в кожному конкретному випадку провідної ролі якогось із них).

Розгляд адаптації в єдності її протилежних напрямків є, на наш погляд, важливою умовою використання даного поняття в якості категорії, яка відіграє суттєву роль в поясненні будь-якого активного функціонування. При цьому, поряд з загальними закономірностями адаптації, які проявляються на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, які

вона набуває в процесах різних типів, в тому числі в обміні властивостей, в поведінці живих організмів, в людській діяльності – індивідуальній, груповій і суспільній. Роль адаптації в процесах останнього типу (які охоплюють діяльність людини і розглядають її як єдине ціле) виступає предметом спеціального філософсько-соціологічного аналізу [1]. Розглядаючи використання поняття адаптації в психології, можна виділити два моменти. Перший – це взаємообумовленість вказаних напрямків, опосередкування ними один одного. Наприклад, процес сприйняття організується сформованими раніше перцептивними схемами [2], у функціонуванні яких виражається асиміляційна активність суб’єкта. Разом з тим за своїм основним змістом цей процес виступає акомодатційним: перцептивна схема доповнюється в такому напрямку, щоб забезпечити адекватне відображення об’єкту, що сприймається. Другий момент – це залежність характеру адаптаційних процесів від стадії онтогенезу. На його ранніх етапах психічні особливості і якості виникають шляхом пристосування особистості до вимог оточуючого середовища. Вони, таким чином, набувають самостійного значення і в порядку зворотного впливу починають визначати наступний розвиток. Категорія адаптації може бути успішно використана для характеристики активності суб’єктів, які знаходяться на різних рівнях особистісного розвитку.

Реалізацію суб’єктом його цілей можна розглядати як специфічний вид асиміляції – адаптаційного процесу, який забезпечує рівновагу суб’єкта зі середовищем шляхом екстеріоризації. Прийняття і вирішення особистістю завдань, які дані їй зовні, а також в ході виховних впливів на неї, можна трактувати як прояв акомодатції, тобто пристосування до середовища (в даному випадку – соціальної).

Проблема включення молоді до соціально-психологічного простору організації є специфічним ракурсом проблеми адаптації особистості до психологічних умов функціонування організації. Дж. Морено вважав будь-яку особистість включеною в певний

простір цільей, цінностей, взає-мин тощо. При цьому переміщення в такому просторі (“зміна локусу”) на-дає зовсім іншого значення всій системі зв’язків, в яку включені як суб’єк-ти, так і об’єкти соціальної взаємодії. Власне соціально-психологічний простір організації передбачає наявність системно-організаційного середо-вища, яке переживається, оцінюється і пояснюється кожним включеним в нього суб’єктом. Цей простір характеризується як фізичними (розмір, роз-ташування в просторі), так і системними (цілісність, структурність, функ-ціональна однорідність) параметрами [3].

Отже, проблема адаптації молоді до умов нової організації поля-гає в знаходженні певного “локусу” в її соціально-психологічному просторі, яке здійснюється через прийняття наявної системи оцінювання значу-ючих людей та ситуацій.

Як правило, проблема адаптації порушується стосовно нових, незна-йомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне (або навіть жит-тєво важливе) значення. Це означає, що неадаптованість, непристосова-ність може з високою ймовірністю призводити до психічного неблагопо-луччя індивіда, стану дистресу, серйозно загрожувати його життєвим інте-ресам. Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у такому способі дії, який підвищує несприятливість ситуації, її небезпечність.

Адаптація молоді до нових незвичних умов передбачає, як відомо, формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує собі безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації.

При успішній адаптації особистість отримує можливість максима-льно успішно самореалізуватися без надмірних зусиль.

Особистість, яка постає перед проблемою свого включення в нову ор-ганізацію, фактично вирішує проблему знаходження свого місця, тобто виз-начає той соціально-психологічний локус, який відображає її ставлення до людей та явищ в типовій для даної організації ціннісній “системі координат”.

Н.В. Хазратова [3] проводила дослідження адаптації студентів перно-курсників до умов навчання в університеті і зробила наступні

висновки. Очевидно, що початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією незнайомою і, з огляду на соціально-психологічні її аспекти, потенційно загрозливою. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорапнього шко-ляра в соціально-психологічному просторі нової для нього навчальної організації.

Актуалізація цієї потенційної загрози може проявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі університету і, як наслідок, у певній ізольованості відносно студентської академічної групи. Це, в свою чергу, може негативно позначитися на самооцінці, відбитися на фрустрації та насамперед втраті інтересу до навчання.

Отже, успішна адаптація надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації. Неуспішна адапта-ція, навпаки, дозволяє студенту лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не надає можливості більш-менш самореалізуватися у рамках вищого закладу освіти.

Щодо проблем особистісного включення молоді в соціально-психологічний простір вищого закладу освіти, то їх можна класифікувати залежно від походження на мотиваційні, раціональні і поведінкові, які розглядалися та аналізувались на основі звернень студентів до соціально-психологічної служби.

1. Мотиваційні проблеми. Кількість типових адаптаційних проблем, які були ідентифіковані як мотиваційні, становить 32% всієї кількості звер-нень. Як правило, активність по освоєнню нового соціально-психологічного простору регулюється, з одного боку, мотивом самореалізації, а з іншого, – мотивом пристосування, економії енергії (що передбачає життє-діяльність без надмірних зусиль та втрат). Ці мотиви визначають внутрішню психологічну суперечливість ставлення особистості до організації і передбачають, з одного боку, латентний конфлікт (реалізація особистої волі нерідко суперечить інтересам і волі інших особистостей); з іншого, – патерналістські очікування, зовнішню і внутрішню конформність. Чимала кількість звернень пов’язана з конформними установками

та психологічною залежністю від батьків та інших авторитетів. Однією з таких проблем є емоційна залежність від оцінки викладача.

2. Проблеми раціонального порядку. Ці проблеми спричинені необхідністю першокурсника щодо системи навчання. Вступивши на перший курс університету, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування відносно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи рефлексивної поведінки студента. Ці очікування пізніше виявляються ілюзорними.

3. Проблеми, пов'язані з поведінковими проявами. Студентська спільнота, як і будь-яка інша, виробляє певну загальноприйнятну систему правил поведінки. Тому певні стреси, переживання, фрустрації можуть обумовлюватися незвичністю цієї системи для першокурсника. Вони пов'язані, як правило, або з неправильною інтерпретацією першокурсником поведінки інших, або з неузгодженістю власної поведінки з прийнятими в студентському середовищі нормами. Щоб подолати ці проблеми, необхідно забезпечити першокурснику адекватний зворотній зв'язок та емоційну підтримку.

Отже, з викладеного вище зрозуміло, що включення молоді до соціально-психологічного простору організації є одним з ракурсів проблеми психологічної адаптації першокурсників до умов навчання в університеті.

Як відомо, особистість може бути соціалізованою, але дезадаптованою. Більше того, особистість дезадаптованість може бути наслідком високого ступеня її повноти соціалізованості індивіда [2].

З іншого боку не важко виділити такі форми психосоціальної адаптації, які цілком можуть виявитися патологічними, девіантними й простіше кажучи, нездоровими. Наприклад, входження (з наступною ідентифікацією) особистості в якусь секту, в якій вона може зайняти статус "прийнятого", хоча цей статус нічого спільного не має навіть з інтуїтивно вгадуваними критеріями повноцінної психосоціальної адаптації. А хіба це не свідчить про неповноцінність або явно неправильну форму адаптації становища особистості, яка прийняла певні групові норми, що передбачають її захищеність вищою за

статусом групою і право самоствердитись за рахунок нижчих за статусом (нехтуваних) особистостей.

Дослідники соціально-психологічної адаптації і дезадаптації молоді А.Г.Амбрумова, Г.А.Балл, А.Г.Абрамова, Л.Л.Бергельсон, В.А.Тіхоненко показують прямий зв'язок психологічної дезадаптації з суїцидною поведінкою.

А.Г.Амбрумова, В.А.Тіхоненко, Л.Л.Бергельсон [4] роблять спробу в загальних рисах обґрунтувати деякі загальні положення теоретичної концепції суїциду, висунутої А.Г.Абрамовою. Дана концепція розглядає суїцид як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах між-соціальних конфліктів.

Поняття адаптації, в його найбільш широкому визначенні, прийнятому в сучасній філософській літературі, означає відповідність між живою системою і зовнішніми умовами, причому адаптація – це процес, і його результат, тобто визначена організація. В такому формулюванні адаптація відноситься до числа фундаментальних понять в цілому комплексі наук.

Серед чинників, релевантних суїциду, можна виділити дві великі групи – інтрапсихічні і чинники середовища. Відносно перших можна стверджувати, що індивіда дезадаптують різні акцентуовані риси особистості і викривлення пізнавальної діяльності; хворих психічними захворюваннями характеризує порушення нормальних форм психологічної адаптації. Щодо чинників середовища, то і тут складно виокремити дезадаптуючий вплив психотравмуючих впливів, одинокості, падіння статусу, міграції і ін.

Виходячи з прийнятого визначення дезадаптації, можна констатувати, що релевантні суїциду фактори правомірно розглядати як вихідні і дегермінуючі процеси дезадаптації. Необхідно підкреслити, що на рівні особистості акцент в процесі адаптації переноситься на соціальні взаємодії опосередковані психічною діяльністю. Таким чином, процес дезадаптації розгортається відповідно основним напрямкам людської діяльності, серед яких можна виокремити пізнавальні, перетворюючі, ціннісно-орієнтаційні і комунікативні.

Всі ці характеристики взаємопов'язані і утворюють єдину динамічну систему, результатом діяльності якої є підтримання певного рівня адаптації. Як показали дослідження у всіх суїцидів, незалежно від їх діагностичної приналежності, виявляються об'єктивні і суб'єктивні ознаки соціально-психологічної дезадаптації особистості. Об'єктивно дезадаптація проявляється в зміні поведінки людини в середовищі соціального оточення, в обмеженні здатності справлятися з соціальними функціями чи в патологічній трансформації поведінки. Суб'єктивним вираженням дезадаптації є широка гама психоемоційних зсувів: від негативно розмальованих переживань до клінічно виражених психопатологічних синдромів. Таким чином, соціально-психологічна дезадаптація не тотожна поняттю хвороби і проявляється в патологічній і непатологічній формах. В якості прикладів непатологічної дезадаптації можна привести відхилення у поведінці і переживаннях суб'єкта, пов'язані з недостатньою соціалізацією, соціально несприйнятливими установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом значущих інтерперсональних відношень і т.д.

З точки зору структури і механізмів, непатологічна і патологічна дезадаптація мають суттєві відмінності. В першому випадку зниження загального рівня адаптації проходить за рахунок звуження сфери діяльності й послаблення її інтенсивності, причому цей процес може бути парціальним або тотальним. Але тут не спостерігається структурних порушень які реалізують дезадаптацію механізмів, а має місце їх тимчасове обмеження, недостатність ("лімітуюча" форма дезадаптації). При патологічній ("трансформуючій") дезадаптації відбувається "ломка" основних напрямлень адаптаційної діяльності з появою патологічних варіантів адаптації. При певних умовах елементи двох форм дезадаптації можуть переходити одна в одну.

У динаміці обох форм соціально-психологічної дезадаптації, яка веде до суїциду, виділяють дві фази: переддиспозиційна і суїцидна. Перша фаза не специфічна для суїциду; у другій, яка починається з зародження суїцидних тенденцій і продовжується до

їх реалізації, дезадаптаційний процес іде по загальному шляху, який зводить до нуля всі вироблені раніше форми адаптації. Важливо, що основну роль в генезі суїцидної поведінки грає не абсолютна, а відносна глибина соціально-психологічної дезадаптації, тобто пavidкість і ступінь зниження її вихідного рівня.

Вирішальне значення для переходу переддиспозиційної фази в суїцидну має конфлікт, наявність якого необхідна для появи суїцидних тенденцій і в умовах якого значно посилюється порушення процесу адаптації.

У даний час психологи і психіатри розглядають самогубство як прояв соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікроконфлікту [6].

Найбільш суїцидопобезпечними є внутрішні конфлікти, викликані протилежними рівносильними тенденціями і відносяться до ціннісно-значущих для індивіда сфер. Сукупність певних обставин сприяє тому, що в умовах переддиспозиційної адаптації даний конфлікт починає оцінюватись суб'єктом, як невирішуваний, а суїцид – як єдиний спосіб його усунення, за рахунок саморуйнування суб'єкта.

Проблема суїциду ніколи так відкрито та гостро не стояла перед нашим суспільством, як сьогодні. Суїцид представляють як соціальні хвороби, що вже давно існують, але активно не обговорюються суспільством. Такий стан речей не може бути нормальним, адже самогубство – це дія спрямована на знищення себе чи знищення особистості в собі, тобто на смерть фізичну чи духовну.

Сьогодні людина, особливо молода, надто психологічно пригнічена, знаходиться у стресовому стані, що може бути поштовхом до бажання порвати з життям. А можливо такому фатальному вибору сприяють прагнення довести здатність до вичерку, бажання піти проти заборон, намагання активно самовиразитися та самоствердитися, певна фрустрованість вибору разом з надмірною цiкавістю, котрі так характерні для процесу соціалізації [5].

Представлений аналіз соціального дослідження "Причетність студентів до соціальних фактів наркоманії та суїциду" [7] дає змогу зробити такій

висновок: спостерігається збільшення кількості суїцидальних актів чи схильності до них. Причини цього, на нашу думку, беруть початок в аномічності суспільства, котра проявляється через такі індикатори, як вірата молоддю соціальних і морально-етичних орієнтирів, падіння рівня життя, посилення конфліктності групової взаємодії.

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. Психологии. – 1989. - №1. – с. 92-100.
2. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (фор-мы, механизмы и стратегия). – Ереван. – 1988. – с. 264. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №2. – с. 5-8.
3. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А., Бергельсон Л.Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида // Вопр. психологии. – 1981. - №4. – с. 91-102.
4. Кош И.С. Открытие “Я”. М. 1978.
5. Миколайський М.В., Москалец В.П., Орбан-Лембрик Л.Е. Суїцид і ал-коголь // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5. – Ч. – 1. – с. 63-67.
6. Андреева О.В., Скварник О.М., Худяева Н.Л. Причетність студентів до наркоманії та суїциду // Соціально-психологічні знання: актуальність теорії і практики. – К.: Укр. Центр духов. культури. - 1997. – с. 103-121.

In this article the author picks up a question of adaptation and unadaptation of young people to the conditions of studies and the social and psychological space at the modern stage. In this article the connection between psychological unadaptation of the youth and suicidal behavior is also revealed.

Л.І. Макарова

ШЛЯХИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ОРТОБІОТИЧНИЙ АСПЕКТ

Життя сучасної людини постійно ускладнюється, інтенсифікуються соціальні контакти, навчальна і трудова діяльність, зростає навантаження па вищі нервово-психічні функції. Усе це відбувається на фоні інформаційної революції та глобальної екологічної кризи.

Не дивлячись на прогрес медицини, постійно зростає кількість випадків первово-психічної дезадаптації середдорослого і дитячого населення у всьому світі. Збільшується частота різноманітних невротичних розладів особистості.

Як реакція па ці негативні тенденції у науці останнім часом постійно зростає інтерес до проблеми здоров'я у всіх її аспектах. Здоров'я сьогодні – це не лише категорія медичної науки, а й філософії, соціології, педагогіки, психології тощо.

Нова модель здоров'я, створена експертами ВООЗ, трактує його як стан повного душевного, фізичного, соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або анатомічних дефектів [1]. З огляду на це предметом наукового дослідження стає спосіб життя, який розглядається як один з визначальних чинників здоров'я особистості.

Положення про те, що окрім екологічної ситуації, формування здоров'я людини визначається саме її способом життя, її звичками, стилем та характером мислення, відношенням до свого здоров'я утвердилось у сучасній науці і є загально визнаним.

Значний внесок у розробку теорії і практики здорового способу життя особистості належить видатному українському і російському вченому, лауреату Нобелівської премії І.І. Мечникову (1845-1916), який останні роки свого життя присвятив проблемі старості і довголіття. Він був переконаний, що кожна людина повинна ставити перед собою завдання оволодіти “мистецтвом життя”, бути здоровою і працездатною до глибокої старості. Кінцевою метою боротьби з

передчасною старістю Мечников вважав “ортобіоз” – досягнення повного і щасливого циклу життя, що завершується спокійною і природною смертю. Ці ідеї він виклав у своїх працях “Этюды о природе человека” (1904), “Этюды оптимизма” (1907) та ін. [2, с. 130-131].

Основна категорія сучасної ортобіотики – це “здоровий (правильний, розумний) спосіб життя; вона виражає ідею самоорганізації особистості на принципах екології, оптимізму та позитивної активності” [3].

Поняття “здоровий спосіб життя” – багатозначне, – воно об’єднує все те, що об’єктивно сприяє виконанню людиною тих чи інших суспільних та побутових функцій у найбільш оптимальних для її здоров’я і розвитку умовах.

У розвиток сучасної ортобіотики значний внесок зробили такі відомі психологи як В.С. Братусь (гіпотеза про рівні психічної о здоров’я особистості); Б.Г. Ананьєв (концепція особистості як суб’єкта життя); К.А. Абульханова-Славська (теоретичні положення про життєві функції інтелекту особистості, типи соціального мислення у зв’язку з соціальними типами особистості); Ю.М. Орлов (об’єднання ролі саногенного і патогенного мислення у житті особистості); І.В. Дубровіна (психолого-педагогічні аспекти формування психічного здоров’я дітей і школярів); Шпель В.М., Орбан Л.Е. (теоретичні і практичні основи ортобіозу управлінських кадрів) та ін.

Філософські та соціально-психологічні основи досягнення індивідуального ортобіозу розкриваються також в роботах деяких представників зарубіжної західної гуманістичної психології, персонології, екзистенціальної філософії, неофрейдизму.

Практичні аспекти досягнення ортобіозу розкриваються в посібниках з психогігієни, валеології, індивідуальної і групової немедицинської психотерапії, практичної психології тощо.

Актуальною для ортобіотики проблемою є вивчення впливу на психічне здоров’я особистості тих або інших елементів способу

життя (факторів здоров’я). Досить умовно їх можна поділити на 3 групи:

- 1) соціально-психологічні фактори (фактори соціального середовища);
- 2) індивідуально-психологічні фактори;
- 3) особистісні фактори.

До першої групи належить комплекс звичаїв, традицій, норм суспільної поведінки, які можуть як сприяти, так і шкодити індивідуальному здоров’ю особистості.

До другої групи належать ті змістовні компоненти способу життя особистості, які обумовлені її індивідуальними особливостями характером, темпераментом, особливостями емоційних реакцій на стрес, генетично-детермінованими синдромами, типом поведінки, мислення та ін.

До третьої групи належать такі найважливіші фактори здоров’я як світогляд особистості, її спрямованість, рівень домагань; стиль життя, рівень самооцінки та самоповаги; навички соціальної взаємодії; смислові установки, цінності та ін.

Серед визначальних для здоров’я чинників є ставлення особистості до здоров’я як до найвищої цінності, її орієнтація на культурний розвиток; широке коло інтересів, здоровий відпочинок та ін.

Щодо факторів ризику для здоров’я, то напевно немає універсальнішого, ніж психоемоційні переживання. У цьому плані важливе значення для розуміння генезису різних форм психічної дезадаптації особистості мають роботи видатного канадського фізіолога й ендокринолога Г. Селге, який протягом багатьох років вивчав функціональні зміни в організмі під дією різних зовнішніх подразників. Він показав, що будь-який подразник-стресор спричиняє напругу – стрес. Реакція організму на стрес може бути місцевою або загальною. Вона тим більше виражена, чим більше значення для життя організму має подразник, що діє на нього. За деяких умов загальний адаптаційний синдром може стати причиною виникнення захворювань.

Найбільшу небезпеку для здоров'я мають такі стресори як емоційні гостроконфліктні ситуації.

Часті емоційні стресові впливи можуть призвести до виснаження функціональних можливостей організму, що різко послаблює його адаптаційну здатність.

Психоемоційні переживання є найбільш значимими у виникненні гіпертонічної хвороби, діабету, астми, захворювань шкіри, обміну речовин та ін. Але найбільшою мірою психоемоційні переживання пов'язані з невротами і невротоподібними станами. Ці форми нервово-психічної дезадаптації особистості, які займають проміжну позицію між психічною нормою і психічною патологією, набули у сучасному світі найбільшого поширення.

При всій багатоманітності у визначенні невротів більшість авторів вважають їх психогенними вегетосоматичними розладами непсихотичного рівня, усвідомленими самим суб'єктом.

Дослідженню невротів як окремого стилю особистісного реагування на стресові ситуації присвячені праці В. Мясіцева; як психогенне захворювання особистості неврот розглядається В. Карвасарським, (1980). У зарубіжних концепціях невроту він постає як патологічна форма компенсації невідповідності рівня домагань і досягнень, загальмований процес самореалізації [4, 120].

Розглянемо основні види невротів та їх причини. Це

- невротизм виживання – вони є наслідком постійної загрози фізичному благополуччю індивіда та його близьких, нав'язливого (недоланного) страху перед майбутнім;
- невротизм орієнтації – дезорієнтації – одні з найбільш поширених у тих суспільствах, які переживають період різких соціально-політичних і економічних змін, криз, революцій;
- невротизм соціальної включеності та престижу – сигналізують про конфлікт між бажаним і дійсним у сфері соціальних відносин особистості. Гіпотетично цей вид невроту зустрічається у всі історичні епохи і у всіх народів;
- сексуальні невротизми – є наслідком фрустрованої сексуальної потреби та ін.

Окрему групу невротів складають так звані “дидактогенні, шкільні невротизми” у дітей, які останнім часом набули значного поширення. Дидактогенний неврот можна охарактеризувати як нервово-психічний розлад особистості дитини, основною причиною якого є порушення значимих для неї відносин учень-вчитель, а патогенним фактором може бути неправильна поведінка педагога [1, 96].

У поясненні причин невротів немає одностайності, зокрема, Епікур, Сенека, Марк Аврелій – пов'язували душевне здоров'я з станом гармонії «внутрішнього» і “зовнішнього” життя людини.

А. Адлер трактував неврот як прояв нереалізованого прагнення до соціального самоутвердження особи.

К. Хорні, Е. Фром, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. – доводили, що в основі невроту – формування неадекватних бажань (тобто таких, які не лише принципово з об'єктивних причин не можуть бути реалізовані більшістю людей, але й є такими, що не відповідають їхнім можливостям).

В. Франкл вважав, що людина окрім інших потреб, має прагнення надати своєму життю більшого сенсу. Почуття втрати сенсу життя (екзистенціальна фрустрація) – породжує тип ноогенного невроту (ноос (гр.) – дух, розум).

З. Фрейд доводив, що джерелом невротичних розладів є незадоволення сексуальних прагнень і конфлікт між засвоєними моральними нормами і фізіологічними потягами.

У наш час більшість дослідників розглядають невротизм як одну з форм дисгармонійного розвитку особистості, свого роду хворобу, спричинену нестачею інформації або її суперечливим характером. За таких умов особа опиняється в ситуації внутрішнього конфлікту вибору, який вона не може, або не хоче зробити. Затягування прийняття рішення з того чи іншого життєвоважливого питання (наприклад, вкласти кошти в акції, чи ні; виходити заміж за надійного, але неоханого хлопця, чи ні; поступити вчитися згідно зі своїми інтересами і нахилами, чи у престижний вуз до якого “душа не лежить” та ін.) спричиняє невротичний конфлікт.

Неврози, крім суб'єктивних причин, можуть мати і більш глобальні соціальні причини [5]. На думку деяких дослідників (Е.Фром, В.Франкл та ін.), неврози у сучасних країнах Заходу пов'язані з переживанням самотності і особистої відчуженості від людей, зі страхом опинитися неспроможним у постійній боротьбі за успіх, страхом своєї вини на випадок поразки. Зокрема, В. Франкл писав (1990, с. 24), що у кожного часу свої неврози... Сьогодні ми маємо справу вже з фрустрацією не сексуальних, а з фрустрацією потреб екзистенціальних... [6].

У загальному, сучасна людина, яка належить до західної культурної традиції, на жаль недооцінює силу психологічного чинника здоров'я та переоцінює силу ліків та лікарів, так само як вона недооцінює роль соціально-психологічного (душевного) благополуччя у своєму житті і переоцінює роль речей, майна і комфорту.

Водночас, сучасна людина набула безлічі негативних і навіть шкідливих звичок, стереотипів деструктивної поведінки. Вона культивує стоїзм, індивідуалізм, легко забуває або нехтує закони природи.

Що ж можна протиставити цим загрозливим для здоров'я сучасної людини тенденціям? Відповідь, вочевидь, не може бути простою, адже йдеться про необхідність докорінних змін у способі життя, мислення, відношенні до життя свого середовища, людського життя – які стали звичними для абсолютної більшості населення так званих цивілізованих країн.

Послабити вплив патогенних факторів, зміцнити духовні сили особистості, а отже – здоров'я, допомагає оволодіння основами ортобіотики – теорії і практики здорового (розумного, правильного) способу життя, яку В.М. Шепель називає наукою оптимізму [3].

Аналіз наукових публікацій з проблеми ортобіотики дозволяє сформулювати її основні принципів положення:

- В організмі людини закладені величезні потенційні сили, проте вони піддаються віковій та середовищній деформації. Для того, щоб продуктивно працювати і довго жити потрібно діяти у злагоді з природними законами організму, розумно його підтримувати. При розумному поводженні з резервними

можливостями організму можна істотно продовжити своє життя.

- Між біологією людини та її духовним життям існує органічний зв'язок: тіло не хворіє окремо і незалежно від душі. Зміцнення фізичного здоров'я і переборення тілесних недугів не може бути цілком успішним без сили духу, волі до життя, самодисципліни.
- Особистість – це відкрита, динамічна, активна система якостей людського індивіда, здатна до майже необмеженого зростання на основі самопізнання та самореалізації.
- Супієсть ортобіотики заключається у свідомій саморегуляції усіх структур організму.
- Самопізнання особою фізичного, психологічного і морального здоров'я та їх об'єктивна оцінка – є першою умовою побудови індивідуального ортобіотики.
- Людина ніколи не буває такою щасливою або такою нещасною, як не здається їй самій. Отже, наше щастя – не поза нами, його джерело – всередині нас, у нашій душі і розумі.

Узагальнення наукових даних на основі комплексного міждисциплінарного підходу дозволяє пам'ятити такі основні шляхи гармонізації та удосконалення особистості на принципах ортобіотики.

І шлях. *Розумна (раціональна) організація життя та діяльності.*

Цей шлях вимагає від особи:

- свідомої самоорганізації життя і діяльності (поточне та перспективне планування, режим сну, праці, харчування, відпочинку та ін.)
- позитивної активності (активного ставлення до життєвих невдач, проблем, труднощів – пошуку їх розв'язання на основі тверезої оцінки ситуації шляхом творчого переживання);

- вольової саморегуляції психіки та поведінки (емоційних реакцій на стрес; психоемоційних станів гніву, агресії, розпачу, відчаю та ін.);
- раціонального витрачання резервів організму (на основі встановлення балансу цілей життя та засобів їх досягнення; кінцевого результату і затрачених зусиль);
- об'єктивності в оцінюванні продуктивності власного життя (орієнтації на досягнення високих, а не дріб'язкових цілей);
- свідомого самообмеження матеріальних потреб і особистих домагань (якщо вони неможуть принципово бути реалізовані з об'єктивних або суб'єктивних причин, чи моральних міркувань).

II шлях. *Оволодіння саногенним мисленням.*

Спосіб мислення – дуже важливий фактор життя особистості. Чимало людей культивують у себе патогенне (негативне) мислення.

Властивості патогенного мислення – руйнівні для щастя і здоров'я людини – це аутоагресія, заздрощі, ревнощі, підозрілість, злопам'ятність, концентрація уваги на всьому темному і негативному у житті; невміння або небажання побачити і оцінити його світлі і оптимістичні сторони.

Альтернативою патогенному (негативному) мисленню є мислення саногенне (позитивне). Його властивості – концентрація уваги на позитивних явищах життя, актуалізація позитивних, світлих почуттєвих образів. Людина з переважанням такого типу мислення вміє прощати образи, не тримати гніву, розв'язувати внутрішні і зовнішні конфлікти, відкрита для дружби, кохання, спілкування, орієнтована на довге здорове життя.

Оволодіння саногенним мисленням – найкрайній психологічний захист [7].

III шлях. *Оволодіння практичними знаннями і навиками психології активності та саморегуляції.*

Людство створило безліч теорій і практик самовдосконалення особистості. Не застаріли і сьогодні ідеї Платона і Арістотеля, Галена і Гіпократів, стоїків і гуманістів епохи Відродження, філософів і

натуралістів Нового і Новітнього часу. Захід і Схід дали людству свої зразки духовного самовдосконалення.

У цьому розмаїтті ідей, підходів, шкіл – від вкрай раціоналістичних до містичних – сучасній молодій людині нелегко розібратись. Тому часто можна спостерігати, як у своєму в цілому позитивному прагненні до самовдосконалення молоді обирає сумнівні, а іноді, навіть шкідливі засоби.

Що ж рекомендує сучасна ортобіотика?

Л.П. Гримак, вказуючи на проблеми сучасної людини (гіподинамія, скупченість в результаті урбанізації, надлишок інформації при дефіциті емоційних контактів, масова міграція та ін.) підкреслює необхідність для неї діяти все більш ефективно [8]. Цю ж думку знаходимо у Анциферової Л.І. [9] та ін. Це можливо лише, якщо особистість докладає зусиль з метою самоудосконалення, самопрограмування і самоорганізації. Пасивності, апатії, песимізму потрібно протиставити психологію активності.

Психологія активності – це частина психології особистості, в якій акцент робиться на діяльній стороні особистості – це потужне джерело її самовдосконалення. Психологія активності – це не відокремлений метод, а багатостороння програма реалізації інтелектуальних, емоційних, вольових і фізичних резервів психіки.

Активність особистості проявляється у її способах реагування на критичні ситуації життя, у саморегуляції психіки.

В.М. Шепель, автор книг з проблем ортобіотики, пропонує з цією метою практикувати щоденно три типи заходів:

- 1) релаксацію (шлях до психічного здоров'я);
- 2) рекреацію (шлях до фізичного здоров'я);
- 3) катарсис (шлях до морального, духовного здоров'я)

Релаксація – це зняття першої напруги, звільнення від негативних думок, актуалізація позитивних емоцій.

Засоби та прийоми релаксації різноманітні. Найбільш відомим є аутогенне тренування:

а) шляхом свідомої зміни тону м'язів можна досягти як високого рівня психічної активності, так і максимальної релаксації;

б) шляхом використання активної ролі почуттєвих образів – зорових, слухових, тактильних – можна викликати позитивні емоції і відчуття;

в) такого ж ефекту можна досягти шляхом використання впливу на психофізіологічні функції організму регулюючої і програмуючої сили слова.

Релаксації сприяють також психогімнастика, читання, розв'язування кросвордів, задач, вишивання, плетіння, прибирання, фізичні вправи, фізична праця, танці, сміх та ін. Можна використовувати технічні засоби – тренажери, масажери, лікувально-імпульсні дистанційні апарати і світлозвукові релаксатори. Рекомендується самомасаж на кистях рук (щоденний) та загальний масаж 2-3 курси на рік; вживання настоїв, відварів деяких лікувальних трав (за рекомендацією лікаря).

До засобів релаксації можна віднести і медитацію. Проте, ця психотехніка вимагає спеціальних знань і тому не може бути рекомендована для всіх.

Рекреація – це в структурі ортобіотичних заходів – фізичне зміцнення здоров'я. В.М. Шепель рекомендує додержуватись мінімуму рухової активності. З цією метою протягом робочого дня робити від чотирьох до шести гімнастичних пауз (по 2-3 хв.), проходити за день 10 000 кроків або сім кілометрів. Навчитися правильно дихати та ін.

Загартуванню і духа, і тіла служить і широко відома система оздоровлення Порфирія Іванова, яку він назвав “Детка”.

Різноманітними правилами здоров'я поділився у своїх працях всесвітньо відомий лікар-кардіолог М. Амосов. Вони стосуються не лише прагн і відпочинку, але й харчування, фізичних навантажень, відношення до хвороб і ліків та ін.

Третім типом ортобіотичних заходів є **катарсис**.

Термін “катарсис” належить Арістотелю, який використав його в “Поетиці” для означення системи різноманітних засобів зміцнення морального здоров'я.

Катарсис – це моральне очищення і піднесення людини. На думку В. Франкла, мета катарсису – пробудження “внутрішнього бога” кожної людини – її совісті.

Психологічний зміст катарсису в теперішній час визначається як емоційне потрясіння, яке відчувається людиною під впливом твору мистецтва, це – спосіб звільнення від негативних переживань і думок, стан внутрішнього полегшення [10]. З огляду на це, основними засобами катарсису можна вважати:

- спілкування з справжнім мистецтвом;
- читання художньої літератури, поезії, що пробуджує високі почуття;
- власне художнє виконання і творчість; заняття мистецтвом;
- сповідь;
- спілкування з маленькими дітьми;
- самопідбальорювання;
- альтруїстична допомога нужденним, милосердя, співчуття;
- спілкування з природою, тваринами;
- кохання;
- спілкування з друзями та ін.

Глибше пізнати теоретичні та практичні основи ортобіотики допоможе знайомство з біографіями видатних особистостей, які до глибокої старості зберегли волю до життя та творчої праці і зробили значний внесок в культуру всього людства.

Отже проблема здоров'я особистості одна з основних у сучасному світі, вона вимагає комплексного міждисциплінарного вивчення у різних аспектах.

З огляду на два моменти, особливої уваги сьогодні заслуговує її психолого-педагогічний аспект:

по-перше, хоча останнім часом з'явилися деякі нові цікаві публікації, проте, цей аспект залишається одним з найменш висвітлених в науці;

по-друге, можна прогнозувати, що саме через освіту і виховання молоді, прищеплення їй норм ЗСЖ людство зможе вижити і значно зміцнити своє фізичне і духовне здоров'я.

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000. – 176 с.
2. Большая медицинская энциклопедия. В 30 т. / Под ред. Б.В. Петровского. – Изд. 3-е. – М., 1981. – Т. 15.
3. Шепель В.М. Ортобиотика: слагаемые оптимизма. – М., 1996. – 295 с.
4. Максимова Ю.М., Милотіна К.Л., Піскун В.М. Основи діячої патопсихології. – К., 1996. – 464 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
6. Донченко О. Під “пресом” дистресу. Вплив соціальної кризи на психіку українського суспільства // Вісник НАН України. 1998. № 3-4. – С. 60-72.
7. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех // Воспитание школьников. – 1992. – № 5, 6.
8. Гримак Л.П. Общение с собой. Начала психологии активности. – М., 1991.
9. Ашциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
10. Флоренская Т.А. Проблема психологии катарсиса как преобразование личности.
11. Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979.

The article reveals ways and means of perfecting a personality on the basis of positive thinking, activity and self-cognition.

И.Г. Герасимова

ИСКУССТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ

Проблема подготовки нового поколения менеджеров в нашей стране неоднократно поднимается на страницах многих периодических изданий. Важность ее и актуальность обусловлена как особенностями развития сферы управления в минувшие годы, так и мировым опытом. Именно благодаря менеджменту до неузнаваемости изменилось социально-экономическое состояние целого ряда стран, переживавших глубокий кризис. Следует также учесть и то, что обучение будущих специалистов в сфере менеджмента происходит в условиях реформирования системы образования Украины. Новые возможности, которые открываются благодаря этому процессу, позволяют более эффективно решить задачи профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Одним из принципов реформирования системы образования Украины является гуманизация, одним из путей которой является гуманитаризация. В этом контексте может быть рассмотрены и культурологические дисциплины, например курс “Западноевропейского искусства”, который читается в Винницком государственном техническом университете. Целесообразность такого рода дисциплин, особенно в вузах технической направленности, становится очевидным в том случае, когда в процессе его изучения решаются задачи, как повышения уровня общей культуры, так и профессиональной подготовки будущих специалистов. Причем лишь в случае личной заинтересованности будущего специалиста в получении такого рода знаний, и соответственно приобретении определенных умений и навыков, преподавание такой дисциплины становится эффективным, приносит видимые результаты. Поэтому во главу угла изучения гуманитарных дисциплин культурологического цикла, с нашей точки зрения, следует ставить задание профессиональной подготовки специалистов, в данном случае менеджеров производственной сферы.

Новые отношения в системе хозяйствования нашей страны значительно изменили требования к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, а также личным качествам управленцев. От соответствия менеджеров определенным требованиям, во многом, зависит решение экономических проблем, которые возникают в процессе развития Украины. Следует также отметить и то, что подготовка новой генерации менеджеров должна соответствовать современному этапу развития теории и практики менеджмента.

Одной из ведущих тенденций в развитии менеджмента, начиная со второй половины двадцатого столетия, является тенденция гуманизации. Это проявляется в особом значении “человеческого капитала”, осознании того, что достижение желаемых результатов функционирования современного производства невозможно без учета потребностей человека. Удовлетворение которых становится одним из главных факторов успешного развития организации. Актуальность этой тенденции подтверждается значением этических аспектов современной деятельности менеджеров, наличием у них социальной ответственности, а также опытом развития сферы управления развитых стран, в первую очередь Японии и США.

В связи с этим значительно расширился спектр вопросов, решение которых обеспечивает успешность руководства производством. Специалист в сфере управления должен обеспечить предприятие надежным персоналом, уметь работать в единой команде. А это требует и способности практического применения полученных теоретических знаний, постоянного совершенствования профессиональных качеств, что в свою очередь предполагает высокий уровень личной культуры, культуры общения, духовного богатства, гуманистической направленности личности и др.

Все более актуальным становится осознание необходимости формирования целостной картины мира в деятельности менеджера. Именно оно становится необходимым условием, которое предшествует формированию социальной ответственности менеджера. Ведь в процессе управления довольно часто возникают противоречия между коммерческой эффективностью предприятия

и уровнем благосостояния общества. Например, решение дилеммы, когда, с одной стороны, способ производства должен соответствовать экономическим интересам организации, а с другой – не повредить окружающей среде. Социальная ответственность менеджера проявляется и в решении вопросов качества продукции, интересов организации и потребностей потребителей. Социальная ответственность это также и готовность откликнуться на потребности общества, что может привести к необходимости проигнорировать кратковременной прибылью. Без возможности предвидеть последствия своей деятельности, ответственности за нее деятельность менеджера в нынешних условиях становится непредсказуемой.

Решение этих и многих других вопросов, которые возникают в профессиональной деятельности менеджера, в контексте гуманизации теории и практики менеджмента, предполагает достаточное развитие эмоциональной сферы личности, эмоционального интеллекта, который рассматривается в современных концепциях управления одним из составляющих успеха менеджера. Эмоциональный интеллект проявляется в способности к эмоциональному саморегулированию, эмпатии, в сфере общения, нравственности личности (1. С.100).

Развитие эмоционально интеллекта отображает состояние эмоциональной сферы личности, вместе с тем именно этот аспект профессиональной подготовки специалистов в сфере менеджмента еще не попал должного внимания специалистов. Решение этой проблемы усложняется целым рядом факторов, учет которых позволит поставить конкретные задания, осуществить поиск наиболее оптимальных путей их решения. Использовать потенциальные возможности культурологических дисциплин наиболее оптимально.

Одним из факторов, негативно влияющим на состояние сферы эмоций современного человека является урбанизация, снижение коммуникабельности, ощущение одиночества, “отчуждение”, дегуманизация общественной жизни, ослабление родственных

связей, страх перед будущим. Все это способствует тому, что у современного человека преобладает негативно окрашенный эмоциональный фон жизни, а это способствует и формированию целого ряда личных качеств, проявление которых становится препятствием на пути профессионального становления.

Современная культура активно вторгается в эмоциональный мир современного человека. Все чаще наблюдаются два противоположных, на первый взгляд, но по сути взаимосвязанных процесса, которые проявляются в повышении эмоциональной возбудимости и распространении апатии. Показателем неблагоприятного состояния сферы эмоций является и способность к эмпатии, которая является врожденным свойством человека, но корректируется в процессе жизни и деятельности. Исследования, которые были проведены среди студентов факультета фундаментальной экономической подготовки Винницкого государственного технического университета на способность к эмпатии свидетельствуют о том, что у 63% опрошенных зафиксирован ее высокий уровень, у 8% очень высокий, низкий уровень способности к эмпатии присущ 11% студентов, ниже среднего – 6% и лишь у 12% его уровень в пределах нормы. Это является подтверждением выводов ученых о том, что эмоциональное состояние современного человека приближаться к полюсам, при этом весьма вероятным является потеря контроля над эмоциями, а умеренность их проявлений все чаще сменяется крайностями. (2 С. 152-153)

Особым фактором влияния на сферу эмоций являются средства массовой коммуникации (СМК). Влияние СМК проявляется в общении, поведении, оно отражается на нравственности личности. Даже весьма беглый обзор исследований этой проблемы позволяет осознать ее важность и необходимость поиска путей нейтрализации их негативного воздействия.

“Информационный взрыв” констатируется сегодня многими специалистами, он проявляется в избытке информации, которая обрушивается на современного человека, а следствием становится

утрата свежести субъективного мировосприятия, снижение творческих возможностей личности, ограничение круга общения, утрата необходимости искать реального собеседника. (3 С.13-19, 4, С. 21)

В исследованиях отмечается также и влияние СМК на сферу нравственности. Они способствуют возникновению у человека трафаретных реакций, унифицируют представления, становятся причиной стандартизации личности. Отмечается также и то, что благодаря СМК современный человек узнает сегодня намного больше, нежели способен пережить на уровне личностного восприятия и ответственности. В такой ситуации безразличие становится определенной формой защитной реакции человека, ибо мораль предполагает отзывчивость, возможность ответить действием на то, что взволновало. Вместе с тем получаемая современным человеком информация поистине необъятна, это лишает его такой возможности. (5 С. 49)

В исследованиях отмечается также и негативное влияние СМК на духовную жизнь современного человека. Постоянная пропаганда определенного рода кино и телепродукции способствуют снижению уровня общей культуры, примитивизируют его потребности и нравственные ориентиры. (6 С. 41) Дезинтеграция эмоциональной жизни современного человека способствует также и одностороннее, иногда чисто рациональное воспитание человека в эпоху ускоренного научно-технического прогресса, следствием которого является отсутствие сформированности высших социальных эмоций. Эмоциональной жизни современного человека характерна и определенная дезорганизация и несоответствие нормам поведения природных основ аффективной жизни под влиянием напряженных условий и ситуаций. Все это приводит к многообразию стрессовых состояний, недостаточной продуктивности напряженной деятельности, проявляется в соответствующем поведении, которому присущи растерянность, упрямство, негативизм, раздражительность, заторможенность и др. (7 С.3) Следует добавить и то, что социально-экономические преобразования условий жизни существенно

повлияли на современную молодежь. Н.А.Савотина отмечает, что присущий студенчеству юношеский максимализм уступает место трезвому расчету, высокая коммуникабельность вытесняется отчуждением от общества, На смену романтизму приходит скептицизм и цинизм, а стремление к созиданию сменяется потребительством.(8 С. 58-59)

Осуществляя профессиональную подготовку специалистов в сфере управления, следует также учесть и особенности их будущей деятельности. Необходимо предвидеть те обстоятельства, в которых в недалеком будущем предстоит работать менеджеру. Это позволит уже в период обучения предпринять определенные шаги, позволяющие смягчить их негативные проявления.

Исследования на эту тему акцентируют внимание на характерный для управленческой деятельности рационализм, который проявляется и как определенная традиция системы управления минувших лет. К тому же отмечается обеднение эмоциональной сферы в процессе профессиональной деятельности, преобладание рационального, ролевого стиля общения, пропикновение его в сферу межличностных отношений в коллективе. Как следствие – отсутствие необходимого взаимопонимания, игнорирование личных мотивов и потребностей других людей.

Следует отметить также и преобладание в образовательной подготовке менеджеров экономических знаний, намерение отстаивать экономические интересы в профессиональной деятельности в первую очередь. В.Г.Поляков отмечает, что экономике характерен бессубъектный подход к управлению безличными элементами хозяйственного механизма. Это отражается в инструментальном подходе к человеку, при котором неизбежным становится узкий взгляд на него как средство решения производственных задач. Отмечается что наряду с тенденцией гуманизации управленческой деятельности, отмечается антипсихологизм, который возникает как следствие проникновения в менеджмент идей информатики.(9 С. 8)

Специфические особенности труда управленцев способствуют профессиональной деформации личности, которая проявляется в модификации ее структуры. Приобретаются черты, которые никак не соответствуют тенденции гуманизации менеджмента, не отвечают современным требованиям к личности менеджера. Человек становится скрытным, подозрительным, черствым, авторитарным, нечувствительным к переживаниям других, приобретаются и черты, которые затрудняют жизнь и работу, как самого человека, так и его сотрудников.(10 С. 74)

Особым фактором влияния на сферу эмоций современного человека является компьютерная техника, компьютерные технологии, которые находят широчайшее применение в менеджменте. В современных условиях компьютерная техника используется в делопроизводстве, в бухгалтерском деле, для разработки оперативных планов производства и контроля за их выполнением, при расчете заработной платы и контроле за поступлением заказов, при анализе данных о сбыте продукции и регистрации поступления платежей, ведении учета и отчетности и др. К тому же для многих студентов компьютерная техника является средством проведения свободного времени.

Важность овладения компьютерной техникой формирует у будущих менеджеров отношение к ней как к средству достижения жизненно-важных целей. Так 78% студентов второго и 47% третьего курса факультета фундаментальной экономической подготовки Винницкого государственного технического университета считают овладение компьютерной техникой главным условием своего профессионального становления. Уже сегодня, в среднем, они проводят во взаимодействии с компьютером 3-3,5 часа в день, однако если бы была такая возможность, уделяли бы значительно большее время, как с целью поиска необходимой информации, решения практических заданий, так и с целью развлечения. В этом контексте в процессе профессиональной подготовки невозможно игнорировать то негативное влияние компьютерной техники на личность, его вероятное проявление в профессиональной деятельности.

Прежде всего, отмечается возникновение большого количества нестандартных ситуаций в деятельности пользователей, что вызывает возникновение широкого спектра психических состояний, среди которых доминируют негативно окрашенные. (11 С.56-57)

Особенностью работы с ЭВМ является и то, что при этом формируется качественно иной характер мышления, чему способствует однозначность команды и ее исполнение. (12 С.)

Однозначность языка команд, которым “говорит” вычислительная техника порождает проблемы нравственного характера, ибо моральное сознание отличается особой эластичностью, пластикой и интуицией, эмоциональностью и спонтанностью. Делается предположение, что привычка пользоваться ЭВМ поставит человека в зависимость от нее, приведет к потере интеллектуальной свободы, создаст угрозу атрофии мышления и изолирует человека от окружающего мира. (5.С. 49)

Под влиянием компьютерной техники становится возможным формирование стереотипного мышления, ведь благодаря развитию вычислительной техники многие операционно-технические, в том числе и интеллектуальные, функции стали уходить от человека. В связи с этим отмечается чрезмерная символизация мира, что может привести человека к утрате предметности его деятельности и всех ее составляющих вплоть до принятия решения. А именно решение в управленческой деятельности должно быть осмысленным и осознанным актом. Пользование же компьютерной техникой способствует отторжению человека от функции принятия решения, которое должно быть человеческим и ответственным. (13 С 61-62)

Среди негативных последствий воздействия информационных технологий, ученые отмечают снижение субъективной ответственности пользователя компьютера за собственные действия из-за отсутствия непосредственного внешнего и социального контроля, его опосредованности информационной технологией и отстроченности во времени. (18 С. 117-118)

Обзор исследований негативного влияния современной техники, компьютерных технологий на личность мог бы показаться

предвзятым, если бы их последствия не проявлялись в современной практике управленческой деятельности. К примеру, П. Друкер обращает внимание на то, что в современных условиях многие управляющие все больше пренебрегают информацией и побудительными мотивами, которые не укладываются в логику компьютера и не могут быть выражены его языком. Это способствует тому, что они могут стать слепы ко всему, что связано с восприятием (т.е. событиями), а не фактами (т.е. последствиями событий). Таким образом, огромный объем информации может препятствовать доступу к реальности. Высказывается опасение по поводу возможности возникновения электронного диктата, а противопоставлением этому явлению становится необходимость познания внешней среды. (14 С. 31-32) Это подтверждает необходимость формирования целостной картины мира в сознании менеджеров, а также гуманистической направленности их деятельности.

Огромный объем информации, который передается посредством компьютерной техники способствует тому, что эта техника может стать своего рода “партнером” в решении задач, направляя решение и корректируя обмен сообщениями между людьми. Такого рода общение может привести к количественному сокращению межлических контактов и к частичной их замене человеко-машинным взаимодействием, что угрожает качественному обеднению общения между людьми. Основанием таких предположений является то, что все большая доля межличесного общения приходится на его опосредованные формы. Побочным результатом может стать утрата людьми умения излагать свои мысли устно. Отмечается также и то, что компьютеры способствуют уменьшению трудностей, которые возникают в общении с отдельными индивидами. Однако это не способствует устранению реальных внутренних причин таких затруднений. Более того, отмечают ученые, эти трудности могут зафиксироваться, если с помощью компьютера активизируется внешняя помощь вместо формирования внутренних компенсирующих механизмов, которые

оказываются заблокированными. Как следствие – фиксирование коммуникативных затруднений, сложившихся в общении с людьми. (15 С.40)

Общение, опосредованное компьютером, характеризуется ограничением в способах выражения эмоций, столь необходимых в межличностном общении.

Исследования опосредованного компьютером общения дают основания сделать выводы о том, что такого рода общение приводит к возникновению целого ряда новообразований по сравнению с межличностным общением. Это выражается в том, что значительно усиливаются требования к точности формулировок, логичности и последовательности изложения, повышается роль рефлексии, снижается роль аффективных средств общения. Ученые свидетельствуют о перенесении этих явлений в условия традиционного общения между людьми. Наблюдается также “синдром зависимости от Интернет”, что является своеобразной компьютерной наркоманией и приводит к потере контроля над своими действиями. Психологическими последствиями этого явления становится социальная изоляция, полный отказ от общения с другими людьми, разрыв дружеских связей, ослабление эмоциональных реакций, сужение сферы интересов и т.п. Со временем это может стать причиной осложнений взаимоотношений как на работе, так и в семье. К негативным последствиям опосредованного информационными технологиями общения является преобразование способов осуществления социальной перцепции, что может оказывать нежелательное влияние на способы формирования образа партнера при традиционном общении. Дегерсонификация общения приводит к тому, что оценка партнеров по общению производится через перечень того, что они умеют или в чем они хорошо разбираются. На этой почве весьма вероятным является развитие снобизма, нежелания вступать в контакт с коллегами, которые уступают по степени квалификации, знаниям и уровню сформированности навыков работы с компьютером (16 С. 90-98).

Выпечерассмотренный материал подтверждает необходимость как формирования культуры общения будущих специалистов в сфере управления, так и подчеркивает необходимость гуманистической направленности деятельности менеджера.

Необходимость нейтрализации негативного воздействия целого ряда факторов на сферу эмоций будущего специалиста в сфере менеджмента обуславливается еще и возрастными особенностями личности. Средний возраст молодежи, которая обучается в вузе – 18-25 лет. Человек в этом возрасте переживает один из самых сложных кризисов жизни. Именно в этот период происходит формирование индивидуального характера человека, наиболее активно развиваются моральные и эстетические чувства, происходит процесс формирования системы ценностных ориентиров, творческих способностей. При чем эти способности, во многом определяются эмоциональным развитием личности, к тому же этот возраст отличается высоким уровнем эмоциональной реактивности, способности личности переживать чувства и эмоции, немалую роль при этом играют условия воспитания. Поэтому факторы влияния на личность в этот период играют решающую роль для дальнейшей жизнедеятельности человека. (17 С.53-57)

Все эти исследования позволяют акцентировать внимание на целом комплексе проблем, решение которых становится возможным в процессе изучения гуманитарных дисциплин культурологического цикла.

Нет надобности говорить о силе воздействия искусства на сферу эмоций человека, о том, что искусство способствует духовному обогащению личности, позволяет приобрести опосредованный жизненный опыт, усовершенствовать знания психологии личности. Искусство может способствовать возникновению как положительных, так и отрицательных эмоций у человека. Задание состоит в том, чтобы сформировать потребность в общении с тем искусством, которое позитивно влияет на личность. Благодаря этому становится возможным формирование столь необходимого современному человеку позитивного эмоционального опыта,

использование искусства с целью релаксации. С этой точки зрения наиболее предпочтительным является изучение музыки эпохи Просвещения.

Специальная методика преподавания позволяет корегировать способность к эмпатии, так как именно восприятие искусства происходит через сопереживание и сочувствие. Без этой способности невозможно решить задание формирования чувства социальной ответственности менеджера. Именно эмпатия дает возможность осознать мотивы поступков, поведения другого человека и таким образом предвидеть их. Эта способность является профессионально необходимой для тех, кто постоянно взаимодействует с другими, руководит коллективом.

Изучение искусства позволяет значительно расширить темы общения молодежи, при этом важным становится формирование потребности в общении такого рода. Этому способствует внеаудиторная работа, организация обществ, кружков, которые позволяют расширить подобные знания, обмениваться мнениями по интересующим вопросам с другими. Это в свою очередь предполагает и постоянное самосовершенствование – чтение соответствующей литературы, посещение выставок, концертов, спектаклей и т.п.

Возможным становится и совершенствование навыков общения в процессе занятий - ведение дискуссий, диалогов, умения слушать и слышать, через анализ музыкальной интонации научиться анализировать интонацию человеческой речи, ее динамику, тембр и т.п.

Изучение искусства различных эпох позволяет проследить и то, как, с какой целью использовалось искусство для влияния на людей. А это и воспитание, и убеждение, и познание, и развлечение. Однако в центре искусства всегда находится неповторимая личность человека, автора работ, его героев. Такого рода материал позволяет делать и обобщающие заключения, в исторической ретроспективе отметить закономерности, увидеть более полную картину развития определенных социальных процессов.

Именно искусство позволяет, во многом приблизиться к решению задания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере управления, нейтрализовать негативное влияние целого ряда факторов современной жизни на человека. Поэтому введение в учебные планы вузов гуманитарных дисциплин культурологического цикла способствует не только повышению общего уровня культуры, духовности личности но позволяет осуществить профессиональную подготовку будущих менеджеров производственной сферы.

1. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / Персонал. №5. 2000.
2. Головаха Е.И., Папина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политическая литература, 1989.
3. Добрович А.Б. Воспитатели о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.
4. Матвеева Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредования. / Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. №4
5. Рубенис А.А. Техника и нравственность / Этическая мысль. Научно-публицистические чтения. 1991. Республика, 1992.
6. Яновский Р.Г. Духовно-нравственная безопасность России. / Социологические исследования. 1995. №12.
7. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. М.
8. Савогина Н.А. Проблемы формирования будущего специалиста / Педагогика, 1997. №1.
9. Поляков В.Г. Человек в мире управления. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1992.
10. Дружинин В., Коваленко Г. Руководитель корпорации – новый социально-экономический тип личности. / Российский экономический журнал, 1994. – №12.
11. Прохоров А.О., Сережкина А.Е. Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе

- компьютеризированного обучения./ Вопросы психологии, 1995. – №3.
12. Семенов Э.П. Информатика: достижения, перспективы, возможности. – М.: Наука, 1988.
13. Зинченко В.В. Эргономика и информатика./ Вопросы философии, 1986. – №7.
14. Друкер П. Эффективный управляющий. – М., 1994.
15. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредованное компьютером./ Вестник МГУ. Серия 14, Психология, 1986. – №3.
16. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Взаимодействие человека с компьютером. /Психологический журнал, 1998. – Т.19. – №1.
17. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979.
18. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Выготской о/ Психологический журнал. – Т. 14. – 1993.

І.В. Платонов

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах сучасної криміногенної ситуації, яка склалась в Україні, як ніколи зростає роль правоохоронних органів в забезпеченні законності і правопорядку. Підготовка висококваліфікованих фахівців для правоохоронних органів - одне з найголовніших завдань вищих закладів освіти юридичного профілю. Підготовкою зазначених спеціалістів займається також окремих факультет внутрішніх військ (ВВ) Національної Академії Прикордонних військ України (НАПВУ). Внутрішні війська Міністерства внутрішніх справ України разом з органами місцевої виконують цілий ряд правоохоронних функцій: забезпечення громадського порядку в населених пунктах, затримання і нешкідження злочинних угруповань, охорона важливих державних і громадських об'єктів та інші. Формування психологічної готовності майбутнього офіцера до подібної правоохоронної діяльності - важливе завдання професорсько-викладацького складу НАПВУ.

Аналіз військової, психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми засвідчив, що вона до сьогодні не отримала належного наукового висвітлення. Так, відсутні роботи, в яких би були проаналізовані структура та особливості становлення у слухачів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) професійної мотивації до правоохоронної діяльності. Саме це стало предметом нашого дослідження, яке проводилось на курсах ігх НАПВУ, старшокласниках та працівниках органів внутрішніх справ м. Хмельницького та Хмельницької області.

В ході попередніх досліджень в структурі психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності нами поряд з із загальною професійною та емоційно-вольовою готовністю виокремлена мотиваційна готовність. Вона посідає в структурі загальної готовності, як засвідчив проведений факторний аналіз на випадковій вибірці респондентів, центральне місце. В основі мотивації правоохоронної діяльності лежить система мотивів, яка спрямовує особистість на діяльність по захисту

праві свобод громадян України, активізує та скорочує цю діяльність у певному напрямку. З метою визначення структури та змісту мотивації до правоохоронної діяльності слухачів юридичного та інженерного профілю НАПВУ, нами методом вільного пошуку (опитування курсантів шляхом бесід, інтерв'ю, написання ними письмових робіт тощо) були виявлені основні мотиви, що спонукають їх до правоохоронної діяльності. Вся виявлена сукупність мотивів, залежно від їх змісту була поділена, виокремлена нами в десять груп мотивів. З метою діагностики рівня розвитку мотивації особистості до правоохоронної діяльності був розроблений спеціальний опитник. Він перевірявся на надійність, валідність за відомими психодіагностичними процедурами і включав вербальний текст у вигляді закритих мотивів суджень, з якими слухач може погодитись, приймаючи їх як свою точку зору, або ж не погодитись. Окремо взяті відповіді-судження не є діагностичними. Тільки за сукупністю відповідей можна визначити структуру мотивації, спрямованість особистості на правоохоронну діяльність. Піддослідні, якими були майбутні офіцери різного профілю НАПВУ, старшокласники загальноосвітніх шкіл та працівники органів внутрішніх справ м.Хмельницького вибирали ті мотиви-судження, які їм імпонували, але не більше десяти, тобто не більше кількості виділених нами груп мотивів. Предбачалось, що при широкій мотивації особистості вона вибере з кожної групи по одному мотиву, або ж по декілька мотивів з однієї чи кількох груп. Через узагальнення результатів вибору мотивів тією чи іншою великою за обсягом соціальною, віковою, професійною групою респондентів ми виявили середньостатистичний рівень розвитку у них відповідної мотивації. Середньостатистична вагомість кожної групи мотивів визначалась за формулою: $B = S \cdot U \cdot R \cdot C$, де B – вагомість кожної групи мотивів, R – вага мотиву пов'язаного з даною групою, S – частка кожної групи мотивів від загальної групи опитаних, C – кількість зв'язків груп мотивів.

Для визначення інтервалів мотивації брались до уваги нормальність закону розподілу виборки, їх середня арифметична величина, середнє

квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації та інші математико-статистичні показники.

Таким чином, нами була визначена структура мотивації особистості до правоохоронної діяльності. В неї входять такі групи мотивів:

1. Соціально значущі мотиви діяльності (до правоохоронної діяльності спонукає усвідомлення її суспільної значущості, переконання в необхідності здійснення захисту законності і правопорядку в державі тощо);
2. Мрії, ідеали як мотиви, що спрямовують людину на правоохоронну діяльність (наявність мрій з дитинства, сформованість образу фахівця як зразка для наслідування, інші);
3. Професійні інтереси, прагнення до юридичної діяльності (наявність інтересів до професії правоохоронця);
4. Мотиви розвитку та самовдосконалення особистості у правоохоронній діяльності (служба в правоохоронних органах розглядається як період подальшого особистісного розвитку та вдосконалення фізичного, волевого, інтелектуального тощо);
5. Мотиви, що зумовлені змістом правоохоронної діяльності, служби в органах внутрішніх справ (служба в правоохоронних органах приваблює своєю чіткістю, організованістю, дисципліною, оперативністю, напруженістю і відповідасю потребам індивіда);
6. Мотиви, що сформовані в умовах попередньої життєвої діяльності особистості (на вибір професії вплинула служба в ВВ, армії, військах СБУ, школі, робота в органах міліції тощо);
7. Мотиви матеріального характеру (у працівників міліції висока, гарантована зарплата, безкоптовно видається форма тощо);
8. Соціальні гарантії, пільги як мотив вибору професії правоохоронця (у працівників правоохоронних органів відносно високі пенсії, значно нижчий вік виходу на пенсію, гарантована соціальна захищеність тощо);
9. Мотиви престижності професії (працівники органів внутрішніх справ користуються повагою у народі, правоохоронна діяльність престижна серед молоді тощо);
10. Мотиви утилітарного характеру (робота в міліції неважка, пов'язана з певними "історіями", "трибунами", пішов в органи міліції бо не знайшов іншої роботи, і т.п.).

Результати констатуючого експерименту, проведеного із слухачами окремого факультету внутрішніх військ НАПВУ, старшокласниками та працівниками правоохоронних органів офіцери зі стажем роботи до п'яти років) представлені нами в таблиці 1. Як видно з неї в структурі мотивації особистості до правоохоронної діяльності можна виділити: 1) провідні, найбільш вагомими мотиви, 2) мотиви, що займають проміжне положення та 3) другорядні, супідрядні мотиви.

Таблиця 1

Вагомість мотивації правоохоронної діяльності особистості в залежності від її віку та професійної спрямованості

Групи мотивів	Вагомість груп мотивів				Молоді спеціалісти МВС
	Старшокласники, які		Слухачі ф-ту ВВ НАПВУ		
	Весь загал	Хочуть служити в міліції	Юристи	Інженери	
1. Соціально значущі	1.24	1.24	1.77	1.44	2.28
2. Мрії, ідеали	0.38	0.57	0.63	0.68	1.38
3. Професійні інтереси	0.85	1.19	0.38	0.92	1.30
4. Мотиви розвитку, вдосконалення	1.21	1.43	0.81	1.56	1.48
5. Мотиви, що зумовлені змістом правоохоронної діяльності	0.76	1.05	0.83	1.32	1.76
6. Мотиви, що закладені в умовах попередньої життєдіяльності	0.24	0.29	0.65	0.36	0.28
7. Мотиви матеріального характеру	1.03	1.05	0.50	0.96	0.24
8. Соціальні гарантії, пільги як мотив вибору	0.76	0.62	0.52	0.84	0.14
9. Мотиви престижності	0.44	0.43	0.48	0.68	0.62
10. Мотиви утилітарного характеру	0.62	0.33	0.58	0.20	0.02

До центральних, провідних мотивів правоохоронної діяльності, як видно з результатів представлених в таблиці 1, відносяться групи соціально значущих мотивів, які є вагомими для всіх експериментальних груп. Найбільш високі значення має дана група мотивів у молодих спеціалістів, офіцерів правоохоронних органів. Це зумовлено, на нашу думку, як достатньо високим рівнем підготовки фахівців у юридичних закладах освіти, так і значно вищою їх правовою свідомістю, у порівнянні з іншими категоріями молоді. Це позитивно, як засвідчує аналіз їх діяльності на дільницях, в органах МВС районної ланки, позначається і на результатах правоохоронної роботи на місцях. Деяко нижча вагомість цієї групи мотивів у слухачів факультету ВВ НАПВУ, що переконує в необхідності вдосконалення навчально-виховного процесу та покращення відбору абітурієнтів для вступу на зазначену спеціальність.

У структуру провідних мотивів всіх виділених нами категорій респондентів, за виключенням курсантів саме юридичного профілю, входять і мотиви розвитку та вдосконалення особистості. Більшість старшокласників, слухачів академії розглядають навчально-виховний процес на факультеті як момент свого подальшого фізичного, інтелектуального, волевого розвитку та професійного вдосконалення. виявлений децю нижчий показник розвитку цієї групи мотивів у слухачів-юристів засвідчує про необхідність створення більш адекватних умов для задоволення потреб у їх різнобічному особистісному розвитку, а також про значно кращий рівень їх попереднього розвитку і вищі потреби у самовдосконаленні.

В групу провідних мотивів у старшокласників попадають також мотиви матеріального характеру. Вони характерні як для всього загалу юнаків, так і для тих з них, які планують пов'язати своє життя з правоохоронною діяльністю. Це зумовлено, на нашу думку, складною соціально-економічною ситуацією в країні і значно сильнішим, ніж у їх старших товаришів, практичним підходом до проблем вибору професії.

У групу менш вартісних, супідрядних мотивів попадають сьогодні утилітарні мотиви, мотиви престижності професії правоохоронця серед населення, їх соціальні гарантії та пільги за результати праці. Це переконує в необхідності покращення роботи в суспільстві щодо підвищення престижу професії працівника органів МВС України, належної оцінки їх праці, гарантування їх соціального захисту тощо. Особливо сильний вплив на зниження престижу юридичних професій мають окремі засоби масової комунікації, об'єктивно існуючі випадки правопорушень з боку окремих працівників правоохоронних органів та багато іншого.

Приємним є той факт, що значна частина випускників шкільного поступати сьогодні до вищих закладів освіти юридичного спрямування, пов'язати своє життя з роботою в органах внутрішніх справ. Так, за результатами опитування старшокласників м. Хмельницького 50,6% юнаків має бажання по закінченню школи поступати в НАПВУ і значна частина з них саме на окремий факультет внутрішніх військ. Як видно з таблиці 1, у таких старшокласників значно вища мотивація до правоохоронної діяльності, в порівнянні зі всім загалом.

Аналіз результатів констатуючого експерименту також засвідчив, що серед майбутніх офіцерів внутрішніх військ юридичного профілю лише 16% тих, що планують служити в органах внутрішніх справ і доля їх від курсу до курсу зменшується. Більшість старшкурників планує або ж служити саме у внутрішніх військах, або ж звільнитись зі служби на самому її початку і перепрофілюватись на цивільну професію. Це свідчить про значні проблеми з добором абітурієнтів та недостатню профорієнтаційну роботу серед слухачів факультету. Деяко більше тих слухачів окремого факультету, які в майбутньому готуються працювати інженерами в структурі внутрішніх військ (серед опитаних їх виявлено 84%). Це свідчить про суттєві відмінності в престижності юридичних та технічних професій в органах МВС України.

Цікавою представляється динаміка зміни мотивів, що зумовлені змістом правоохоронної діяльності. Найбільша вагомість цієї групи мотивів серед молодих спеціалістів та юнаків, що мають військово-юридичну спрямованість особистості. Разом з тим у слухачів випого військового закладу освіти, і особливо у майбутніх військових юристів, цей показник зі вступом у ВВЗО суттєво знижується. Це засвідчує, що система взаєми, статутні вимоги, структура та зміст навчально-виховної діяльності на факультеті ще не є такими як реальна правоохоронна діяльність і вимагають суттєвих змін. Про це свідчить і опитування слухачів.

Результати дослідження також засвідчили про недостатній рівень розвитку у сьогоднішньої молоді інтересів до професійної правоохоронної діяльності, про відсутність у значної частини з них ідеалів офіцера органів МВС України. Це є свідченням того, що в сьогоднішній складній криміногенній обстановці, що склалась в Україні, як ніколи раніше необхідна активна пропаганда професії правоохоронця, державна, всенародна підтримка її суспільної значимості, покращення процесу формування правосвідомості молоді.

Проведене нами дослідження стало основою для розробки експериментальної програми вдосконалення процесу формування на окремому факультеті внутрішніх військ НАПВУ висококваліфікованих спеціалістів для органів внутрішніх справ.

Я.С.Гнатюк

УКРАЇНЬСЬКА КОРДОЦЕНТРИЧНА ФІЛОСОФІЯ В ДОПАРАДИГМАТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

В культурній свідомості Європи, орієнтованій на трансцендентне, надчуттєве, потойбічне, наявні дві пізнавальні установки. Перша - антична, згідно із якою пізнати істинний світ, світ вічних ідей або незмінних форм можна лише за допомогою розуму, раціонального мислення; друга - християнська, у відповідності із якою осягнути Божественну реальність, світ Святиї можна тільки через серце, сердечне споглядання. Тому у фундаменті європейської культури, яка є синтезом античності і християнства, лежить суперечність між розумом і серцем - потужне джерело європейського культурно-духовного розвитку.

В межах європейського культурного регіону суперечність між розумом і серцем розв'язується різними, часто протилежними способами.

Візантійська містика, точніше кажучи, афоно-візантійська містика та російський інститут старців відстоюють ідею єднання розуму і серця, яка виражається у постійному і неослабному контролі розуму над серцем. Якщо візантійські містики Симеон Новий Богослов, Григорій Синаїт, Ісаїя Самітнік говорять і пишуть про "єднання розуму і серця", "сходження розуму в серце", "збереження серця розумом" (1;228), то російські старці Нін Сорський, Серафим Саровський, Феофан Затворник закликають "збирати розум в серці" (2;53) "занурювати розум в глибини серця", "розумом в серці стояти" (3;285), "окосячити розумом в серці" (4;36).

Французький філософ Б.Паскаль, навпаки, висуває тезу у якій протиставляє розум і серце, логіку розуму і логіку серця. Він стверджує: "Ми осягаємо істину не тільки розумом, але і серцем... У серця свої закони, яких розум не знає." (5;216)

Б.Вишеславцев, коментуючи тезу Паскаля, підкреслює, що "існує не тільки інтелектуальне споглядання, але і споглядання

етичне, естетичне і релігійне. І тут споглядає зовсім не інтелект. "Почуття" в спогляданні цінностей (етичних, естетичних), в сприйнятті "святого" має свої очевидності своєю "логіку" (4;25)

Слід зазначити, що французький філософ розрізняє два складі розуму: "розум математичний", який "правильно працює лише на основі чітко сформульованих начал" і "розум, який пізнає безпосередньо" (6;147). Тому як вважає С.Франк, у тезі Паскаля наявне протиставлення між серцем і математичним розумом. Щодо відношення між серцем і безпосереднім розумом то тут Б.Паскаль тяжіє до ідеї єдності розуму і серця, яка є характерною для православної традиції (7;295-296).

Нарешті українські мислителі Г.Сковорода, М.Гоголь, П.Юркевич і П.Куліш, замість положень про єднання або протиставлення серця і розуму, сформулювали принцип переваги серця над розумом. "Голова всього в людині - людське серце", - вважає Г.Сковорода (8;244). М.Гоголь стверджує, що "розум не є вища в нас здатність, його посада не більша, як поліцейська: він може тільки привести в порядок і розставити по місцях все те, що в нас вже є" (9;220). Розум на його думку, повністю залежить від серця. Він йде вперед, коли йдуть вперед всі моральні сили в людині і стоїть без руху і навіть йде назад, коли не підносяться моральні сили" (9;365). П.Юркевич, розглядаючи співвідношення сфери серця і сфери розуму в психічному житті людини, зазначає, що "серце є основа душевного життя. Розум - тільки світло, яке цю основу освітлює." Він є "вершина, а не корінь душевного життя" (10;95). П.Куліш підкреслює, що "найперша річ - серце щире й якийсь голос із душевної глибини, котрий велить чоловікові йти вгору, а розум слуга того голосу" (11;112).

Оригінальний український принцип переваги серця над розумом виступає корінним принципом кордоцентричної парадигми в українській філософії, фундаментальним положенням української кордоцентричної філософії. (12;209)

Українська кордоцентрична філософія проходить два основні етапи в своєму розвитку: допарадигматичний (від початків до

Г.Сковороди) і парадигматичний (від Г.Сковороди до П.Куліша). На допарадигматичному етапі розвитку української кордоцентричної філософії складаються соціокультурні і етнонаціональні передумови становлення кордоцентричної парадигми в українській філософії, українського філософського кордоцентризму загалом. Цими передумовами є антична філософія, біблійна психологія, давньоукраїнська література, святоотцівська антропологія, протестантська теологія та українська емоційність.

В античній філософії поняття серця не є ключовим поняттям, а тема серця не є центральною темою. Але все ж таки вони перебувають у полі зору таких давньогрецьких філософів як Геракліт, Демокріт, Арістотель і Плутарх.

“З серцем боротися важко, - заявляє Геракліт - тому чого воно хоче, то купує ціною душі [= життя] (13;233). Звичайно “з серцем боротися важко”, - погоджується Демокріт із Гераклітом, але підкреслює він “перемати його ознака благородного мужа”. (13;234)

Цікаво, що висловлювання Геракліта і Демокріта про серце, тобто про тіло, розрадування згадується у “Бджолі” – візантійському збірнику висловлювань, настанов і коротких оповідань, який був перекладений на Русі у XII-XIII ст.

Слід зазначити, що Плутарх, на відміну від Демокріта, не погоджується із думкою Геракліта. Він стверджує наступне: “Важко боротися з любов’ю, а не з тілом, як говорить Геракліт, тому, що вона не захоче то купує ціною життя, грошей і слави.” (13;233) З цим висловлюванням Плутарха, ймовірно, був знайомий Г.Сковорода, який переклав працю Плутарха “Про спокій душі”, часто цитував його у своїх листах до М.Ковалівського.

Арістотель у своїх працях “Нікомахова етика”, “Евдемова етика”, “Політика” також згадує висловлювання Геракліта про серце, використовуючи його як ілюстрацію до власних теоретичних положень (13;233-234). Однак, Арістотель, розробляючи тему серця, висупає не лише в якості послідовника Геракліта, коментатора його положення про серце. Він у “Великій етиці” висловлює своє міркування з цього приводу. В названій праці Арістотель стверджує: “Нерозум – початок

і керівник доброчесності, а, скоріше, рухи почуттів. Спочатку повинні виникнути неосмислений порив до прекрасного, а потім вже розум виносить вирок і судить” (14;357)

Тут можна провести аналогію між міркуванням Арістотеля і відомим міркуванням П.Юркевича, яке було викладене ним в статті “З науки про людський дух”. В цій статті П.Юркевич пише: “Людина починає свій моральнісний розвиток з рухів серця, яке скрізь волює бачити благо, щастя, солодку гру життя, скрізь хотіло б зустрічати істоти радісні, що зірівать одна одну теплом любові, що пов’язані дружбою та взаємним співчуттям”. (10;707)

Як бачимо, позиції Арістотеля і П.Юркевича збігаються в тому, що, на їхню думку, моральний розвиток особистості, розвиток її доброчесності починається з “рухів почуттів” або “рухів серця”.

В біблійній психології, на противагу античній філософії, символ серця є ключовим символом, а тема серця – центральною темою. Лише в Старому Заповіті, який займає 4/5 усього тексту Біблії, слово “серце” згадується 851 раз.

В Новому Заповіті поряд із словом “серце” і словосполученням “чисте серце” вживаються рівнозначні вирази “внутрішня людина” (Рим. 7,22-23; 2 Кор. 4,16), “захована людина серця” (1 Петр. 3,4)

Біблія розглядає серце з різних точок зору, в різних аспектах, перспективах: як розум (Єр. 5,21), душу (Єр. 13,9), як найліпше у душі, відкрите тільки Богові (Пс. 43,23), як справжню, істинну людину (Єр. 17,9), як місце зустрічі Бога і людини (Єр. 29,13), як царство Божє (Лк. 17,21), як голівну, найважливішу частину, центр у всіх смислах або абсолютний центр (Мт. 12,40), як моральний закон (Пс. 50,7; Єр. 31,33), як совість (Рим. 2,15). Новозаповітне серце або, шакіе кажучи, євангельське серце репрезентується знаком хреста. Вертикальна перекладина хреста, згідно із М.Бубером, є конечний простір від небес до пекла, і проходить вона через людське серце; поперечна ж перекладина являє собою конечний час від створення світу до остатнього його дня, причому центр цього часу смерть Христова, веспокриваюча і веспокугуюча, припадає на саме осереддя простору – серце бідного грішника (15,167). С,Франк,

розвиваючи тезу М.Бубера, стверджує, що людина за своєю природою належить до двох світів – до Бога і до світу або до світу Святини і до емпіричного світу; її серце є точка перехрещення двох цих сил (16;208;430). Світ Святини тут асоціюється із вертикальною перекладиною хреста, а емпіричний світ із горизонтальною.

Власне, українська кордоцентрична філософія, як стверджує С.Кримський, генетично пов'язана з тими уявленнями про серце, які містяться в Старому Заповіті (17;81). А оскільки зміст старозаповітних книг стає відомим вже киеворуському читачеві через Паремійник (збірник фрагментів із Біблії), Палею (тлумачення старозаповітних сюжетів), “Слово про закон і благодать” Іларіона, “Повість минулих літ” Нестора, то саме в Київській Русі починає зароджуватися українська кордоцентрична філософія. На становлення цієї філософії сильно впливають Осгрозька Біблія та Єлизаветинська Біблія.

Сам “любитель священної Біблії” Г.Сковорода, який започаткував українську кордоцентричну філософію, зізнається в тому, що Біблію почав читати біля 30 років від свого народження і каже, що це “напрекрасніша” для нього книга (8;250). П.Юркевич наводить у своїй статті “Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого” понад 120 цитат із Біблії. П.Куліш здійснює український переклад П'ятикнижжя, книги Йова, Псалтиря. Все це служить вагомим підтвердженням важливої ролі Біблії, біблійної психології у зародженні української кордоцентричної філософії.

Слід зазначити, що в давньоукраїнській міфології, дохристиянських віруваннях українського народу місце перебування душі, тобто серця в біблійних текстах, у тілі людини чітко не окреслене. Душа, на думку давніх українців, знаходиться в голові, грудях, животі, печінці, але найчастіше вони вказують на те, що душа знаходиться на шийі, в ямці під Адамовим яблуком (18;233)

Як бачимо, давні українці, на відміну від біблійної традиції, не ототожнюють душу із серцем (душа не перебуває в серці!). А звідси випливає те, що таке ототожнення не має під собою українського

підґрунтя, що підстави для такого ототожнення були привнесені в українську духовну культуру ззовні, разом із прийняттям християнства.

Одразу, після прийняття християнства, починає інтенсивно розвиватися література. Літературні твори Давньої Русі пишуться мовою почуттів, емоцій, “мовою серця”, а саме серце виступає в цих творах як образ емоційного життя. Прикладами олітературеної української емоційності є такі твори як “Слово про Ігорів похід”, “Повчання” Володимира Мономаха, “Моління” Даниїла Заточника, “Книжка” Івана Вишньового. Взагалі потрібно пам'ятати, що такі представники української кордоцентричної філософії як Г.Сковорода, Т.Шевченко, П.Куліш і М.Гоголь були літераторами, займалися літературною діяльністю, їхня творчість була вплетена в українську літературну традицію. Тому давньоукраїнська література – це важлива передумова формування кордоцентричної парадигми в українській філософії.

Символ серця є провідною ниткою в роздумах візантійських містиків і головною темою у святопівській антропології. Правда, між східнохристиянськими містиками немає єдності у розумінні значення цього символу і тому вони тлумачать його по-різному. Так, для Орїана серце є розум. “Взагалі у всіх Писаннях Старого і Нового заповіту, – говорять він, – звертаючись до уявної читача своїх “Начал”, – ти знайдеш багато місць, у яких серце заступає замість розуму, тобто замість пізнавальної сили” (19;54). А для Григорія Синаїта серце – це місце зустрічі Бога і людини. Тому у своїх творах він дає такі настанови: “шукай Господа на пляху, тобто в серці, за допомогою [здійснення] заповідей” (20;11), “шукай Господа в серці з напруженням і ревністю” (20;113).

Важливо підкреслити, що візантійські містики цікавляться не серцем як таким, серцем у власному розумінні цього слова або серцем взагалі. Їхню увагу найбільше привертає чисте серце як християнський ідеал. Антоній Великий, виходячи у своїх міркуваннях із свавільської заповіді блаженства: “Блаженні чисті серцем, бо вони будуть бачити Бога” (Мт.5.8), приходять до наступного висновку: “Досконалість народжується від чистого серця” (21; 79).

Максим Сповідник дає таке визначення чистого серця: “чистим, - пише він, - називається те серце, в якому відсутній будь-який природний рух до чого-небудь [плотського] (22;251). Симеон Новий Богослов визначає чисте серце наступним чином: “серце чисте є і називається те, яке не знаходить в собі ніякого розмислу або помислу мирського, але все приліплено до Бога і поєднано з Ним так, що не згадує нічого мирського” (23;353)

Слід зазначити, що, на думку Ісаака Сірина, чисте серце і чистий розум не є одне і те ж саме, між ними існує велика різниця. Цей містик, зокрема, наголошує: “Одне є чистота розуму, а інше чистота серця. Тому, що розум є одне із душевних почуттів, а серце обіймає в собі і тримає в своїй владі (всі - Я.Г.) внутрішні почуття” (24;24)

Словосполучення “чисте серце” можна зустріти у кордоцентричній філософії Г.Сковороди. Він дає наступне визначення цього поняття: “чисте серце, яке злетіло над душею і гідотою, є голуб чистий, є Дух Святий, дух відданя, дух благочестя, дух премудрості, дух поради, дух нетлінної слави, дух і камінь віри” (8;182). А далі уточнює: “серце чисте й дух віри - те саме” (8;453)

В східнохристиянській містиці паралельно із темою серця розвивається тема внутрішньої людини. Максим Сповідник, використовуючи євангельський вираз “внутрішня людина”, говорить про “внутрішнього монаха”, який відкріється не лише від речей, але й від пристрасних думок про ці речі. (22;133) В кордоцентричній філософії Г.Сковороди поняття “внутрішня людина”, “внутрішній монах” заступаються поняттями “справжня людина”, “істинна людина” (8;77;80).

Поряд із ідеєю чистого серця у візантійській містиці знаходиться ідея збереження серця, ідея не менш важлива за своїм значенням ніж ідея чистого серця і безпосередньо пов'язана з нею. Цю ідею чітко виражає у своїх творах Ісаїя Самітник. Він стверджує, що “Божественне писання, старе і нове, всюди говорить про збереження серця”, а це означає, вважає Ісаїя Самітник, що потрібно берегти чистоту серця. (25;336-338)

Основними методами збереження серця, якими користуються візантійські містики, є метод кардіоносії і метод Ісусової молитви. Суть методу кардіоносії полягає у входженні розуму в серце, у тому, що розум слідкує за серцем, встановивши увагу в серці, і використовує з серця іреховні помисли, почуття та пристрасні, а суть методу Ісусової молитви - у безперервному німотному творенні молитви: “Господи Ісусе Христе, Сине Божий, помилуй мене грішного”. Ці методи опції - ісихастичні застосовують послідовно: спочатку метод кардіоносії, для очищення серця, а потім метод Ісусової Молитви, для закликання Ісуса Христа, Святої Трійці у своє очищене серце, аби разом з Ісусом Христом поборювати ворога роду людського і зберіати серце у чистоті.

Яскравим прикладом кардіоносії є така, дещо поетична порада Ісаака Сірина, дана ним для збереження серця: “ввійшовши у виноградник серця свого, працой в ньому, знищуй в душі твоїй пристрасні, старайся не знати зла людського.” (24;262)

Ідея збереження серця присутня у кордоцентричній філософії Г.Сковороди. Він виражає цю ідею такими словами: “Сину! Бережи своє серце! Стань на сторожі з Авакумом. Знай себе. Доглядай себе. Будь у своєму домі. Бережи себе. Чуй! Бережи серце.” І далі радить як саме берегти серце: “Виполой або використай і виривай будь-яку лукаву раду, все зле зміше насіння” (8;78)

Г.Сковорода добре знав, дуже любив і шанував святоотцівську літературу, використовував її теоретичні положення у своїх філософських теоріях, але відмовився від монастирської аскетичної практики, яка проповідувалася святими отцями, вибравши життя мандрівного філософа, життя “чепця в миру”. Звідси випливає, що українська кордоцентрична філософія в теоретичному аспекті дотична до святоотцівської антропології, а в практичному аспекті відмінна від неї. Тому святоотцівська антропологія лише частково виступає передумою становлення філософської парадигми українського кордоцентризму.

Деякий вплив на формування кордоцентричної парадигми в українській філософії має протестантська теологія з її акцентом на внутрішньому (інтєрианство) і раціональному (кальвінізм). Для

лютеранства важливе не пізнання Бога, тим більше, що розум людини немічний, а зближення з ним у своєму серці. Це зближення можливе лише завдяки впливові на людину Духа Святого, який вказує кожному істинний шлях до спасіння.

Близькою до протестантської релігійності є філософська віра такого філософа серця як Т.Шевченко. “Ми не дуже помилились, - стверджує М.Драгоманов, - коли порівняємо віру Шевченка в середній він його з вірою якого-небудь пуританця-індепендента XVII ст., додавши до того, що Шевченко як поет і маляр і православний не міг викинути з свої думки Божу матір і навіть Божу службу” (26;360)

Д.Чижевський вважає, що сполучною ланкою між українською психікою і протестантською релігійністю виступає українська емоційність. “З емоціоналізмом, - пише він, - зв’язані безумовно і значні впливи протестантської релігійності на Україну, бож однією із сторін протестантизму є висока оцінка в ньому “внутрішнього в людині” (27;17)

В українській психіці, за одностайною думкою багатьох український інтелектуалів, почуття домінуюча функція, а воля і мислення підпорядковані функції (28;36). Звідси, власне, і українська почуттєвість, емоційність. Багато свідчень про українську емоційність можна знайти в українському фольклорі. Українське прислів’я говорить: “Українець співає цілий рік і цілий вік.” Але інше прислів’я засперігає: “Хто вліті буде співати, той у зимі буде танцювати.”

Українська пісня, зазначає М.Максимович, вирізняється “поривами пристрасті” і “силою почуття” (23;283), а М.Гоголь підкреслює, що вона інколи дуже схожа на “крик серця” (9;98)

В українських піснях серце виступає в якості ласкавого звертання до когось-небудь (наприклад, у піснях “Серце, ходи”, “Скажи, скажи серце правду”, “Милая моя, серденько моє!”), або в якості символу зосередження почуттів, настроїв, переживань (наприклад, у пісні “Серце моє розтривожене”).

Український філософ Г.Сковорода і його послідовники М.Гоголь, Т.Шевченко, П.Юркевич і П.Куліш, будучи яскравими і водночас типовими виразниками української емоційності здійснили радикальний поворот відвізантійської кардіогності до українського філософського кордоцентризму. З їхньою допомогою вчення біблійної психології про серце, опосередковане давньоукраїнською літературою і доповнене античною філософією та протестантською теологією, на ґрунті української емоційності перетворилася в українське уявлення про серце як здатність до емоцій, субстрат почуттів, центр емоційних процесів або, інакше кажучи, центр етичних, естетичних і релігійних переживань української людини. А вчення святоотцівської антропології про кардіогносію, де серце виступає об’єктом пізнання, трансформувалося у кордоцентризм світогляду парадигму української філософії, де серце виступає не об’єктом, а суб’єктом пізнання і відіграє провідну роль в усіх сферах життєдіяльності української людини.

Отже, кордоцентрична парадигма в українській філософії (або українська філософія серця), попередниця україноцентричної парадигми (або філософії української ідеї) є продуктом взаємодії об’єктивних чинників: біблійної психології, святоотцівської антропології, давньоукраїнської літератури, античної філософії, протестантської теології і суб’єктивних чинників: української емоційності та інтелектуальної діяльності Г.Сковороди, М.Гоголя, Т.Шевченка, П.Юркевича і П.Куліша.

1. Лосский В. Очерк истории мистическо-богословия Восточной церкви // Мистическое богословие. К., 1991. с. 95-261.
2. Гавриупин Н.К. Б.П.Вышеславцев и его “философия сердца” // Вопросы философии. 1990. №4. с.55-62.
3. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного Эроса; Вечное в русской философии. М., 1994. 368 с.
4. Вышеславцев Б.П. Серце в християнській і індійській мистике // Вопросы философии. 1990. - №4. с. 62-67.

5. Лабиринты души: Августин А. Исповедь; Паскаль Б. Письма к провинциалу. – Симферополь. – 1998. – 416 с.
6. Ларошфуко Ф., Паскаль Б., Лабрюєр Ж. Суждения и афоризмы. – М., 1990, - 384 с.
7. Франк С.Л. Реальность и человек. – М., 1997. – 473 с.
8. Сковорода Г. Пізнай в собі людину. – Львів, 1995. – 528 с.
9. Гоголь Н.В. Собранный сочинений. – М., 1986. – Т.6. – 543 с.
10. Юркевич П. Вибране. – К., 1993. – 416 с.
11. Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою писані. – Нью-Йорк-Торонто, 1984. – 326 с.
12. Гнатюк Я.С. Реконструкція кордоцентричної парадигми в українській класичній філософії: постановка проблеми і термінологічні пояснення // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип.4. – Ч1. – с. 207-215.
13. Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989. – Ч.1. – 576 с.
14. Аристотель. Сочинения в четырёх томах. – М., 1983, - Т. 4. – с.830.
15. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995. – 464 с.
16. Франк С.Л. Духовные основы общества; Смысл жизни; С нами Бог; Свет во тьме; Русское мировоззрение. – М., 1992. – 511 с.
17. Кримський С. Архетипи української культури // Вісник Національної академії наук України. – 1998. - №7-8. – с. 74-87.
18. Іларіон, митрополит. Дохристиянське вірування українського народу. – К., 1991. – 424 с.
19. Ориген. О началах. – Новосибирск, 1993. – 384 с.
20. Преподобный Григорий Синаит. Творения. – М., 1999. – 160 с.
21. Святой Антоний Великий. Духовные наставления. – М., 1998. – 256 с.
22. Максим Исповедник. Творения. М., 1993. – Кн. 1. – 354 с.
23. Добротолюбие. Избранное для мирян. – М., 1996. – 448 с.

24. Преподобный Исаак Сирин. Слова подвижнические. – М., 1998. – 531 с.
25. Поучения Аввы Исаи Отпельника. – М., 1998. – 349 с.
26. Драгоманов М.В. Вибране. – К., 1991. – 688 с.
27. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Мюнхен, 1983, -176 с.
28. Українська душа. – К., 1992. – 128 с.
29. Максимович М.О. Кисвъ явился градомъ великимъ ...: Вибрані українознавчі твори. – К., 1994. – 448 с.

The cultural and spiritual preconditions of arising the Ukrainian philosophy in analysed in the article. Besides the role of the objective and subjective facts informing the cordocentric paradigm in the Ukrainian philosophy is explaining.

И.Г.Тимошук

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Результаты проведенного нами теоретического анализа философских, психологических, психолого-педагогических и консультативно-психотерапевтических концепций рассматривающих проблему морально-этической ответственности, показали необходимость дальнейшего исследования, более углубленного понимания и описания морально-этической ответственности как многокомпонентного личностного образования.

С целью выявления *уровня сформированности* морально-этической ответственности у будущих практических психологов нами была создана методика ДУМО (диагностика уровня морально-этической ответственности практического психолога).

Создание и применение данной методики преследовало следующие задачи:

- эмпирическим путём подтвердить наличие различных уровней сформированности морально-этической ответственности среди студентов-психологов;
- показать, что морально-этическая ответственность представляет собой многокомпонентное психологическое образование;
- получить первичную психологическую характеристику компонентов, входящих в структуру морально-этической ответственности будущего практического психолога;
- выделить основные уровни сформированности морально-этической ответственности наблюдаемые у студентов-психологов;
- осуществить психологический анализ динамики формирования морально-этической ответственности студентов-психологов 1-5 курса;
- показать, что уровень морально-этической ответственности повышается в процессе эффективной активной психолого-

педагогической, тренинговой и консультативно-психотерапевтической работы.

Созданный нами опросник направлен на обобщённую оценку индивидуального уровня развития морально-этической ответственности. Опросник включает следующие шкалы.

Шкала 1. Рефлексия морально-этических ситуаций (конфликты, коллизии).

Шкала 2. Интуиция в морально-этической сфере.

Шкала 3. Экзистенциальная ответственность.

Шкала 4. Морально-этическая мотивация.

Шкала 5. Альтруистические эмоции.

Шкала 6. Морально-этические ценности.

Шкала 7. Шкала лжи.

В степени сформированности морально-этической ответственности будущих практических психологов проявляется личностная организация в целом. Мы провели исследование с целью выявления личностных особенностей, детерминирующих развития уровней морально-этической ответственности. С этой целью нами был использован 16 РФ личностный опросник Р. Б. Кэттелла), в состав которого входит 16 динамических факторов-мотивов, потребностей, интересов, ценностей и др.

Экспериментальное исследование проводилось следующим образом. В качестве испытуемых выступали студенты-психологи ТНУ, ГИА "Артек" (всего 60 человек). С помощью созданной нами методики "ДУМО" испытуемые были разделены на три группы:

1. Испытуемые с низким уровнем сформированности морально-этической ответственности;
2. Испытуемые с средним уровнем сформированности морально-этической ответственности;
3. Испытуемые с высоким уровнем сформированности морально-этической ответственности.

После чего испытуемые были опрошены по опроснику Р. Б. Кэттелла. Затем по результатам каждой из групп был проведен

факторный анализ, в ходе которого были получены факторы, характеризующие группы с различным уровнем сформированности морально-этической ответственности. На основе данных, полученных в процессе составления опросника и результатов факторного анализа, мы составили следующие характеристики представителей различных уровней сформированности морально-этической ответственности.

Группа с низким уровнем сформированности морально-этической ответственности, характеризуется следующими психологическими особенностями:

У испытуемых с низким уровнем сформированности морально-этической ответственности наблюдается низкий уровень рефлексии, когнитивная и мотивационная ригидность, неспособность к глубокому самоанализу, отсутствие мотивации к проникновению в собственный внутренний мир (свое "Я", собственную самость), слабо развитые интроспективные способности, низкий уровень общей критичности мышления. В межличностном взаимодействии наблюдается зависимость от группы и общественного мнения, общепринятых правил, норм и социально-заданных установок, которые воспринимаются как правило полностью или по большей части бессознательно, через механизм психологической защиты - интроспекцию. В данном случае интроспекция включается как функция обеспечивающая личности свободу от приятия ответственности. Такие личности оправдывают собственную безответственность обыденной, житейской формулировкой - я поступаю (делаю, думаю, и т.д.) как все. У испытуемых с низким уровнем сформированности морально-этической ответственности наблюдается конформность, неспособность противостоять феномену внутригруппового фаворитизма. Такие люди не предпочитают самостоятельно принимать решения, а опираются на других. Низкий уровень развития экзистенциальной ответственности компенсируется высокой социальной желательностью и постоянным стремлением к одобрению со стороны социума, что

проявляется в отсутствии собственного мнения. Наличие последнего заменяют общественные, не критически усвоенные ценности, социокультурные и групповые нормы. Интересно отметить тот факт, что представители данной группы характеризуются склонностью к непостоянству, подверженностью внешним обстоятельствам, беспринципностью, неорганизованностью, отсутствием ответственности, гибкими (ситуативными) установками по отношению к происходящему вокруг них. Завышенная самооценка (по сравнению с другими группами) является защитным механизмом при наличии проблем и внутриличностных конфликтов. Поскольку данный когнитивный тип испытуемых характеризуется, как уже отмечалось выше, низким уровнем рефлексии и индифферентными установками по отношению к самопознанию, единственным механизмом, позволяющим сохранять гомеостатическое равновесие личности (психологический комфорт) выступает, система психологических защит. Свойственная представителям данной группы повышенная тревожность (как правило достаточно сильно вытесняемая, а потому и мало осознаваемая) посредством автоматического включения механизмов защит, чаще всего таких, как изоляции, сублимации, интроспекции, проекции, реактивного образования и др. приводит к тому, что человек не задумывается, не анализирует возникшие проблемные ситуации и конфликты, что, соответственно, опять приводит к повышению уровня тревожности. Низкие показатели по фактору "Сила Я" указывают на отсутствие способности таких людей контролировать свои эмоции и импульсивные влечения и выражать их в социально-допустимой, адекватной ситуации форме. Внешне это проявляется как низкий уровень эмоционального контроля, отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности.

Данную группу характеризуют следующие факторы:

- 1) ригидность (9,8%)
- 2) конформность (10,2%)
- 3) подверженность чувствам (10%)

- 4) тревожность (11%)
- 5) неадекватность самооценки (11,9%)
- 6) отсутствие экзистенциальной ответственности (12,1%)
- 7) слабость Я (эмоциональная неустойчивость) (11,8%)

Все факторы имеют приблизительно равный процент полноты дисперсии.

Описание группы со средним уровнем сформированности морально-этической ответственности.

Испытуемые данной группы характеризуются абстрактностью и гибкостью мышления, способностью понимать и анализировать ситуацию. Однако, низкий уровень развития морально-этических ценностей препятствует росту экзистенциальной ответственности. В межличностном взаимодействии такие люди проявляют независимость, властность, самоуверенность, иногда граничащее с упрямством. Независимость в суждениях и поведении зачастую приводит к возникновению конфликтных ситуаций, поскольку такая личность не способна стать на позицию другого, что свидетельствует о низком уровне эмпатии, отсутствии толерантности, низком уровне развития альтруистических эмоций.

Для представителей данной группы свойственна социальная смелость, активность, готовность иметь дело с неизвестными обстоятельствами, рассудительность, осторожность. Таким людям свойственна излишняя осторожность, связанная чрезмерным беспокойством по поводу своего будущего, некоторая расчётливость в отношениях с другими людьми.

В целом по факторам получены следующие результаты:

- 1) высокий уровень развития рефлексии (12,8%)
- 2) отсутствие морально-этических ценностей (11%)
- 3) доминантность (9,8%)
- 4) сдержанность (10,1%)
- 5) низкий уровень экзистенциальной ответственности (12,3%)

Все факторы имеют приблизительно равный процент полноты дисперсии.

Описание группы с высоким уровнем сформированности морально-этической ответственности.

У испытуемых данного типа наблюдается высокий уровень развития рефлексии в сочетании с развитой системой морально-этических ценностей, что свидетельствует о высоком уровне сформированности морально-этической ответственности. Такие люди, как правило, характеризуются работоспособностью, эмоциональной зрелостью, жизнерадостностью, импульсивностью. В межличностном общении такие люди естественны и искренни, у них сформированы эмпатийные способности, они мотивированы оказывать содействие и помощь. Высокие оценки по фактору "высокая нормативность поведения" свидетельствуют об осознанности в отношении своих действий и поступках, ответственности, стремлении в достижении поставленных целей. По отношению к окружающим представители данного типа отличаются уживчивостью, толерантностью, способностью к установлению социальных контактов.

Испытуемые, принадлежащие к данной группе характеризуются высоким стремлением к самопознанию, самореализации, самоактуализации.

Данную группу характеризуют следующие факторы:

1. рефлексия (10,8%)
2. морально-этические ценности (11,2%)
3. чувствительность (10,3%)
4. высокая нормативность поведения (12,2%)
5. экспрессивность (13,1%)
6. доверчивость (10,9%)
7. высокий самоконтроль (9,7%)

Все факторы имеют приблизительно равный процент полноты дисперсии.

Таблиця 1

**Факторы, характеризующие личностную сферу
представителей группы с различным уровнем
сформированности морально-этической ответственности**

Параметры	Группа с низким уровнем сформированности МЭО	Группа с средним уровнем сформированности МЭО	Группа с высоким уровнем сформированности МЭО
Само-оценка	завышенная	заниженная	адекватная
	ригидность (9,8%)	рефлексия (12,8%)	рефлексия (10,8%)
Определяющие факторы	конформность (10,2%)	отсутствие морально-этических ценностей (11%)	морально-этические ценности (11,2%)
	подверженность чувствам (10%)	доминантность (9,8%)	чувствительность (10,3%)
	тревожность (11%)	сдержанность (10,1%)	высокая нормативность поведения (12,2%)
	отсутствие экзистенциальной ответственности (12,1%)	низкий уровень экзистенциальной ответственности (12,3%)	экспрессивность (13,1%)
		высокий самоконтроль (9,7%)	
	слабость Я (эмоциональная неустойчивость)		доверчивость (10,9%)

Таким образом подтвердилась гипотеза о влиянии личностных качеств будущих практических психологов на формирование морально-этической ответственности.

С.С. Возняк

**КУЛЬТУРНА РЕАЛЬНІСТЬ І ПРИРОДА
ЕЙДЕТИЧНОГО СПОГЛЯДАННЯ.**

Проблеми філософського осмислення феномену людської культури далеко не нові. Вони становили один з перних предметів власне філософського пізнання, виокремлюючись із загального шару світоглядно-сенсожиттєвих питань, формуючи свій власний підхід до цього роду питань – **гуманітарний**, котрий вже в кінці ХІХ на початку ХХ ст. постав як апітеза природничонауковій парадигмі пізнання.

Власне, саме тоді в працях Ріккерта, Віндельбанда, Дільтея, М.Вебера був розвинений науковий підхід, який вже в наш час отримав назву “гуманітарний” і який виступив альтернативою природничому. При всіх інших, добре відомих обставинах, ця нова наукова парадигма означала нове розуміння пізнання, людини, її світу, існування взагалі [Див.:5, 18, 3]. Гуманітарне наукове пізнання виявилось таким, яке відповідає основним вимогам ще античного наукового ідеалу, для нього характерними є: опозиція негуманітарним явищам (природничій науці, першій природі, технічній культурі, технократизму тощо), рефлексивність, “розуміочий” характер (як писав М.Бахтін: “Спочатку зрозуміти, потім вивчати”), розуміння об’єкту пізнання як тексту, що має певну “життєвість”, “активність” щодо свого суб’єкта, множинність точок зору на один і той же матеріал, багатоманітність інтерпретацій текстів і фактів, представлених в культурі, внесення нового сенсу у певну область культури або діяльності, породження нового культурного процесу та нового його суб’єкта – нового типу людини – гуманітарія [Див.: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 10, 16].

Культурологія й постала як **методологія гуманітарного пізнання**, яка в наш час ще й змушена брати на себе ряд світоглядних функцій філософії через свою принципову ідеологічність [Див.:19, 12].

В цьому аспекті роль філософії культури (culturphilosophy) як світоглядно-теоретичного ядра культурологічних наук виглядає напрощудвагомою. Питання онтології культури постають власне як питання онтології людського буття (чи не тавтологія?), як питання про сенс світу людини як суб'єкта власного перетворення і культуротворення взагалі.

Одним з центральних в цьому зв'язку постає питання про природу культурного буття. Як існує культура, де саме міститься вся багатоманітна скарбниця її форм, проявів, вкарбовані у ній почуття, думки, образи, переживання? Питання онтології культурних форм з неминучістю виводять на **метафізичну проблематику** – це у плані метафізики як метода і способу пізнання, а власне у античному розумінні цього терміну – як такого, що позначає проблематику трансцендентного, позачасового і позап просторового буття. І дійсно – проблема буття культурного Космосу – це проблема природи і сутності **ідеального** як феномену. Так само як і проблема відношення “людина-світ” у філософській культурології постає як проблема рефлексії світу культурних визначень і смислів.* Крізь призму філософської о розгляду цієї проблеми можливо окреслити чи хоча б намітити контури **Метафізики культурного буття**.

Якщо культура є спосіб людського буття, то її реальність несподівана з реальністю існування людської творчо-перетворюючої діяльності. Діяльність ця є формотворенням, формообміном. Культура у своїй визначеності постає як **духовна реальність**, яка складає сутність людського особистісного становлення й самовизначення, самоусвідомлення тощо. Поза цим розглядом, як нам вважається, будь-які спроби аналізу культури не просто як феномену, але як **світу людського буття** неспроможні.**

Світ культурних визначень – це світ гранично-сутнісних самовизначень людини, **ціннісно-смысловий Універсум** людського буття в його максимальних проявах, світ людської орієнтації у абсолютних координатах буття. На брудному скривавленому ґрунті гідот соціальної та політичної історії зростають троянди Істини, Добра, Краси, Свободи, Віри, Любові. Це і є справжні визначення

людського існування, котрі хоч якось виправдовують наше життя на фоні Всесвіту. Дійсно, “сіється тіло тваринне, а постає тіло духовне...” (І Кор. 15, 44).

Культура завжди **духовна**. Будь-яка матеріальна субстанція культурного світу є лише “матеріалом”, в якому втілюється духовний задум. Матеріальне й духовне в культурному світі завжди переплетене, в ньому матеріальне покликане являти і “оформляти” людську культурно-традиційно визначену доцільність, буквально втілювати її в реальності. Духовне ж постає як внутрішній зміст предметного культурного світу, як та цілком суспільно визначена належність предмету, що репрезентована крізь відповідну систему знаків, символів, асоціацій, змістовних “координат” і детермінантів, які дозволяють людині орієнтуватися в своєму світі. І не лише це. В культурному відношенні людина не лише усвідомлює та переосмислює світ, вона онтологічно творить свій світ – світ власного культурного буття, де предмети постають не стільки як речі, скільки як цінності й смисли, що являють собою світ ціннісно-смыслові орієнтації – феномен культурного буття.

По мірі становлення людської творчості і “окультурення довкілля” людина перетворює природне середовище на предметне поле культури: так, поява аграрного виробництва означала перетворення середовища людської общини на економічний простір садиби, поля, пасовища, промислу. Виникає поняття Батьківщини, “рідної землі”, як святого довкілля власне людського буття [Див.: 13, 7-8.]. Ще більше ці процеси зачепили світ часово-просторової орієнтації суспільної людини, детермінуючи його за способом життя й забарвлюючи етнічним ставленням до буття як такого. Так культурна діяльність спричинила саму появу духовно-ціннісного шару буття, який для людини постає як цілком зрима й відчутна реальність її світоорієнтації. Власне, це й відбулося в знаменитому “Спочатку було Слово”. Культура постає як тип соціальної пам'яті і спосіб власне людського буття, як спосіб долання конечності людського буття через творчість власної історії у її духовних координатах [Див.: 14, 101].

Як зазначав С.Л. Франк, неупереджений пересічним глуздом розум вбачає в бутті не лише наявну дану у зовнішніх відчуттях дійсність. “Те, що ми називаємо “об’єктивною дійсністю”, навіть у самому широкому, здавалось би, всеохоплюючому смислі цього поняття, все ж не вичерпує собою буття...” І далі: “Будь-якій дійсності, всьому, що ми включаємо в склад світового буття, ми змушені протиставити більш широке поняття **реальності**, у склад якої входить, окрім дійсності, ще й надчасове, “ідеальне” буття...”***[20, 26].

Власне, **культура** й становить собою сутність і зміст цього “ідеального буття”, будучи невід’ємною складовою людського буття, самим його корінням, з якого виростає вся сукупність духовного життя суспільства і особистості.

Як зазначає філософ, самоочевидність цього “надсвітового, над-об’єктивного буття” (Августин) відкривається для нас у формі **живого знання**. “Це є буття, не як німа пасивна “дійсність”, що ззовні передусе нашій думці..., а як безпосереднє, для себе самої істотне і самовідверте життя; і це саме буття, будучи первинною істотністю нашого власного буття, в його особі віднаходиться як первинна істотність реальності взагалі...” [20, 34-35]. Воно складає загальну підставу і підвалини “об’єктивної дійсності”, як вона дана нам у сприйнятті та переживанні, її знаками ми розшифруємо загальний зміст і сенс буття, визначаючи свої орієнтири-дороговкази на шляху життєвого поступу. “Це є реальність, що виходить за межі всієї – псевдо-всесоюзної – системи об’єктивної дійсності і лежить в основі останньої. Вона не передусе нам ззовні, а надана нам зсередини, як ґрунт, у якому ми вкорінені, і з якого ми зростаємо”[20, 35].****

Світ духовної реальності зовсім не є тотожним із світом свідомості. Він не завжди усвідомлюється, скоріше свідомість стає фактором його переведення у внутрішній план душевного осягнення індивідом, адже “слід розрізнити між відчуженням від нас об’єктом, лише зовні (гносеологічно) покладеним перед нашим пізнавальним зором, і об’єктом, що перебуває всередині нашого духовного життя

і зсередини нам відкривається”[20, 40]. Це, як зазначає Франк, добре розумів В. Дільтей, вводячи поряд з поняттям “Begreifen” (відсторонене розуміння) категорію “Verstehen” (співчутливе розуміння), а задовго до того Ніколас з Кузи визначив цей феномен як *docta ignorantia* – умудрене невідання.

“Саме тому, що **живе знання** відкриває нам глибинні виміри буття, недоступні об’єктивному, предметному пізнанню, зовсім безнадійною є спроба охопити буття у його **цілюкшності**, зрозуміти його до кінця, залишаючись в межах пізнання “об’єктивної дійсності”[20, 41]. Категорія “філософії життя” і культура антропології “Existenz” – безпосереднє конкретне дія-себе-буття людини – розкриває щось зовсім інше, більш глибоке й первинне, ніж просто душевне життя як галузь об’єктивного психологічного пізнання, а саме **реальність взагалі** [21, 230].

Реальність, таким чином зрозуміла, складає основу того, що ми можемо назвати реальністю самого суб’єкта – людини. Об’єктивним її змістом стає тоді сама культура як спосіб буття людини. **Культура**, тами чином, постає для нас як **всохоплююча повнота і основа об’єктивної дійсності**, що надана нам у самовідчутті творчої активності – прагнення до здійснення усієї повноти життєдіяльності, здійснення граничних вимірів існування, котрі постають для нас як ідеали Істини, Добра і Краси.

Отже, культурний Всесвіт складає собою певну **ідеальну реальність, світ самовизначення людини через сітку духовних координат**. Це світ трансцендентний, відмінний від матеріально-фізичної дійсності, законами якої не охопити існування істини категоричного імперативу, гармонії сонет Бетховена чи поезики Калідаси. Це спосіб світовідношення, світосприйняття та самопізнання, що, за одним мудрим висловом, немов би складає найтонший шар, що утримує людину від остаточного здичавішя...

Світ культури, де перебувають образи, поняття, почуття й переконання вкупі з уявленнями та символами, що стосуються найрізноманітніших сторін нашого буття, є світом ідеальним. Але не просто ідеальним в смислі “матеріального, пересадженого в

людську голову й переробленого в ній” (Маркс), а **реально-ідеальним**. Адже реальність, а не ілюзорність світу духовних визначень, вбачається кожним сприймаючим як факт самоочевидності, створюючи цілий світ ціннісно-смыслового визначення людського буття. Котрий для людини постає як ближчий й реальніший за “об’єктивну дійсність”.

Внутрішньо-людське буття (душа) - це паросток, який коріннями заглиблений у серцевину загального ґрунту буття, з якого він проростає. “У спрямуванні всередину, в глибину, “душа” не лише не зустрічає ніде “свого кінця”, будь-якої межі, ... а навпаки, розширюється, непомітно переходячи в те, що вже не є “вона сама”, й зливаючись з ним. Хоча вона при цьому і зберігає усвідомлену відмінність між собою й тим, ... що лежить за її межами, - однак, саме в глибинній, “прикордонній” її області ця відмінність стає... все менш відчутною і визначеною...” [20, 60].

Такий досвід, який С. Франк називає “містичним”, насправді є самоочевидним кожному, хто хоч раз переживав єдність з Природою, коханою людиною, світом, Богом... Втілений у дії, цей досвід переводить внутрішнє трансцендування (співпричетність до буття за межами самого себе) в культуротворення, котре в такому разі постає як самотворчість – створення себе самого, торування власного життя.

“Живе знання”, у якому світ культурної реальності постає зі всією самоочевидністю, є інтуїтивним баченням самої творчої сутності культурного універсума, його ідеальної природи. У такому “баченні” видимими й зрозуміло-близькими постають саме суспільно-культурні функції предметного культурного світу, а самі предмети виступають не просто як речі, але як певні сутності і сенси, які людина покладає у систему свого ціннісного відношення.

Таке бачення постає у формі **ейдегичного споглядання**.

В контексті культурфілософії споглядання взагалі розглядається як специфічно людське відношення до предмета, яке має в якості своєї основи предметно-чуттєву діяльність. Споглядання дієве. Споглядання – чуттєве. У спогляданні, безумовно, відчутним є

момент пасивності, стражденності суб’єкта, в той же час це – активна пасивність, активне страждання, активне сприйняття, сприйняття, прийняття значимого для роду в цілому і особисто для суб’єкта чуттєвого предмета, рух чуттєвого стану за власною мірою предмета.

Цілком можлива і необхідна інтерпретація споглядання як специфічно людської активності, людського стану, як родової визначеності людської істоти.

Власне, корінь такого розуміння ми знаходимо у початках ідеалізму – в філософії Платона у діалектиці виявлення різноманітних значень сутності-форми-ейдоса. Платонівський світ ідей-ейдосів як істино суще визначає чуттєві речі. Світ ідей постає як абсолютне, світ речей – як відносне, кожна річ є лише завдяки втіленню в ній ідеї, кожна одинична тілесно-чуттєва річ існує лише у відношенні до свого першообразу, до загального. [17, 305-307].

Ідеалізм Платона, власне, як і будь-який ідеалізм в філософії, відтворює реальні основи особливостей людської суспільної життєдіяльності. І не важливо, з точки зору культурології, що первинне, що вторинне, адже Платон вперше фіксує факт наявності і реальності для сприймаючої і культурно діючої людини ідеального світу – світу загально-значимих вірців, зразків речей, образів, понять, визначень і встановлень – світу, який прийнято називати світом духовної культури.

“Загальний фікт, на ґрунті якого зросли класичні системи об’єктивного ідеалізму, - це дійсний факт незалежності сукупної культури людства і форм її організації від окремої людини, і більш широко – взагалі перетворення всезагальних продуктів людської діяльності (як матеріальної, так і духовної) в незалежну від волі і свідомості людей силу” [12, 219]. Світ ідей Платона, який пропистоїть як загальне одиничним речам і визначає їх, є ні що інше, як відтворене відношення всезагальних норм і форм суспільно-людської життєдіяльності до одиничних тіл – як людських, так і природних. Ідея, ейдос, ідеальне у речах є дійсно **загальне** загальне як закріплене суспільно у традиціях культури. Раз виникнувши, культура діє і функціонує за специфічними законами

загального, ідеального, закріпленого у самій сутності людської життєдіяльності і культурної традиції.

Загальне як конкретно-всезагальний взаємозв'язок визначає (рос. – о-пределяет) одиничне, задає йому межі, розтаповує його мірою й числом, надає йому визначеність як **форму**, яка є не лише просторово-геометрична конфігурація, зовнішність, але яка **суттєва, істотна** в смислі покладеності в ній і нею сутності в окремому речовинному предметі, який стає, таким чином, **предметом культури**.

Ідеалізм починається з розповсюдженням цього факту на щене олюднені об'єкти світу, і тоді те, що ми визначили як **закон культурної творчості**, належний до людського світовідношення крізь призму ейдетичного бачення сутнісної природи світу культури, переноситься зовні, у світ, який таким чином постає як арена дії Абсолютної Ідеї.

Становлення ідеальних форм відображення людського споглядання відбувається ще у життєдіяльності первісної людини, на ранніх щаблях її розвитку. Але відношення “форма-сутність” відтворюється на всіх етапах існування суспільної людини, адже це властиво всім органічним системам – зняття і тим самим відтворення свого початку в складі більш високої конкретної цілності, де передумова стає цілепокладеним результатом.

Будучи категоріями споглядання, способами організації специфічно людського споглядання, форма і сутність постають щаблями освоєння суспільно-виробленої предметності, яка існує в якості позапокладеної речі. У спогляданні людини дана **ідеальна форма** як форма активної життєдіяльності людини, але вже відсторонена від людини, вивержена з потоку діяльності і представлена як форма речі. Рух сприйняття за цією формою відразу ж здійснює рефлекторне розрізнення ейдоса (ідеальної форми) і простого субстрата. У діяльності форма привходить в субстрат як у матерію, організовує його. У спогляданні ж субстрат постає як щось невідокремлене від форми, форми-ейдоса, вони внутрішньо пов'язані, їх відмінність ще не є відмінність як така, але все ж проступання, проявлення в формі субстрата **видиме**. Сутність не є простий субстрат, хоча субстрат постає одним з початкових визначень сутності. Форма, якою вона постає у сприйнятті, суттєва, вона є форма

сутності, її видимий образ. Але у спогляданні предмета культури щільна геометрична форма ще не є ейдосом, хоча й причетна до нього. Ейдос постає як **одність форми й сутності**, він є **сутнісна форма і суттєвість форми**.

За визначенням О. Лосева, ейдос є “інтуїтивно надана і явлена смислова сутність речі, сенсове різьблення предмета... Ейдос є наочним різьбленням (изваянием) сенсу” [15, 32]. Інакше кажучи, в ейдосі ідеальне виявляє тут-тепер як певна видимість, “наочна” явність сенсу предмета. Ідеальність речі (культурного предмета) презентована у спогляданні як форма цієї речі. Якщо споглядання-сприйняття, зорове враження розуміти як певний психо-фізіологічний, речовинний процес, – то ніякої ідеальності немає. Форма зовнішньої речі відображається у сприйнятті, – хоча саме це відображення, відпаровування форми речі активною діяльністю сприйняття вже є ідеалізацією (відокремленням форми речі від самої речі й перетворення її у форму суб'єктивну, в форму сприйняття).

Але дія суб'єкта в такому випадку форма зовнішньої речі виступає лише певною щільністю, геометричним контуром, і така форма споріднена з простою “якістю” (в етєліському розумінні останньої).

Якщо ж споглядання брати в його ейдетичній визначеності, як споглядання, “погляд-з”, тоді форма зовнішньої речі постає не просто геометричним контуром, – в речі є видимий її смисл, але видимий він вже не стільки очима, скільки “очима розуму”, видимий розумом. Справа у тім, що ейдетичне споглядання є “розумне” споглядання, не просто бачення речі, але передчуття її сенсу і бачення її сенсу; тоді **ідеальність** речі постає не лише па боці суб'єкта як його стан, а **проступає в самій речі**.

Таким чином, ейдетичне споглядання є здібність **бачення ідеальності**. В якості форми ідеальне виступає як таке, будучи покладеним як опрєдетнена форма діяльності. Форма діяльності втілюється у форму речі, і сама ця форма речі ідеальна в тому смислі, що **репрезентує** людську діяльність, людські значення, людську **сутність**. Для того, щоби вміти відшайги, побачити в культурному предметі цю ідеальність, тобто побачити його саме як культурний

предмет, необхідна розвинена здібність до споглядання, до розумного споглядання. З іншого боку, потрібен особливий предмет для такого споглядання, - предмет не просто абстрактно-суспільний, тобто так чи інакше функціонуючий у складі суспільно-людської життєдіяльності, але предмет конкретно-суспільний, конкретно-родовий, конкретно-людський, - **предмет культури**. *****

Ідеальність як смислова різьбленість речі видима, споглядається не в речі самій-по-собі, а в предметі культури, **форма** якого безпосередньо своєю імманентною рефлексованістю **репрезентує сутність**, і тут ми маємо як співпадіння видимої форми з ідеальною формою, так і їх неспівпадіння.

Згадаймо момент гегелівської діалектики: якщо фіксувати момент самоотожності форми, то ми маємо форму в її абстрактній протиставленості сутності. У "непроникливих" речах-корисностях так і відбувається. Істотність форми у спогляданні предметів культури – в іншому. Це істотність "в-собі-і-для-себе" Тут сутність невідокремлена від тілесності, тут саме тілесність, а не байдужа речовинність, але це тілесність саме цієї сутності, яка **проступає**, виявляє себе безпосередньо у формі. В такому предметі – за умови його адекватного споглядання – сутність не редукується до простого субстрата, його субстрат дійсно є байдужим не до сутності, а до власне тілесності, вигляду. Формованість сутності такого предмета – імманентна, а не привнесена ззовні, і споглядається вона саме у такій якості – як імманентна вираженість у формі сутності.

Таким чином, ейдетичне споглядання відразу орієнтоване на сприйняття "розумної" сутності, покладеної крізь форму, або ж навпаки: на сприйняття форми як імманентної сутності, форми, крізь яку **проступає** сутність, причому не як прихована, заплена, а як явленна, яка отримала з себе самої адекватний вигляд. Зрозуміло, що в такому випадку ми маємо справу з **естетичним** предметом.

Цікавим є у цьому плані аналіз, проведений О.Лосевим щодо ейдетичної природи музики. Музичне буття, пише він, не є оформлене. Але це не означає, що музика зовсім позбавлена форми. Як вид мистецтва вона має свої форми виразу, її пригатамані і схема, і "морфе",

і т.і. Однак сама музична предметність як така є ейдос, а особливий ейдос музики полягає саме у безформеності. Ейдос є явленою сутністю предмета, тим самим він є певна форма. Але ейдос як форма відмінний від "морфе", його форма – **вияв сутності**. Ейдос являє сутність, виявляє самим собою [15, 330-36].

Відповідно, в ейдосі присутні і форма, і сутність як розрізнена єдність, але **жива** розрізненість, яка не є байдужим поєднанням зовнішніх за своєю природою частин цілого. Ейдос є рефлексована в себе цілісність. Будучи "смисловим різьбленням", "картиною смислу", ейдос несе в собі і сутність, і форму, і їх тотожність, і відмінність. А точніше – тотожність різноманітного, але різноманітного, розрізненого в собі. Ейдос суттєвий, істотний, а розрізнення в сутності не є розрізнення одного й іншого, але є розрізнення в собі. На відміну від Логосу Ейдос є формою споглядання, переживання, причастя.

В своїй дійсності ейдос постає як смислова єдність, що являє "живий і насичений життям предмет" [15, 36]. Насичений життям предмет є предмет культури, занурений у відповідне йому споглядання, - але ж таким предметом виступає і людина як втілення культури та її суб'єкт. Власне тому людині притаманне ейдетичне споглядання, що вона постає для іншої людини у безкорисливому відношенні (культурному, чуттєвому – не вини людські почуття любові) як **Ти**, глибоко змістовне, цікаве й близьке [Див.:4, 12-24].

Споглядання й переживання культурного предмета чи явища (наприклад – яку фрагменті Лосева – музики), будучи однією з вищих форм ейдетичного споглядання, розкриває таємницю людського споглядання як такого і **подиєності** освоення предмета як предмета культури. Предмет культури (яким постає також і людина, і Бог...) є не просто фрагмент речовинного буття, сам по собі він є одним з виглядів, проявів людської сутності. Культурно-споглядабельне і трепетно-цілісне занурення в нього **наситує** суб'єктивне буття **нескінченими смислами**, тим самим перетворюючи життя людське з тужливого перебування у речовинному повсякденні в **життєве стаповлення**, вкорінюючи суб'єкта не в речовинності, але – у вічності.

Культура власне трансцендентна відношенням володіння, обладання, вона цілком по той бік споживацько-корисливого буття, і справжня сутність людини знаходиться саме в культурі, у вкоріненості особистості у власні родові основи, що репрезентовані у культурних визначеннях. А у ейдетичному спогляданні і переживанні потойбічне, абсолютне, трансцендентне стає раптом “посейбічним”, воно явлене, проступило, видиме і перетворюється у імманентне хвилювання душі, здібної до таких духовних банкетувань.

Ейдетичний характер споглядання – осереддя світоглядного смислу форми і сутності як категорії людської пізнання взагалі і як духовних визначень буття культурного Космосу зокрема, як координат світоглядного самовизначення людини у ціннісно-смісловому Універсумі культури. “Ейдос є абсолютно прозора самоявленість смисла самому собі, причому сам він одночасно об’єкт і суб’єкт для себе. Отже, живий ейдос є суще (одиночність), що постає як рухливий спокій самототожнього розрізнення у абсолютному самовідношенні з самим собою” [15, 128]. Ейдетичне споглядання є осмілене споглядання явленого сенсу. Тому ейдетичний предмет – предмет культури – є не лише зовні-покладений об’єкт, а й суб’єкт. Впізнавання певної суб’єктивності в предметі під час розумного споглядання є передумовою адекватного розпредметнення, осмілення й переосмілення предмета як суспільно-культурного утворення.

Ейдетичне переживання світу є споглядання його як істотного в собі і для себе. Світ в такому спогляданні постає як щось ґрунтовне, субстанційне, в собі абсолютно цінне, яке не дозволяє суб’єкту ставитися до себе з позицій лише володіння, обладання. В той же час цей світ, світ ейдетичної цілності не є зовсім непроникливим, непроглядним. В ейдосі він даний у своїй імманентній прозорості, він доступний людському осміленню і впізнаванню. Але не суб’єкт вносить у нього смисли, а світ прочиняє свій сенс, який, у свою чергу, не лише не чужий людині, але саме складає предмет її ейдетичної жаги.

Отже, споглядання – не лише щабель руху пізнання, не лише етап у історичному становленні суспільної лідності, зовсім не функціональний засіб оволодіння змістом світу. Ейдетичне споглядання самоцінне й самоцільне. У такій якості максимальною мірою воно розкривається у естетичному спогляданні й переживанні, яке постає абсолютною формою, адекватною людській сутності. В самому такому спогляданні крізь форму стану людських почуттів імманентно проступає цілісна людська сутність та істотність як певна вища, абсолютна істина людського буття. Сама реальність як культурна цілісність у своїй імманентній істинності.

Таким чином, естетичне (ейдетичне) споглядання постає механізмом взаємозв’язку культурного суб’єкта з світом культурної реальності, способом рефлексії культурної свідомості і вищим сенсом виявлення загальнопородової сутності культурного Універсума.

Примітки:

* Як сутність людини не зводиться до її соціально-рольової функції, так і сутність культурного космосу не може бути редукована до його зовнішньо-наявних проявів – хоч це і були б шедеври мистецтва, народної творчості, геніальні ідеї чи наукові технології.

** Про це детальніше див.: Возняк С. Проблеми формоутворення в духовно-культурній діяльності // Науковий вісник ВДУ “Філософські науки”. - № 9, 1997. – Луцьк, 1997. С.48-52.

*** Тут і далі переклад цитат українською мовою. С.В.

**** Саме так існує світ культурного буття, у своїх трансцендентальних формах передуючи нашій дії та думці. Наше “Я”, те, що прийнято називати “душею” або “відблиском духа”, своєю істотністю належить потойбічному в прямому розумінні цього слова – по той бік об’єктивно існуючого матеріального світу. Сутністю цього “внутрішнього буття” є те, що йому імманентно притаманний момент трансцендування – співучасті у бутті за межами самого себе, тобто в реальності духовного буття.

***** Можна заперечити, що будь-який предмет як опредметнена діяльність постає предметом культури. Це так, але в той же час не зовсім так. “В-собі” кожний результат діяльності є

опредметнена сутність людини, але далеко не кожний предмет є таким “для-себе”. Якщо предмет є лише “рідчю”, товаром, споживчою вартістю, - у плані власне **культури** це ще не предмет “в-собі”, він постає лише як корисна річ, річ для використання. Предмет культури як “предмет-для-себе” є призначеним для **безкорисливого споглядання**, розпредметнення, освоєння, і не “заради якоїсь цілі”, не “користі заради”, а безкорисливо, – лише в такому випадку він безпосередньо репрезентує споглядаючому суб’єктові всезагально-родову сутність, багатство сенсу, безмежність можливостей людського саморозвитку.

1. Kaplan D., Manners R. A. Culture Theory. New York, 1972.
2. Kroeber A. and Klukhohn C. Culture. Critical Review of Concepts and Definitions., NY, 1964.
3. White L. The Science of Culture. N.-Y. 1949.
4. Бубер М. Я и Ты // Бубер Мартин. Два образа веры – М., 1995
5. Виндельбанд В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм // Избранное. Дух и история. М., 1995.
6. Выжлецев Г. П. Аксиология культуры. СПб., 1996.
7. Гуревич П. С. Философия культуры. М., 1995.
8. Делез Ж. Логика смысла. М., 1995.
9. Деррида Ж. Позитивизм. Киев, 1996.
10. Емельянов Ю. Н. Основы культуральной антропологии. СПб., 1994.
11. Ерасов Б. С. Социальная культурология. М., 1997.
12. Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия: в 5-ти томах. – М., 1962. Т.2.
13. Кримський С.Б. Панорамне бачення всесвітньої історії // Павленко Ю. Історія світової цивілізації. Соціокультурний розвиток людства. – К., 1996.
14. Культурология. / Под ред. Г.В. Драча. – Ростов-на-Дону, 1995.
15. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 1927
16. Межуев В.М. Культура как проблема философии // Культура, человек и картина мира. М., 1987.

17. Платон. Избранные диалоги. – М., 1961.
18. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX века. М., 1995.
19. Розин В. М. Введение в культурологию. М., 1994
20. Франк С.Л. Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия. Париж, 1956.
21. Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Философия Мартина Хайдеггера и современность. – М., 1991. С.214-232.

In the article the philosophical analysis of the notion “cultural reality” is made in the context of general ontology of the human being. The relation of the subject of the culture towards cultural reality is considered as eidetic contemplation. The analysis of the eidetic contemplation essence is shown as a fundamental humanistic correlation, which is the mechanism of the relation of the subject to the cultural reality, the way of cultural consciousness reflection and the higher sense of the essence of Cultural Universe.

Х. Дмитерко

ДИСПОЗИЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА СМISЛУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Питання про те, що є смисл життя особистості, чи є він взагалі, і якщо так, то в чому він полягає, хвилювало людство протягом усього його існування. У різних філософських течіях воно звучало з меншою чи більшою виразністю та і остротою і вирішувалося по-різному - від цілковитого заперечення самої його можливості і до самоочевидної зрозумілості його нерозривності із сутністю буття. Виразно окреслюється смислопошукова проблематика у екзистенціалістів (М.Хайдеггер, А.Камю, Ж.-П.Сартр, С.Кьєркегор, Л.Шестов, М.Шелер, Е.Гуссерль, К.Ясперс), які описуючи екзистенціальну ситуацію людини, наголошують на вразливості особистості, що без своєї на те згоди виявилася закинутою в цей світ; безсиллі розуму, щоденній загрози смерті, неминучій самотності (навіть попри тісне спілкування з іншими людьми); постійних небезпеках, які підстерігають людину в кожному її диванні; нездоланній розколеності світу, в якому ніколи не досягнути цілості буття (1) і, відповідно, відсутності будь-якого смислу в цьому безглуздому хаосі.

Чи не найвиразніше дана проблематика звучить у А.Камю, який для визначення екзистенціальної ситуації особистості використовує поняття "абсурд", сутність якого полягає у тому, що людина, як моральна істота, шукає в світі основу для морального судження, тобто смислову систему (в якій є склепіння калька цінностей, що послужить їй орієнтиром в житті), а світ відповідає цьому прагненню повною байдужістю (2, с.478). Напруженість між цим прагненням особистості і байдужістю світу є абсурдною людською ситуацією. Погляди А.Камю на цю ситуацію трансформувалися від позиції нігілізму (відчай через відсутність смислу, мети і цінностей в світі, в результаті чого особистість може реалізувати себе лише живучи з ідентичністю перед лицем абсурдності, долаючи її гордим бунтом (супроти власної ситуації) і до прийняття системи особистісного смислу, системи, яка вклучає в себе виразні

цінності і керівництва для поведінки: мужність, знову ж таки гордий бунт, братерська солідарність, любов...

Ж.-П.Сартр категорично проголошує безглуздість світу: "Все існуюче народжує без причини, продовжується в слабкості і вмирає без причини. ... Безглуздо те, що ми народжуємося, безглуздо, що помираємо" (2, с. 479).

Констатація безглуздість буття із його фрустраційними, безвихідними, безнадійними настроями вимагає від людини якихось мазохістських якостей - здатності сповноватись наснагою до життя, боротьби, буття від страждань, муки абсолютної безнадії (3, с. 133) в атмосфері повної приреченості. Звичайно ж, існування, сповнення таких переживань, є пекельною мукою, що призводить до невротизації психіки, неможливості самореалізації особистості, і, нажалі, нерідко до фізичного самознищення. На цьому акцентують свою увагу психологи екзистенціального спрямування - В.Франкл, І.Ялом, Р.Мей, які не лише наголошують на можливості віднайдення особистісного смислу свого життя, а й на тому що це знаходження є основною запорукою духовного здоров'я, можливості самоактуалізації, самореалізації особистості.

Так, людина, відчуваючи себе самотньою, покинутою, розгубленою в байдужому до неї світі, який здається їй хаотичним, розірваним і безмістовним, шукає якісь організуючі структури, пояснення і смисл усього, що відбувається з нею і навколо неї. Їй необхідний фундамент, що надав би їй відчуття зрозумілості, осмисленості, навіть доцільності того, що вона спостерігає, і в чому сама бере участь. Віра в те, що смисл цього їй зрозумілий, дає певною мірою впевненість, враження контролю над своїм життям, а це в свою чергу позбавляє людину від почуття тривоги, роздратованості, розгубленості. І.Ялом пише з цього приводу: "Ми істоти, що шукають смисл. Біологічно ми влаштовані так, що наш мозок автоматично об'єднує сигнали, які надходять, в певні конфігурації. Осмислення ситуації дає нам відчуття панування: відчуваючи себе безпомічними і розгубленими перед новими і незрозумілими явищами, ми намагаємося їх пояснити і тим самим

отримати над ними владу. Ще важливіше, що смисл породжує цінності і правила поведінки, які з них випливають: відповідь на питання “для чого?” (“Для чого я живу?”) дає відповідь на питання “як?” (“Як мені жити?”) (4, с.19).

Отже, потреба в розумінні сенсу свого існування, усвідомлення свого життєвого призначення – одне з найвищих прагнень людської душі. Цей складний процес духовного осягнення себе і світу відбувається в процесі роздумів, переживань з приводу різних подій свого життя та планів на майбутнє і викристалізовується у практичних діях в процесі самоактуалізації та самореалізації особистості.

І. Ялом виділяє такі джерела смислу життя особистості (2, с.482-491):

1. *Альтруїзм* – спрямованість на реалізацію потреб та інтересів інших людей; переконаність у тому, що віддавати, бути корисним іншим, робити світ кращим для інших, не очікуючи на подяку від них у свій бік, – добре, забезпечує потужне джерело смислу. Ця переконаність має глибоке коріння в християнській традиції і приймається як апріорна істина навіть тими, хто відкидає релігійний компонент.

Добро, любов (в широкому, загальнолюдському розумінні), що реалізуються у вчинках, ставленнях, міжособистісних стосунках є ідентифікаційними ланками, що утворюють тісні життєствердуючі взаємозв'язки особистості із “значущими іншими”. Усвідомлення людиною того, що вона комусь потрібна, що хтось очікує її допомоги, підтримки, дає їй почування осмисленості, повноти життя, а реалізація альтруїстичних вчинків автоматично приносить духовну насолоду.

2. *Відданість справі*. У. Дюрран пише: “Сенс життя полягає в можливості, яку воно нам дає, – створити децю більше, ніж ми самі, чи сприяти його створенню. Це не обов'язково сім'я (хоча це пряма і найширша дорога, яку природа в своїй сліпій мудрості надала навіть найпростішій душі), це може бути будь-яка група, здатна збудити до життя всю приховану благородність індивіда і стати для нього мотивом для роботи – справою, яка не буде знищена його смертю” (2, с.485-486).

Для людини роль смислу життя можуть відігравати різного роду мотиви – сім'я, держава, політична чи релігійна ідея, науковий задум і навіть світська релігія на зразок комуїзму і фашизму. Але як стверджує У. Дюрран, важливо, що даний мотив, як джерело життєвого смислу, повинен підіймати індивіда над самим собою і включати його у співробітництво всередині більш широкого контексту. “Відданість справі” як джерело особистісного смислу багатоконпонентна. Твердження Дюррана містить декілька аспектів. Так, можливий альтруїстичний компонент, коли людина знаходить сенс у співпраці з іншим. Також важливо, щоб смислотворююча діяльність “підіймала індивіда над самим собою”, навіть якщо в ній немає вираженого альтруїзму.

В даному випадку життя особистості сповнюється сенсом, бо воно виявляється “впливним” у загальну справу, яка видається самій людині значущою і величною, такою, що є загальнобажаною і визнаною. Істотним моментом тут є те, що людина усвідомлює, що вносить свою лепту у справу, яка буде реалізуватися і після її смерті, а тому продовжить її буття і наповнить його значущістю.

3. *Творчість* – створення чогось нового, відзначеного новизною чи красою і гармонією – це потужна “протиотрута” відчуттю безглузості. Творчість виправдовує саму себе, вона ігнорує питання “для чого?”, вона сама є виправданням власного існування.

Творчий шлях до смислу життя жодним чином не є долею людини миттєво. Творчий підхід до навчання, приготування їжі, гри, бухгалтерії, садівництва, оформлення домашнього інтер'єру дає до життя децю цінне. Умови роботи, що придулюють творчість і перетворюють людину в автомат, завжди породжують невдоволеність незалежно від рівня матеріальної виплати.

Творчість також може відігравати важливу роль в любовних стосунках: викликати до життя прихований, нерозкритий потенціал в іншому – це одночасно прояв зрілої любові і творчого процесу. Ще одна грань творчості – відкриття власного “я”, оскільки особистість у творчій діяльності відкриває свої приховані можливості, по-новому відкриває і осмислює себе, відкриває

внутрішні перспективи і шляхи самореалізації. Тому не слід приписувати творчість лише якомусь особливому виду діяльності, бо це атрибут повноцінного життя людини, її відношення до себе і світу.

4. *Гедоністичне рішення* - сенс життя полягає в тому, щоб жити насолодою, зберігати своє почуття здивування чудом життя, поринути в природний ритм життя. Згідно гедоністичної точки зору, задоволення як самоціль є задовільним і достатнім поясненням людської поведінки. Людина будує плани на майбутнє і надає перевагу одному способу дій над іншим, якщо вона думає, що такій буде приємніше (чи менш неприємно). Така активність, як творчість, любов, альтруїзм, відданість мотиву можуть розглядатися як значущі завдяки тому, що вони вразі реалізації приносять задоволення. Однак гедоністичний сенс життя може мати й абсолютно інше змістовне наповнення: прагнення безтурботного життя, пошук гострих відчуттів, насолоди (аж до вживання психотропних та наркотичних речовин чи сексуальної розпусти та перверзій), що абсолютно підпорядковується принципу задоволення, який в такому сенсі не має спільних координат із духовною насолодою.

5. *Самоактуалізація* - переконаність, що люди повинні присвячувати себе реалізації свого вродженого потенціалу. Проблема самоактуалізації розробляється в гуманістичній психології. Ялом наводить думку А. Маслоу, який виходить з того, що людина має схильність до росту і цілісності особистості, а також володіє вродженими патернами, що складаються з унікального набору характеристик, та інстинктивним прагненням до їх прояву. Так А. Маслоу говорить про ієрархію потреб особистості, які задовільняються у певному порядку - від нижчих (вігальних) і до вищих (духовних): фізіологічні, потреби безпеки і надійності, любові і приналежності, ідентичності і самоповаги; потреби в знанні, інсайті, мудрості (когнітивні потреби) та симетрії, узгодженості, інтеграції, красоті, медитації, творчості, гармонії (естетичні). Відповідно до його поглядів людина влаштована так, що прагне до все більш повного буття, а це означає прагнення до того, щоб багато людей називали б "хорошими цінностями": до спокою, доброти, мужності, чесності, любові, безкорисності і добродітства. Таким чином, Маслоу відповідає на питання "Для чого ми живемо?", стверджуючи, що ми живемо для того, щоб реалізувати свій

потенціал. Він відповідає заодно і на питання "Чим ми живемо?", заявляючи, що позитивні, гуманістичні цінності, по суті, вбудовані в людський організм, і якщо людина довіриться мудрості свого організму, вона і поуправляється з ними.

Як наголошує Ялом, гедонізм і самоактуалізація спрямовані на турботу про власне "я", а альтруїзм, відданість справі і творчість пов'язані з глибинною потребою людини перевищити саму себе і прагнути до чогось чужого за межі "вище" неї самої.

6. *Самотрансценденція* - людина знаходить сенс свого існування не лише заради себе самої, а щоб потім забути про себе і поринути у світ. Трансцендентними шляхами стурбота про інших людей, екологію та ін. В. Франкл вважає, що надмірна стурбованість самовиявом і самоактуалізацією суперечить істинному життєвому смислу і свідчить про те, що особистість опиняється перед проблемою невизначеності сенсу свого існування. Про більшість із цих смислостворюючих видів діяльності згадує і В. Франкл, зводячи їх до трьох класів цінностей, які можуть надати сенс людському існуванню. Це цінності творчості, цінності переживання і цінності відношення. *Цінності творчості* В. Франкл розглядає, як і Ялом, в багатоваріантних проявах, стверджуючи, що творчість може бути присутньою у будь-якій діяльності. *Цінності переживання* - це моїйно-почуттєва наповненість буття особистості (перш за все любов). Він наголошує на тому, що сенсом життя не може бути насолода, і відкидає гедонізм, чуттєві задоволення як самоціль. Насолода, за В. Франклом, може бути лише наслідком самоактуалізації. І знову ж таки відмінність - самоактуалізація як така не може бути метою, а є побічним продуктом реалізації сенсу життя (5, с. 107). З цього приводу В. Франкл говорить: "Самоактуалізація - це не кінцеве призначення людини. Це навіть не її первинне прагнення. Якщо перетворити самоактуалізацію в самоціль, вона вступить у суперечність з самої трансцендентністю людського існування. Подібно до щастя, самоактуалізація є лише результатом, наслідком реалізації сенсу. Лише в тій мірі, в якій людина вдається реалізувати сенс, який вона знаходить в зовнішньому світі, вона реалізує і себе. Якщо вона намагається актуалізувати себе замість реалізації сенсу, смисл самоактуалізації відразу ж втрачається" (6, с. 58-59). Отже, вихід

особистості за межі самої себе, ідентифікація з іншими людьми, включеність у важливі для неї види діяльності напрямками реалізації власного життєвого смислу та самореалізації особистості.

До цінностей відношення людини доводиться звертатися тоді, коли вона опиняється в положінні обставин, які вона не може змінити. Але за будь-яких обставин людина здатна змінити своє ставлення до них і надати своєму стражданню глибокого життєвого смислу. Реалізація даної установки необхідна і може бути реалізована лише в тому випадку, якщо страждання неминуче (7, с.18). Як тільки ми додаємо цінності відношення до переліку можливих категорій цінностей, стає очевидним, що людське існування ніколи не може виявитися безглудим у своїй внутрішній сутності. Життя людини таким чином зберігає свій сенс до останнього подиху, незважаючи на те, в які умови потрапила людина, і які страждання випали на її долю (власне В.Франкл довів істинність останнього твердження власним прикладом, перебуваючи в концтаборах, і зумівши витримати неймовірні фізичні та духовні випробування).

Прагнення до пошуку і реалізації людиною сенсу свого життя В.Франкл розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, яка притаманна всім людям, і є основним рушієм поведінки та розвитку особистості (6, с.10). Однак на відміну від Ж.-П.Сартра він вважає, що сенс життя не створюється людиною, а відкривається нею (7, с.245) і цей процес ніколи вимагає потужних духовних затрат. Однак ці зусилля потенційно можуть забезпечити реальний результат - адже віднайдений сенс свого існування можливе незалежно від стагі, віку, інтелекту, освіти, особистісних якостей та умов життя людини.

Отже, наявність сенсу у житті особистості і переживання нею його присутності в її житті є, згідно з ідеями згадуваних вище психологів екзистенціального спрямування, основою для повноцінного буття та самореалізації особистості. Людині залишається лише знайти, відчутти, інтуїтивно осягнути сенс власного існування та реалізувати його. Звичайно, на різних етапах життя та в різних життєвих ситуаціях він буде мати різне змістовне наповнення, яке з часом може, переосмислюватись, відкидатись та викристалізовуватись в нових

варіантах. Це процес неперервного духовного зростання особистості, який ніколи стовнюється відчуттям невизначеності, драматизму, навіть безглуздості. Однак за цим завжди стоїть потенційна можливість осмислення свого існування, знаходження свого життєвого покликання, досягнення гармонії з собою та світом у розкритті своїх сутісних сил. Осягнути цю іманентну своїй природі таємницю - екзистенціальне завдання кожної особистості.

1. Мунье Э. Надежда отчаявшихся: Мальро. Камю, Сартр. Бернанос /Пер. с фр. и примеч. И.С. Вдовшой. - М.: Искусство, 1995. - 328с.
2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия /Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. - М.: Независимая фирма "Класс", 1999. - 576с.
3. Духовні цінності українського народу - Івано-Франківськ: "Плаїй", 1999. - 294с.
4. Ялом И.Д. Лечение глобной и другие психотерапевтические повеления /Пер. с англ. А.Б. Фенько. - М.: Независимая фирма "Класс", 1997. - 288с.
5. Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. Учебно-справочное пособие. - М.: ЗАО "Бизнес-школа" Интел-Синтез", 1998. - 238с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
7. Франкл В. Доктор и душа /Пер. с англ. А.А. Борсев. - С-П.: "Ювента", 1997. - 288с.

The present article substantiates psychological content of the need in the definition of sense of life and discloses the psychological essence of the sources of it, finding in the light of existential psychology. On this context such phenomena as altruism, creativity, hedonism, self-actualization are analyzed and the function of values in the definition of personality's sense of life is disclosed.

Т.В. Карабин

ДЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Вивчаючи проблему соціалізації – процесу становлення людини, інтеграції її в оточуюче середовище, не можна обминати феномен десоціалізації людини як негативного результату її існування в соціумі. Дана проблема надзвичайно актуальна, оскільки наше суспільство перебуває в процесі кардинальних змін способу існування своїх членів, що призвело до масової дезадаптованості населення до якісно нових умов життя, принципів та сфер самореалізації, засобів реалізації суспільних відносин, що мають велику різноманітність, значущі для осмислення об'єктів та іпсі якості та характеристики, котрі не були знайомі досі середньому жителю нашої країни. Тому на даному етапі важливо допомогти суспільству здійснити перехід до нового способу мислення, нової оцінки життєвості для успішної реалізації можливості людини актуалізувати свій потенціал, реалізувати задатки та здібності. Однак цьому перешкоджають негативні процеси, які тягнє за собою дезадаптація людини насамперед десоціалізація в напрямку девіантності особистості. Цьому потрібно запобігти, оскільки десоціалізована девіантна особистість (мається на увазі переважно не обтяжена психічними проблемами) мало спроможна конструктивно самореалізуватися, а звіден можуть виникнути проблеми екзистенційного характеру, що може збільшити частоту крайніх проявів девіантної поведінки – аж до суїциду.

Досліджуючи дане питання, необхідно здійснити теоретичний аналіз категорій «соціалізація» та «десоціалізація», а також пов'язаних з останньою категорій «дезадаптація», «негативна соціалізація», «девіантна поведінка», «асоціальна» та «антисоціальна поведінка».

Соціалізація людини – процес входження особистості в оточуючий соціум, інтеграції її в систему суспільних відносин, включення індивіда в спільну з іншими людьми діяльність, що полягає в сприйнятті ним специфіки норм, вимог та цінностей оточення (стап *адаптації*),

виявленні власних можливостей та потенціалу в межах даної спільноти (*індивідуалізація*) та *інтеграції* людини в систему суспільних відносин на основі інтеріоризації вищих адаптивних норм, вимог та цінностей.

Десоціалізація – від'ємний та зворотній по відношенню до соціалізації процес, що характеризується дезадаптацією особистості в її оточенні, відчуження від основної маси людей, входження людини в неформальні групи, що характеризуються асоціальною чи навіть антисоціальною спрямованістю.

З вищезазначеним поняттям тісно пов'язана категорія *негативна соціалізація*. Розуміння її різне. З одного боку, вона ототожнюється з десоціалізацією в своєму крайньому прояві – як інтеграція особистості в особливу підструктуру макросоціуму, котру представляють такі інститути десоціалізації, як неформальні групи асоціальної чи антисоціальної спрямованості. Система ціннісних орієнтацій людини в такій групі складається з суміші (часто заплутаної, неструктурної та суперечливої) позитивних та негативних цінностей. Перші залишилися від минулого досвіду існування в звичному для більшості з нас оточенні, другі були набуті на основі досвіду спільної діяльності в новому середовищі неформальної групи.

З іншого боку, негативна соціалізація розглядається як псевдоінтеграція індивіда на основі феномену свідомого конформізму – людина формально приймає і відтворює відносини свого оточення, створюючи видимість просоціального члена суспільства, однак система її ціннісних орієнтацій не відповідає загальноприйнятій, відхиляючись у бік споживацького, маніпулятивного ставлення до матеріальних та духовних цінностей соціуму, в якій вона живе. З іншого боку, негативна соціалізація може розглядатися як прийняття особистістю системи деструктивних моральних норм. Такий варіант соціалізації можливий, як правило, у випадках участі індивіда у різного роду деструктивних культурах, або внаслідок його тривалого перебування в межах неформальних груп подібного спрямування, про які було сказано вище.

Десоціалізація починається з *дезадаптації* – неспроможності індивіда прийняти і задовольнитися особливостями свого існування

в певному соціумі. Даний процес супроводжується зниженням самооцінки людини, розмиванням індивідуальності, ростом незадоволеності своїм становищем в оточенні. Як правило, в такій особистості наявний внутрішній конфлікт між її статусом та домаганнями. Факт дезадаптації вимагає від індивіда реалізації свого потенціалу в іншій спільноті – такій, де б його особливості були прийнятними і, по можливості, корисними і цінними. Саме тому людина вливається в особливі групи собі подібних. Там вона проявляє та демонструє свої якості, значущі для тих угруповань, на основі цього визначається її статус, роль (*індивідуалізація*) та відбувається *інтеграція* особистості в означену групу. Причому часто підтримку отримують ті якості індивіда, котрі суспільство з тієї чи іншої причини не прийняло (агресивність, жорстокість та ін.). Звідси можна зробити висновок, що угруповання соціально дезадаптованих осіб мають, як правило, деструктивний характер, самореалізація індивідів відбувається по неконструктивному сценарію, а то й деструктивному.

Особистість, що інтегрувалася в такого роду групи, розпочинає діяльність в напрямку, що не відповідає ustalеним суспільним нормам, її поведінка в різній мірі відрізняється від загальноприйнятої, а деколи спрямована проти даних норм та стереотипу поведінки. Таку поведінку прийнято називати *асоціальною* та *антисоціальною*. Остання вважається більш небезпечною, оскільки має тенденцію до переростання в протиправну та злочинну.

Дезадаптація, як було сказано вище, супроводжується незадоволенням особистості своїм становищем. Причини цього можуть носити прямий та опосередкований характер. В першому випадку незадоволення виникає в зв'язку із неприйнятністю для індивіда певних умов життя взагалі, в іншому – незадоволення виникає внаслідок порівнювання людиною свого соціального становища із представниками інших соціальних груп, будь то громадяни іншої країни чи представники вищого прошарку суспільства. В зв'язку з цим у індивіда виникають завищені вимоги до безпосереднього середовища існування із наступною незадоволеністю.

Крайнім проявом десоціалізації є *девіантна поведінка* – система вчинків, що відрізняються від загальноприйнятих норм (права, культури чи моралі).

Її розуміння поділяється науковцями на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, що передбачає наявність явної чи прихованої психопатології. По-друге, це антисоціальна поведінка, що порушує певні соціальні і культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються в кримінальному порядку – злочинами. Відповідно говорять про *делінквентну* (протиправну) та *кримінальну* (злочинну) поведінку / 1, с.237/.

Така поведінка – це своєрідний спосіб вирішення особистістю внутрішнього і зовнішнього конфлікту, суперечності у власному житті шляхом відходу від системи загальноприйнятих норм та цінностей, вироблення (хоч і не завжди) своїх власних, а часто – просто заплутаність в несприятливих, конфліктних відносинах з оточуючими людьми, що постійно поглиблюється.

Науковцями виокремлюється декілька чинників виникнення девіантної поведінки:

- зовнішня – несприятлива ситуація в суспільстві, що породжує різку зміну умов існування людей в гріпту сторону (виникає, як правило, під час великих політичних чи економічних змін), викликає тимчасову глибоку дезадаптацію, котру долають не всі, та збільшує ризик виникнення аномальних типів поведінки;
- внутрішня – величина «сили спротиву», «особиста міцність». Це величина спроможності опору ситуаціям, що можуть викликати ненормативну поведінку. В її основі лежить моральна стійкість людини, ступінь прийняття нею суспільних норм та цінностей, рівень сили волі, зрілості та автономності особистості / 2, с.148/.

Слід зазначити, що в дослідженнях девіантної поведінки помилково обмежуватись вивченням лише зовнішніх чинників. Вона має багатогорторну підставу і зовнішні чинники тут відіграють

далеко не першу роль. Поведінка, що відрізняється від норми, має комплексну підставу. Це системно детерміноване явище, при виникненні якого взаємодіють історичні та актуальні чинники, макросоціальні, соціально-психологічні та індивідуально-особистісні. Тому лише група наук (зокрема соціологія, психологія, історія, етнографія, правознавство, криміналістика, педагогіка, психіатрія, генетика та інші) може забезпечити ефективний сукупний аналіз всіх форм девіантних явищ і організувати отримані дані в пояснюючу модель. В ході цього психологія може претендувати насамперед на те, щоб на рівні особистості висвітлити як конкретний генезис девіантної поведінки (так званий «переддевіантний синдром»), так і оптимальні способи успішних суспільних санкцій, в тому числі лікування та ресоціалізації /2, с. 148-149/.

Існують різні прояви девіантної поведінки: алкоголізм, наркоманія, агресивна поведінка, суїцид та інші. Дехто під девіантністю розуміє також розлучення, реґулярне бродяжництво, проституцію та сексуальні аномалії.

Погляд досить неоднозначний. Розлучення само по собі не є фактом девіантної поведінки. Однак воно тягне за собою дезадаптацію членів сім'ї, що розпалася, в деяких випадках їх невротизацію, що збільшує можливість виникнення відхилень. Бродяжництво також різко не суперечить нормам суспільства, але воно може тягнути за собою протиправну поведінку (крадіжки, розбій і т.п.). Тому дані феномени можна розуміти скоріше як передумови виникнення девіації, але ніяк не прямими проявами. Проституція суперечить нормам моралі багатьох суспільств, однак в ряді країн Європи намітилася тенденція терпимого ставлення до даного явища та його легалізації, тому зараз вже не можна однозначно твердити, що проституція суперечить загальноприйнятим нормам моралі, а тому є девіантною. Про питання гомосексуалізму як психічну патологію, що викликає девіацію, то в даний час йде тривала дискусія на тему його статусу – чи це патологія, чи варіант норми. Тому гомосексуалізм поки що має невизначене становище щодо девіації.

Існують різні причини виникнення ненормативної поведінки. Серед них можна виокремити наступні:

- неадекватне ставлення індивіда до свого життя і майбутнього;
- дефекти процесу становлення самосвідомості;
- ненормальність стосунків з однолітками та дорослими;
- акцентуації характеру та інші.

Однак основною причиною появи відхилень вважається порушення соціальних відносин особистості. Воно тягне за собою афект неадекватності – негативний стан, котрий виникає в людини в зв'язку з неуспіхом в діяльності, який потім перетворюється в особистісне утворення, свого роду функціональний орґан. Він спотворює уявлення людини про відношення оточуючих до себе, чим зменшує ефективність зусиль оточення, спрямованих на нормалізацію системи відношень індивіда, повернення його поведінки до нормального стану.

Причини девіантної поведінки можна зобразити з деякою мірою успіху у вигляді гідравлічної (атомної) моделі. В момент досягнення комплексом чинників (обов'язково у їх взаємозв'язку, що може підсилити чи послабити вплив даних компонентів, взятих окремо) своєї критичної маси, настає «вибух» – критичний перехід, коли поведінка людини з соціально схвалюваної перетворюється на девіантну.

Однак на практиці нечасто спостерігається «вибуховий» перехід індивіда до девіантності (хоча переломні моменти в деяких випадках дуже відчутні як для самої особистості, так і для оточуючих). Процес цей, як правило, поступовий, часто малопомітний для тої людини, з якою він відбувається, а якщо й помічається, то в основному тенденційно, у формі констатації помітних для оточення змін особистості. Цілковито вірогідно, що він складається з множини невеликих, незначних ситуацій, що негативним чином позначаються на емоційному стані індивіда, на міцності його системи цінностей. І, як наслідок, особистість час від часу реагує на них не так, як личило б просоціальному члену суспільства. Тобто, на перехідному етапі поведінка людини складається з суміші про- та асоціальних вчинків

в різному співвідношенні (антисоціальні вчинки на даному етапі індивіду ще не характерні – вони проявляються з набуттям ним достатньо вагомого досвіду асоціальних вчинків, особливо коли вони будуть схвалювані).

Взагалі, неправомірно говорити про поведінку девіанта як таку, що складається тільки з асоціальних та антисоціальних вчинків. Індивід ненормативно реагує тільки на значущі для нього ситуації, котрі не трапляються досить часто і тільки в специфічних випадках є регулярними, систематичними (при алкоголізмі, наркоманії).

Асоціальна та антисоціальна поведінка найчастіше симулюється сім'єю. Нерідко юнаки ще з підліткового віку залучаються до протиправної поведінки під впливом чи за участі родичів. Такі сім'ї класифікуються як такі, що справляють прямий десоціалізуючий вплив.

Десоціалізуючий вплив (що призводить до випикнення девіантної поведінки) виникає також внаслідок втрати батьками їхнього впливу на дітей ще в підлітковому віці, внаслідок чого унеможливується передача соціально позитивного досвіду (котрого, до речі, деколи немає в самих батьків). Такі сім'ї і вважаються педагогічне неспроможливими та такими, що справляють непрямий десоціалізуючий вплив. Характерними рисами таких сімей є несприятливий емоційний клімат, байдужість, загострена конфліктність внутрішніх відносин.

Існує ще один тип сімей з непрямим десоціалізуючим впливом – конфліктні. В таких сім'ях у дитини формуються постійні негативні почуття, особливо до своїх батьків, вороже ставлення до них, що зберігаються, а деколи і підсилюються на прогязі підліткового та юнацького віку. У конфліктних сім'ях у дітей розвиваються дефекти характеру і морального розвитку, підвищена збудливість, страх, тривожність. Це позначається на їхній успішності, поведінці. Дитина, а потім підліток і юнак з такої сім'ї з недовірою ставиться до старших, немає у свосму досвід нормальної моделі взаємовідносин між людьми, у неї не формується позитивний досвід спілкування з оточуючими. Відсутність позитивних емоцій спонукає шукати їх у вуличних компаніях, бродяжництві, частих втечах з дому в пошуках комфорту.

Постійна нестача позитивних емоцій, котрі в повній мірі можуть забезпечити в основному батьки, різко знижує емоційний стан їхнього нащадка, незалежно від його віку, котрий в цьому випадку більше страждає від депресії, стає більш астеничним, конфліктним у відносинах зі своїм найближчим оточенням, в основному з формальними групами (учбові, гурдові колективи).

Крайнім проявом девіантної поведінки є **суїцид**. Він часто є наслідком усвідомлення неможливості самореалізації особистості і, як наслідок, втрати нею сенсу існування. З іншого боку, за словами І.Кона, кожна спроба самогубства в молодому (підлітковому та юнацькому) віці є криком про допомогу, який часто так і не буває почутий.

Частими причинами молодіжного самогубства є сімейна невлаштованість – наркотична чи алкогольна залежність батьків, їх безробіття чи смерть, систематичні конфлікти в сім'ї та павчальних закладах, деколи сексуальне насильство з боку старших.

Взагалі, суїцид – кардинальний, незворотний спосіб вирішення людською конфлікту, що здається їй неможливим для вирішення. Майже завжди в основі самогубства лежить внутрішній конфлікт, котрий без зміни умов існування його носія не може бути вирішений. Тобто, для його вирішення людині потрібно хоча б тимчасово опинитися в інших умовах, щоб побачити шляхи вирішення даного конфлікту. З іншого боку, конфлікт може розв'язатися тільки внаслідок безповоротної зміни умов проживання людини.

Профілактика самогубств – надзвичайно складна проблема. Складна тому, що для зниження їх рівня потрібне тотальне оздоровлення середовища існування людини, насамперед сім'ї. Тому сподіватися на певний ефект після проведеної роботи можна в основному тільки після зміни покоління – коли молоді люди, з якими були проведені профілактичні заходи, почнуть виховувати власних дітей. Висока ефективність такого підходу обумовлена особливостями віку людей, з якими будуть проведені дані заходи – в молодому віці особистість перебуває в сенситивному стані, коли цілеспрямовані зміни легше сприймаються і засвоюються. З дорослими людьми працювати значно важче, оскільки їхня

особистість вже сформована, і зміни в ній відбуваються значно важче, вимагаючи більших ресурсів – як матеріальних, так і нематеріальних. Крім того, важливим чинником є неперервність профілактичного впливу – відомі факти, коли епізодичність впливу давала лише ситуативний ефект, котрий не зберігався на протязі тривалого часу.

Проблема девіантної поведінки вимагає ще ґрунтовного вивчення, і насамперед на рівні мікросоціуму, що є сферою застосування соціальної психології. Водночас слід вивчати дане питання системно, в сукупності з іншими чинниками, що справляють вплив на життя індивіда.

1. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 255с. -- С.237.
2. Патаки В. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения. /Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. - 183с. - С.148.

In the articles the modern view on a problem desocialization of youth is described. The analysis of categories «socialization», «desocialization» and other is carried out (conducted). The attempt is made to contour routs of overcoming of a suicide problem.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТУ

Проблема конфлікту розглядалась в соціальній психології. Зараз конфліктологію виділяють як окрему галузь психологічної науки. В теорії і практиці конфліктологічних досліджень склався гідний комплекс понять і проблем, з якими пов'язано вивчення конфліктів. М.Пірсен, О.Шпілов, О.Аніпупов асимілюючи думку ряду авторів виділяють такі традиційні питання, що ввійшли до конфліктології: суть соціального конфлікту, класифікація конфліктів, еволюція конфліктів, генезис конфліктів, структура конфліктів, функції конфліктів, динаміка конфлікту, діагностика конфлікту, попередження конфлікту, завершення конфлікту, детермінанти конфлікту.

Процес розвитку конфлікту включає в себе декілька стадій. Існує багато думок, що таке конфліктологія. Корнеліус Х., Фейр Ш. вказують, що це наука, яка виникла на стику соціології, психології і психіатрії; деякі вчені взагалі не вважають її наукою, але неважливо яку словесну дефініцію їй дадуть, важливо, що є потреба в пізнанні конфліктів, способах їх регулювання, що спеціалісти – конфліктологи ведуть психологічні дослідження і практичну роботу в конфліктологічних центрах, що є заклади, які випускають конфліктологів, є система міжнародної сертифікації конфліктологів – медіаторів.

Психологія конфлікту розвивається на основі психології особистості, соціальної психології, психології спілкування. Отримано чимало цікавих результатів в цій галузі. Американський психолог М.Шериф вивчав поведінку групи в конфліктній ситуації. Різні варіанти поведінки під час конфлікту вивчались Д.Рапопортом, Р.Дозом, Л.Томпсоном. Заслуговує на увагу переговорна методика вирішення конфлікту (Дж. Скотт, Шарон і Гордон Боуер, Х.Корнеліус і Ш.Фейр, Д.Дела, Г.Келман і ін.); метод “принципових переговорів”, розроблений Р.Фінсром та У.Юрі.

Процес розвитку конфлікту включає в себе декілька стадій. Перша стадія – передконфліктна ситуація. Деколи на передконфліктній стадії

досить сильна напруженість в стосунках, яка не виливається у відкриту конфліктну сутичку, подібний стан може зберігатися досить довго. Це потенційний або латентний (схрипий) конфлікт. Друга стадія – інцидент – це зав'язка конфлікту. Конфлікт, який розпочався з інциденту, може разом з ним і закінчитися. В одних випадках так відбувається тому, що конфліктанти розходяться і більше не зустрічаються, в інших випадках, конфлікт завершується інцидентом, тому що конфліктуючим сторонам вдається вирішити свої розбіжності. Третя стадія – ескалація. Ескалація може бути безперервною – з постійно зростаючим ступенем напруги у відносинах між конфліктантами; хвилеподібна – коли напруження стосунків або посилюється, або спадає, періоди активної конфронтації змінюються тимчасовим покращенням стосунків; круга – різкі прояви ворожості; повільна – повільно розгортається, або довго тримається на одному рівні. Четверта стадія – кульмінація – верхня точка ескалації. При кульмінації конфлікт досягає такого стану, що стає зрозумілим – продовжувати його більше не слід. В деяких випадках відтягування кульмінації може призвести до трагічних наслідків: накопичуються високий “енергетичний потенціал” негативних емоцій, який не знаходить розрядки в кульмінації, і коли, нарешті, момент кульмінації приходить, викид цієї цієї енергії здатний до неадекватної афективної реакції. П'ята стадія – завершення конфлікту. Шоста стадія – постконфліктна ситуація. Конфлікт рідко проходить абсолютно безслідно: це може бути розчарування, втрата віри в людей і в себе, деколи почуття гордості за свою моральну принципиовість. Коли конфлікт завершився – створюється постконфліктна ситуація (3, с. 48). Вплив конфлікту на ситуацію, яка виникла після нього, називається післядією конфлікту. Ця післядія може бути деструктивною, неагативною, а може бути конструктивною, позитивною.

У психологічній літературі розрізняють об'єктивні та суб'єктивні фактори, для яких спричинює, детермінує конфлікт. Об'єктивні фактори – реально існуючі в дійсності обставини. Вони пов'язані головним чином з умовами побуту, з соціально-психологічними особливостями особистості або соціальної групи, це рівень освіченості, кваліфікації, інтелектуальний розвиток, здібності і можливості особистості.

Суб'єктивні фактори – стимули до конфліктних дій, обумовлені ілюзорними обставинами. Люди створюють певні ілюзії, які спричинюють конфлікт і стають стимулами, які його підсилюють. Це можуть бути: ілюзія “виграш – програти” – коли виникає бажання досягнути дві несумісні цілі, йде боротьба за перемогу; ілюзія “виправдовування” – схильність виправдовувати власну поведінку, перебільшувати свої добрі справи і не визнавати своїх поганих сторін; ілюзія “поганої людини” – той, хто говорить або діє не так як би нам хотілось, викликає у нас негативну реакцію, якщо його поведінка порушує наші інтереси, то по відношенню до нього виникає неприязнь; ілюзія “дзеркального сприйняття” (у обох сторін виникає симетричне, як у дзеркалі сприйняття одне одного).

Крім об'єктивних і суб'єктивних факторів, що детермінують конфлікт, В. Лінкольн виділяє фактори конфліктів, які поділяються на п'ять основних типів: інформаційний, поведінковий, фактор відносин, ціннісний і структурний.

Інформаційні фактори – пов'язані з неприйнятністю інформації для однієї із сторін, неповні і неточні факти, чутки, мимовільна дезінформація, передчасна інформація, інформація передана заплічю, ненадійність експертів, свідків, неточність перекладів і повідомлень засобів масової інформації, спірні питання законодавства, правил. Поведінкові фактори – грубість, егоїзм, непередбачуваність, прагнення до випередження, поява агресивності. Поведінковими факторами можуть бути: випадок, що загрожує нашій безпеці (фізичній, фінансовій, емоційній, соціальній), підірває нашу самооцінку, не виправдовує позитивних очікувань, порушує обіцянки, постійно відволікає нас, викликає стрес, незручність, дискомфорт; веде себе непередбачувано, грубо, викликає страх. Фактори стосунків – незадоволення від взаємодії між конфліктуючими сторонами. Таке незадоволення породжується не тільки взаємостосунками, які вже склалися, але і неприйнятністю для однієї із сторін пропозицій їх подальшого розвитку. Ціннісні фактори – стовідносяться принципи, які висувуються або відкидаються, яких ми дотримуємося або не дотримуємося, про які забуваємо або свідомо підтримуємо, особисті системи вірувань і поведінки, групові (в тому

числі професійні) традиції, цінності, норми, способи дій і методи, властиві окремим інститутам, організаціям і професіям, релігійні, культурні, регіональні і політичні цінності; уявлення про правильне і неправильне, добре і погане. Структурні фактори – відносно стабільні обставини, які існують об'єктивно, незалежно від нашого бажання, які важко або навіть неможливо змінити. Це, наприклад, такі фактори: закон, вік, фіксовані дати, час, влада, система управління, політичні партії і течії, різні соціальні норми, право власності, релігії, системи правосуддя, статус, ролі, традиції, етичні норми, географічне положення. Дана класифікація допомагає психологу не тільки зрозуміти джерела та причини конфліктів, але й намітити способи вирішення та попередження конфлікту.

Ряд авторів в якості детермінант конфлікту виділяють емоції людини, гендерні відмінності та вікові особливості (див. рис. 1.1). З приводу гендерних відмінностей (статевих) поведінки і їх ролі при спілкуванні між чоловіком і жінкою існує багато теорій. Зокрема, якщо згадаємо аналітичну психологію К. Юнга, який висунув ідею про існування “аніми” – підсвідомої жіночої частини в чоловічій психіці, “анімуса” – підсвідомої чоловічої частини у жінки. Згідно К. Юнга нерідко “анімус” або “аніма” реалізуються на недиференційованому рівні і їх засвоєння залишається поверхневим. Невідповідність гендерної поведінки очікуванням, які пов'язані з культурними нормами виконання гендерної ролі, породжує конфлікти.

Вікові особливості також створюють умови для виникнення конфліктних ситуацій. Достатньо хоча б згадати кризові періоди, які можна назвати “конфліктними” (криза 1-3 років – відбувається етап становлення особистості дитини, прагнення до автономності, усвідомлення свого “Я”; підлітковий вік – пов'язаний з підвищеною драматичністю, дисморфофобією (комплекс зовнішньої непривабливості)).

Актуальною є проблема геронтофобії (неприйняття людей похилого віку), наприклад, ставляться вікові обмеження при прийомі на роботу, які деколи доходять до абсурду. Вічна проблема батьків та дітей, неспівпадання інтересів, цінностей поколінь.

Еріксон Е. виділяє вісім стадій психосоціального розвитку, де вказує на два можливі виходи із кожної вікової кризи і називає сильну сторону особистості (0-1р. – сильна сторона – надія; 1-3р. – сила волі; 3-6р. – ціленаправленість; 6-12р. – компетентність; 12-19р. – вірність; 20-25р. – кохання; 26-64р. – турбота; 65 – смерть – мудрість). Можна сказати, що кожна психологічна криза виконує не тільки певну ативну функцію, а й позитивну. Будь-який конфлікт, криза – дає можливість людині переосмислити своє життя. Так, один із класиків гуманістичної психології Р.Мейр вважає, що повна цілісність особистості не тільки неможлива, але і небажана.



Рис. 1.1. Психологічні особливості та чинники, що детермінують конфлікт

Одним із основних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки людини є емоції. Агресія, гнів, страх, відроза емоції, які можуть детермінувати спричинити конфлікт.

Майерс Д. вказує на те, що агресія – це фізична або вербальна поведінка направлена на заподіяння шкоди комусь-будь. (і стереоагресія),

але існує і аутоагресія (агресія направлена на себе), яка може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту. В соціальній психології існують три концепції теорій агресії:

- 1) агресія як вроджена властивість особистості;
- 2) агресія – природна реакція на фрустрацію;
- 3) теорія соціального научіння (середовище, засоби масової інформації).

Берковіц Л. вказує, що аверсивна стимуляція (драгуюча стимуляція) образа можуть викликати емоцію гніву. Часто емоцію гніву розглядають у поєднанні з відразою і зневагою. Почуття цінності і значимості власного “Я” у порівнянні з “Я” іншої людини викликає емоцію зневаги, яка може створити конфліктну ситуацію. Розліт Фаллон висунув “теорію відрази”, в якій емоція відрази тісно пов’язана з поведінкою людини стосовно їжі, вони вважають, що відраза не може розглядатись як причина конфлікту, але в комбінації з гнівом може призвести до негативних наслідків – людина буде прагнути не тільки уникнути контакту з неприємним об’єктом, а може виникнути бажання “розправитись” з ним.

Емоційні порушення, особливості протікання емоційних процесів і реакцій – проблема психології конфлікту. Сюди можна віднести емоційну лабільність, емоційну неадекватність, емоційну холодність.

Емоційна лабільність – нестійкість емоційного фону, його залежність від зовнішніх обставин, часті зміни настрою, обумовлені незначними позитивними або негативними ситуаціями. Емоційна неадекватність – невідповідність настрою формі афективного реагування на ситуацію, відсутність емоційного співпереживання. Емоційна холодність – недостатність емоційних реакцій, яка може поєднуватись з негативним відношенням до оточуючих.

Хелена Корнеллус і Шотана Фейр вказують на вміння особистості керувати своїми емоціями, які можуть спонукати людину діяти ірраціонально. Саме за допомогою емоцій можна організувати більш дружні взаємовідносини. Не слід відмовляти від своїх емоцій, потрібно навчитись керувати ними. Емоції теж можуть виконувати конструктивну, стабілізуючу функцію, якщо їх розумно використати. Говорити про соціально зрілу людину можна тоді, коли вона вміє контролювати свої

емоції. При цьому слід задати самому собі питання: “Чому я злюся? Що я хочу змінити? Що потрібно зробити для того, щоб дане відчуття мене покинуло? В кіпці-кіпці, чия це проблема? Яка моя вина в цьому конфлікті?” Популярними є дослідження проблем когнітивного дисонансу. Згідно ідеї когнітивної психології людина прагне до гармонії своєї внутрішньої системи переконань, цінностей і відчуває дискомфорт, якщо виникають які-небудь протиріччя. Наприклад, людина з якою вас пов’язували дружні стосунки, робить вчинок, що несумісний з вашими уявленнями про неї. Виникає протиріччя: “він мій друг” і “други так не поступають”. Змінити когнітивний дисонанс можна змінивши одне із протиріч: переглянути своє відношення до даного вчинку, можливо, не все так і погано.

Зазначимо, що майже ніколи не буває так, що конфлікт спричинений, детермінований одним фактором, як правило це цілий комплекс характеристик, психологічних особливостей особистості та факторів.

Досить інтенсивно почала розробляти конфліктологічна проблематика в Україні, зокрема в Інституті соціології НАН України, Українському науково-дослідному інституті проблем молоді, Міжрегіональному інституті глобальної і регіональної безпеки, Інституті психології ім. Г.С. Косюка АПН України.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история,
2. библиография. М., 1996
3. Конфликтология / Под ред. А.С. Кармина СПб.: “Лань”, 1996. – 448с.
4. Корнеллус Х., Фейр Ш. Выпять может каждый. М., 1992. С. 107 – 125.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 688с.
6. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі : соціо психологічний аналіз /
7. Навчально-практичний посібник. – К.: УАДУ. 2000 – 200с.
8. Скотт Д. Конфлікти, пути их преодоления. Киев, 1991. – 189с.

О.І. Гринчук

ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

За роки, які минули з початку соціально-економічних перетворень в Україні, важко визначити науку, яка мала б настільки актуальне значення як психологія управління. З розвитком і розширенням економічної діяльності в управлінських структурах, правоохоронних системах, поглибленням поділу праці все більшого значення набуває організація праці та управління. Саме управління дозволяє перетворити багатоманітність діяльності в взаємовідносин в єдину цілісну систему підпорядковану певним моральним, правовим, релігійним, психологічним нормам.

Вже на зорі соціально-історичного розвитку людина як суспільна істота стикалася з проблемами спілкування, взаємодії, управління. Взаємовідносини між людьми, які спочатку склалися стихійно, а в процесі формування різних людських об'єднань стають об'єктом аналізу мислителів і засобом свідомої регуляції людських відносин в соціальних групах. Але ідея управління як наукова проблема і особлива галузь дослідження відносно нова. Вона сформувалася лише в кінці XIX століття і розвивалася в надрах психології праці, теорії управління і соціальної психології. І лише в середині XX століття з розвитком загальної теорії управління, психологія управління була визнана самостійною галуззю знань [1, 36].

Для вивчення особливостей управління як спеціального виду діяльності в організації та підготовки людей до її здійснення існує спеціальна наука, яка вивчає закономірності управління. Цєю наукою є, насамперед, теорія управління (теорія менеджменту), яка пройшла певні етапи свого становлення та розвитку, тобто має свою історію. Виходячи з твердження про те, що історія передбачає не лише впорядкування в хронологічному порядку подій, але й розуміння впливу суспільних сил (політичних, економічних, соціальних) на діяльність організацій в динаміці, проаналізуємо основні етапи становлення та розвитку теорії управління (теорії менеджменту). Для нас це суттєво, насамперед для того, щоб визначити, на якому із етапів розвитку

управління організаціями (як процесу і як науки) з'являється потреба в необхідності врахування та використання психологічних знань та які основні психологічні аспекти управління з'являються на кожному з хронологічних етапів розвитку управління [2, 11-12].

Предметом досліджень в галузі психології праці було робоче місце, яке психологія розглядала як механічну систему набору і компоновання інструментів і пристроїв, необхідних для виконання професійної діяльності. Поступово ці дослідження були обмежені психічними явищами, які регулюють рухову активність працівника. Такий підхід дозволяв накопичувати психологічні дані з метою вдосконалення організації праці, підвищення працездатності, професійного навчання, добору кадрів, вирішувати проблеми адаптації, психододії, надійності, але не сприяв динамічному розвитку даної галузі психології, її переходу на якісно вищий рівень – рівень соціальної психології праці.

Подальший прогрес психології праці пов'язаний з формуванням уявлень про робоче місце як техніко-економічну систему, органічно вплетену у виробничий процес підприємства, де працівник розглядається не лише як суб'єкт праці, але й як активна складова економічної діяльності [4, 13].

Вперше такий підхід до розгляду даної проблеми в кінці XIX століття висунув Г. Мюнстерберг, який використовував психологічні знання і досягнення для розвитку виробництва і економіки. Він стверджував, що психологію варто використовувати для вирішення наступних проблем: професійно-технічної підготовки працівників, управління персоналом, реклами. В своїй книзі "Психологія і ефективність виробництва" він доводив, що найоптимальнішим способом підвищення ефективності праці є підбір працівників відповідно до їх інтелектуальних здібностей і характеру, і відповідно до цього розташування на службовій драбині.

Для отримання економічно і психологічно значущого результату Г. Мюнстерберг окреслює три основні аспекти психотехніки:

- підбір підходящих людей;
- досягнення найвищої продуктивності праці;
- досягнення бажаних психічних ефектів.

Таким чином, у працях дослідника не лише висвітлена перспектива розвитку психології праці, а й виділений новий напрямок, який пов'язує психологію та економіку – економічна психологія виробництва [3, 14].

Один із основоположників соціальної психології Г.Тард є автором двотомної праці “Економічна психологія”, в якій він розглядає:

- соціальні закони і вартість;
- економічну роль бажання і віри;
- потреби, працю, гроші і капітал;
- ціни, боротьбу (конкуренцію), кризи і ритми економічного розвитку;
- економічні уявлення, власність, обмін, асоціації та питання народонаселення [4, 14].

Однак, запропонований Г. Тардом підхід до розвитку економічної психології спрямований на розробку психологічних проблем обміну, розподілу і споживання в сучасній класифікації наук виділяють як економічну психологію маркетингу.

З розвитком таких наук як математика, фізика, техніка, філософія, соціологія, психологія розвивалась і теорія управління. Успіхи даних наук дозволяли глибше зрозуміти чинники, які впливають на ефективність економіки, виробництва, роботу правоохоронних органів. Науковці по різному оцінюють роль цих чинників.

На основі аналізу наукових видань з менеджменту Л.М.Карамушка виділяє кілька основних етапів розвитку теорії управління:

- 1) етап класичного менеджменту (науковий менеджмент; концепція бюрократичних організацій; концепція адміністративних принципів);
- 2) етап гуманістичного менеджменту (теорія людських відносин; концепція людських ресурсів; науковий біхевіоризм);

- 3) етап розвитку менеджменту як науки (теорії операційного менеджменту; теорія управлінських інформаційних технологій; теорія масового обслуговування);
- 4) сучасний етап розвитку менеджменту як науки (теорія систем; ситуаційний підхід; концепція глобалізації; теорія організацій що навчаються) [2, 42].

З виходом книги американського інженера Ф. Тейлора “Принципи наукового управління” і робіт Ф. і Л. Гілбретів та Г.Гаггтона (займались вивченням трудових операцій, прийомів, рухів) виникла школа наукового менеджменту. Фактично самого Ф.Тейлора вважають родоначальником, засновником класичної теорії організації та управління в науці про виробництво.

На думку Ф.Тейлора, суть наукового підходу полягає в тому, що працівники управління зводять велику кількість традиційних знань в закони, правила і навіть математичні формули, які замінюють особисте судження індивідуального робітника [3, 42].

Саме ним вперше були вноскреплені наступні принципи управлінської діяльності:

- категорична відмова від емпіричного підходу до організації управління виробництвом;
- боротьба за максимальне підвищення кожного окремого елемента виробничого комплексу (а саме, кожного станка, механізму, виробника);
- наукове дослідження матеріального і особистісного факторів виробництва (що носить переважно лабораторний характер і завершується експериментальною апробацією знайдених рішень);
- попередній розрахунок і підготовка усіх факторів виробництва в часі і в просторі, що забезпечує максимальне прискорення і ущільнення виробничих процесів;
- зміни в кваліфікаційних угрупованнях персоналу з різко вираженою тенденцією до обмеження функцій основної маси працівників вузькими спеціальними завданнями (на основі поглибленого поділу праці) і одночасному підсиленні

організаційної ролі нижчого і середнього адміністративно-технічного персоналу;

- максимальне підвищення інтенсивності і ефективності праці за допомогою конкретно визначених завдань, виконання яких передбачає велику напругу;
- принцип поділу праці в сфері управління являє собою функціональну організацію управління, згідно з якою замість одного працівника вводиться ряд функціональних виконавців, кожен з яких відповідає за здійснення якоїсь функції;
- створення на підприємстві своєрідних штабів – планово-розподільного бюро [3, 42-45].

Великий вклад в розвиток наукового управління загалом і психології управління зокрема внесла психотехніка. Метою психотехніків було використання психологічних знань при вирішенні практичних завдань виробництва. Коло завдань, які ставили для свого вирішення психотехніки є досить широким: професійний відбір і консультації, професійне навчання, боротьба з виробничою втомою, створення психологічно обгрунтованих конструкцій машин, інструментів, устаткування, раціоналізація режимів праці, відпочинку і багато іншого [1, 37].

У вітчизняній науці розвиток психотехніки пов'язаний з іменами С. Геллерштейна, І. Шпільрейна, К. Платонова, С. Сотоїна (проблеми виробничої втоми), М. Юровської (питання професійного відбору).

Представники школи наукової організації праці фактично поставили питання про відокремлення функцій управління, обдумування, планування, контролю від чисто виконавських функцій. В результаті, управління стало визнаватися самостійною діяльністю. Школа наукової організації праці зосередила свою увагу на виробничому процесі, а зусилля адміністративної школи були спрямовані на вдосконалення власне управління [1, 37-38].

Адміністративна школа ставила перед собою завдання вивчення організації відомої, її структури, загальних закономірностей функціонування. Своім виникненням даний напрям завдячує праці

А. Файоля "Основи менеджменту", в якій він висловлює думку про те, що управління насичене психологією.

За А. Файолем управляти – значить передбачати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати [5, 358]. Можна виділити наступні ключові моменти його теорії управління:

- управління розглядає як процес, який складається з декількох взаємопов'язаних функцій – планування, організації, мотивації і контролю;
- функції поєднані зв'язуючими процесами – комунікацією (спілкуванням, обміном інформацією) і прийняттям рішень;
- виділяє систему принципів менеджменту серед яких найважливішими є: поділ праці, співвідношення прав і обов'язків, дисципліна, ініціатива, корпоративний дух (єдність цілей і цінностей);
- виокремлює психологічні чинники, які сприяють підвищенню продуктивності праці: влада, єдність керівництва, підкорення особистих інтересів загальному, ініціатива, корпоративний дух підприємництва.

Концепція бюрократичних організацій розроблена М. Вебером, була спрямована на аналіз організації як єдиного цілого. В її основу покладений підхід про те, що заснована на особистій владі організація характеризується більшою високою ефективністю, гнучкістю, адаптивністю, вона не залежить від волі та бажань конкретних людей [2, 12-13].

Результатом неспроможності вже розглянутих нами напрямків управлінської діяльності, усвідомлення людського чинника як основного елементу ефективної діяльності організації є виникнення школи "людських стосунків". В основу даної концепції були покладені ідеї Е. Мейо, М. Фоллет, Ф. Ротлісбергера, Г. Саймона та ін.

Дослідження Е. Мейо, відомі як "Хотторнські експерименти", починались як вивчення проблеми впливу умов праці на її результати. Висновки були дивовижними – виявилось що для працівників

соціальні і психологічні умови праці є важливішими і більш значущими ніж фізичні показники середовища.

Е.Мейо зробив висновок про те, що в даному дослідженні першочергову роль відіграла перебудова соціальних відносин між працівниками і зміна форми контролю працівників на робочих місцях.

Ці висновки поклали початок вивченню таких чинників як стилі керівництва, неформальні групи, взаємовідносини між працівниками і менеджерами, і багато інших здатних чинити вплив на мотивацію, ефективність праці і задоволеність від роботи [6, 236].

Вітчизняним представником концепції "людських стосунків" є школа М. Вітке, яка була створена в першій половині 20х років ХХ століття.

Автори даного соціального напрямку вважали доцільним виділення двох галузей в системі наукової організації праці. Перша повинна займатися раціоналізацією праці, яку здійснює людина при взаємодії з матеріальними чинниками виробництва, що виступає власне науковою організацією праці. Інша галузь має займатися раціоналізацією взаємодії людини з людиною. Цю галузь вчені визначили як наукову організацію управління.

М.Вітке вважав доцільним організацію людей в їх взаємовідносинах як учасників однієї трудової кооперації [3]. Отож, є очевидним, що автор чітко розмежує два види управління: управління людьми речами, акцентуючи увагу на управлінні людьми.

Отже, представники школи "людських стосунків" аргументували необхідність саме соціальних досліджень управління.

Паралельно з французьким управлінням А.Файолем вітчизняні автори виокремили п'ять основних функцій управління: передбачення, організація, розпорядження, координування, контроль [3,157].

М. Вітке виділив шість функцій управління – адміністративну, яка виступає зв'язуючою ланкою між усіма функціями. Суть цієї функції полягає у створенні сприятливої соціально-психологічної атмосфери в виробничих колективах.

Вчений пояснював, що сучасний адміністратор, - це перш за все соціальний технік або інженер – в залежності від його становища в

організаційній системі, — будівельник людських стосунків. Чим вище його становище в службовій ієрархії, чим більший чисельний склад працівників, об'єднаних адміністратором, тим більше в його безпосередній роботі виступає діяльність адміністративна за рахунок матеріально-технічної [3,158].

Один з представників школи "людських стосунків" Я. Улицький управління розглядає як мистецтво, осягнути яке можуть лише талановиті люди. Виділяє такі риси адміністративного таланту:

- здатність до абстрактного мислення, теоретичний склад розуму;
 - відчуття реальної дійсності;
 - володіння звітно-статистичним методом;
- Російський економіст І. Капелітсер вважав доцільним виділення наступних вимог до управлінської діяльності керівника:
- керівник колективу повинен бути соціальним лідером;
 - неприпустимою є наявність "улюблеників";
 - керівник повинен вміти користуватися як моральними, так і матеріальними стимулами;
 - володіти "швидким розумом", хорошою реакцією, котра дозволяє швидко і ефективно приймати рішення;
 - вміння "несоромлячись" визнати власну помилку;
 - глибоке знання об'єкту яким керує;
 - бездоганна чесність і правдивість [3,166-168].

Подальші дослідження психологів дозволили глибше зрозуміти причини явищ, описаних теорією "людських відносин". В управлінні стали враховувати широкий спектр психологічних особливостей та індивідуальність кожного працівника. Багато психологів, які займалися питанням управління, вийшли за межі теорії "людських відносин", сконцентрованої на налагодженні міжособистісних відносин. Почали вивчатись різні аспекти соціальної взаємодії, влади і авторитету, лідерства і мотивації, особистісних властивостей і культури. Основною метою даного підходу стало підвищення ефективності діяльності організації за рахунок реалізації особистісного потенціалу працівників [1, 40].

Концепція людських ресурсів (А. Маслоу та Д. Макгрегорі) базується на теорії мотивації. Вчені вважали, що з надання працівнику можливостей повністю реалізувати свій особистісний потенціал, дозволять йому задовольнити вищі потреби.

Науковий біхевіоризм акцентував увагу на аналізі провідних мотивів поведінки працівника таких як, мотивація, комунікація, лідерство та його взаємодії з іншими людьми в організаційному середовищі.

Ще одним напрямком в дослідженні психологічних теорій управління була школа "наук і управління" розглядає управління як систему, яка складається з багатьох підсистем і виступає безперервним процесом. Важливими для управлінської діяльності є два види зв'язків [1]:

- зв'язки між елементами в середині організації;
- зв'язки організації з зовнішнім середовищем.

Подібну концепцію організації управління, яку назвали інтегральною або комплексною висунула харківська школа управління на чолі з професором Ф. Дунаєвським. Вчені стверджували, що раціональна організація повинна виступати єдиною, взаємопов'язаною, цілісною системою. Зрозуміло, що для досконалого вивчення будь-якого предмету, необхідне вивчення його складових. В організаційній сфері такими складовими на думку Ф. Дунаєвського могли би бути організаційні функції, які в своєму поєднанні утворюють єдине ціле. На цій основі він побудував модель організаційних функцій, які повинен знати кожен управлінець. Виявив загальні риси організації і на їх основі розробив схему організаційного процесу.

I Фаза – ініціації - протікає від першого задуму організації до реального формування апарату організації:

- встановлення задач організації;
- визначення способів рішення;
- забезпечення здійсню вальної сили;

II Фаза - ординації - протікає від початку формування організації до здійснення щоденної діяльності:

- визначення складу необхідних активностей;
- визначення складу виконавців;
- забезпечення стимуляції виконавців.

III Фаза - адміністрації - протікає в апараті, що склався у визначеному напрямку:

- встановлення основ розпоряджень;
- визначення змісту розпоряджень;
- забезпечення виконання розпоряджень (поточне керівництво діяльністю організації) [3, 177].

Таким чином, на відміну від багатьох своїх попередників, він розглядав управління як складне комплексне явище, яке виходить за межі якогось одного аспекту, але при цьому вважав необхідним розглядати його з різних точок зору.

Його система стала першою, в якій досить чітко проступає ідея системи наук про управління і ідея самостійної науки зі своїми власними проблемами. Але найважливіше, з цієї точки зору, те що Ф. Дунаєвський говорить про особливу науку управління, необхідність якої обгрунтовує методологічно [3, 177-178].

З початку 50-х років XX століття в діловому світі починають визнавати вплив мотивації, стилю керівництва й інших психологічних факторів на якість виконання роботи. Ці аспекти робочого середовища, а також соціально-психологічний клімат в цілому в значній мірі впливають на ефективність праці. Сучасні психологи ретельно вивчають різні типи організацій, прийняті в них стилі спілкування, існуючі в середній них формальні й неформальні соціальні структури [6, 236].

Даний етап розвитку менеджменту характеризується тим, що менеджмент стає розвиватися як наука. В прийнятті управлінських рішень почали широко застосовувати математичні і статистичні методи. В рамках цього напрямку почали розвиватися такі течії: а) операційний менеджмент (стосується безпосередньо процесів виробництва, використовує такі математичні методи, як прогнозування моделювання тощо); б) управлінські інформаційні технології (спрямований на своєчасне та ефективне забезпечення

менеджерів необхідними їм даними на основі використання комп'ютерної мережі); в) теорія масового обслуговування (використання математичного апарату для мінімізації часу чекання клієнтів) [2, 14-15].

В 60-х роках ХХ століття почала бурхливо розвиватись промислова соціальна психологія управління. Але, як стверджує практика, єдиного універсального підходу до управління на той час ще не існувало.

На початку 70-х років почався бурхливий розвиток власне психології управління. В науковій літературі виокремлюють такі тенденції, які спричинили даний розвиток:

- підвищення вимог до керівника та його діяльності;
- безпрецедентна кількість змін, що відбуваються в світі (екологічних, політичних, економічних, соціальних, релігійних), які не могли не торкнутися психології людини, а отже і психології керівника;
- криза мотивації управлінської діяльності.

Досягнення соціальної психології і психології управління протягом 70-х - 80-х років спричинили їх поширення в державних структурах (армії, правоохоронних органах), сприяючи їх демократизації, модернізації й підвищенню ефективності в цілому.

На сучасному етапі розвитку психології управління виділяють наступні підходи до вивчення управлінської діяльності керівника:

- системний підхід – з точки зору якого, керівники повинні розглядати організацію як сукупність взаємопов'язаних елементів – людей, структури, задачі технологій, орієнтованих на досягнення різних цілей в умовах мінливого зовнішнього середовища [4].
- ситуаційний підхід – концентрує увагу на тому, що придатність різних методів управління визначається ситуацією. Тобто, фактори які діють в конкретний момент в організації розглядаються як унікальні, тому навчання менеджерів передбачає вміння ідентифікувати основні характеристики ситуації, яка виникла, та факторів, які впливають на неї [4; 5].

- чинник глобалізації полягає в тому, що сучасні організації працюють не лише на регіональні, національні, міжнародні ринки, а на глобальний ринок, а це вимагає докорінних змін в їх діяльності.
- для організацій що навчаються характерним є: стратегічне мислення, розвиток сильної корпоративної культури, горизонтальна структура управління, наділення працівників владою тощо [2, 16].
- Отже, доцільним буде виділення психологічних особливостей сучасного розвитку психології управління:
- поглиблене вивчення особистості керівника (зокрема його професійного, морального, психологічного, інтелектуального, психофізіологічного потенціалу);
- інтернаціоналізація управління (узагальнення управлінського досвіду різних країн, підготовка міжнародних програм навчання, врахування міжнародних особливостей ведення бізнесу, міжнародний розподіл праці та ін.).

Побудова демократичної системи відносно в структурах управління в Україні в значній мірі повинна сприяти впровадженню теорії і методів сучасної соціальної психології управління наукової дисципліни, яка органічно поєднує в собі досягнення двох галузей знання: теорії управління і психології, оскільки соціальне управління – це перш за все управління людьми і воно повинно базуватися на врахуванні закономірностей людських відносин [1, 42].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що виникнення психології управління як самостійної науки, як за кордоном так і в Україні, було зумовлено рядом причин, її становлення пройшло ряд етапів, розвиток яких безпосередньо пов'язаний із зміною економічних, політичних, соціальних, моральних чинників.

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. - Харьков: "Фортуна-пресс", 1998. - 464 с.
2. Карамушка Л.М. Психология управления заведениями среднего освіти: Монография. - Київ: Ніка - Центр, 2000. - 332 с.

3. Корицкий Э.Б., Нинцева Г.В., Шетов В.Х. Научный менеджмент : российская история, - СПб. : Изд-во "Питер", 1999.- 384с.

4. Лозниця В.С. Психологія менеджменту : Навч. Посібник.- К.: ТОВ "УВПК "ЕксОб", 2000.- 512с.

5. Экономическая психология / Под ред. И.В.Андреевой - СПб.: Изд-во "Питер", 2000.- 512с.

6. Шульц Д.П., Шульц Е.Э./ Пер. с англ. – СПб.: Изд-во "Евразия", 1998. – 528с.

The detailed analysis of historical stages of management psychology formation is given in this article. It is considered the main theories of management, which promotes the rise of need in use of psychological knowledges in management activiti.

Н.М. Матейко

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ -МІШКАНЦІВ ЗОНИ ПОСИЛЕНОГО РАДІОЕКОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Аварія на Чорнобильській АЕС належить до масштабної трагічної катастрофи не тільки в зв'язку з забрудненням довкілля радіонуклідами, а також із виникненням хронічної психоемоційної стресової ситуації для населення як в Україні, так і у всьому світі.

Радіаційний стрес, викликаний Чорнобильською катастрофою є психотравмуючим вже тому, що стосується однієї з найважливіших цінностей людини - її здоров'я.

Типовими проявами таких психоемоційних переживань є почуття страху, тривоги, пригніченості, неспокою за долю близьких і рідних, прагнення в'ясувати реальні розміри катастрофи (1, 9). Такі емоційні стани можуть зумовити появу психогенної психічної патології, а також патоморфоз ендогенних психічних захворювань (2, 11; 3, 78; 4, 71).

Дитячі уявлення про вплив радіації на здоров'я в основному базуються на суперечливих висловлюваннях батьків, вчителів, що певним чином відбивається на їх емоційному реагуванні і до «традиційних» дитячих страхів може додатися страх радіації (5, 40).

Дитячий вік взагалі характеризується підвищеною чутливістю до навколишнього середовища, а вплив несприятливої екологічної ситуації може бути причиною нервово-психічних розладів різної глибини. Переживання радіаційної небезпеки, впливаючи на психічний стан дитини, змінює поведінку дитини, структуру особистісних властивостей і систему її цінностей (4, 72).

Виділяють дві стратегічні лінії поведінки дітей та підлітків в екологічно несприятливій ситуації. Перша проявляється в активній протидії неадекватним впливам і спрямована на розвиток своїх компенсаторних можливостей, на зміну самого себе. Однак переважає друга

стратегія, яка полягає в пасивному «захисті», втечі від труднощів шляхом ілюзорного вирішення проблеми або її знецінення (6, 70).

У дітей та підлітків із зон радіаційного забруднення сталися помітні зміни в навчальній діяльності та якостях особистості. Значне місце займають також непатологічні форми психогенії, які виявляються у тимчасовій емоційній напруженості, психомоторних, психо-вегетативних відхиленнях, простежується значний рівень емоційної нестійкості, тривожності (7, 5).

Серед дітей та підлітків, які постійно мешкають у Чернігівській області, спостерігається високий рівень ситуативної тривожності, екстрапульсивні реакції з фіксацією на перешкоді, в поведінці проявляється пасивність. Крім того, у таких дітей спостерігаються стійкі невротичні порушення (8, 29). Т.Ф. Лутович (1998) також вказує на погіршення динаміки функціонування емоційної сфери у дітей молодшого і середнього шкільного віку: якщо дослідження 10-15-річної давності виявляли явні прояви емоційної нестійкості, збудливості, тривожності у 10-15% дітей, то дані останніх п'яти років свідчать про значне зростання цього показника, який становить 78%.

Комплексне психодіагностичне обстеження підлітків Росії, які проживають в районі з невисоким рівнем радіаційного забруднення, проведене Т.В. Асмоловською і М.А. Лапицьким (1998), виявило достовірне переважаювання симптомів астенізації, зниження настрою, переважаювання високого рівня ситуативної та особистісної тривожності, підвищення психоемоційного напруження (9, 30).

Робочою гіпотезою нашого дослідження являлось припущення, що постійне проживання після аварії на Чорнобильській АЕС в зоні посиленого радіоекологічного контролю Івано-Франківської області є чинником розвитку у дітей та підлітків психоемоційних порушень, специфічність яких обумовлена взаємодією малих доз радіації з клімато-географічними, соціально-психологічними, етнокультурними і іншими особливостями регіону спостереження. Проведення дослідження передбачало також апробацію комплексу психодіагностичних методів виявлення початкових, субклінічних відхилень психоемоційного розвитку дітей та підлітків.

Завданням даної роботи являлось порівняльне дослідження особливостей психоемоційних станів у дітей та підлітків, які мешкають на радіаційно забрудненій (основна група), а також на радіаційно «чистій» (контрольна група) території Івано-Франківської області. Всього проведено психодіагностичне обстеження 324 учнів 1-8 класів, в тому числі 176 осіб в с. Стецева Снятинського району, яке відноситься до зони посиленого радіоекологічного контролю, і 148 осіб в с. Кутинці Тлумачького району, яке також відноситься до рівнинної клімато-географічної зони Прикарпаття (контроль).

Психологічна діагностика емоційних станів проводилась відомими проєктивними методами «Дім - дерево - людина» і коротким тестом Люшера (вісім кольорів), а також з використанням спеціального опитувальника для визначення рівня невротизації і психопатизації (10, 3).

Результати експериментального психологічного дослідження методикою «Дім - дерево - людина» свідчать про наявність у мешканців зони посиленого радіоекологічного контролю таких негативних емоційних симптомкомплексів: незахищеність - у 87,3% школярів, тривожності - у 86,3%, недовіра до себе - у 12,3%, відчуття неповноцінності - у 16,4%, ворожості - у 29,7%. Слід також відзначити, що по деяких параметрах ступінь вираженості виявлених емоційних порушень залишався практично однаковим незалежно від віку. Так показник незахищеності у 8-річному віці становить 4,9 бала, в 11 років - 4,8 бала, в 13 років - 4,7 бала. Максимально високий рівень тривожності спостерігався в 10-річному віці - 6,1 бала. Виявлення інших емоційних симптомкомплексів в значній мірі корелює з віком досліджуваних, про що свідчать найвищі показники ворожості, конфліктності й депресивності в молодшому шкільному віці. В підлітковому віці ці симптомкомплекси вірогідно знижуються. Така динаміка емоційного статусу школярів незалежно від екологічної ситуації може бути обумовлена проблемою адаптації до шкільного режиму і становленням нових міжособистих стосунків. В той же час наявність недовіри до себе в підлітковому віці можна пояс-

нити відсутністю впевненості в своїх силах і позитивної життєвої перспективи.

Вікова динаміка психоемоційного стресу (тривоги) за результатами методики Люопера також певним чином корелювала з екологічною ситуацією в регіоні спостереження (Рис. 1).

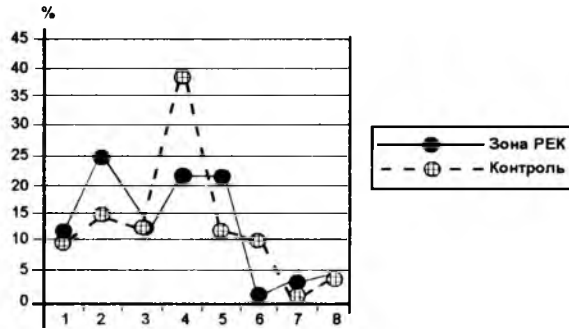


Рис. 1. Вікова динаміка стресу (тривоги) в залежності від екологічної ситуації

Як видно з рисунка 1, криві 1 і 2 відображають подібну динаміку тривоги в залежності від віку обстежуваних школярів як в зоні посиленого радіоекологічного контролю (РЕК) так і в контрольній групі. Як в основній, так і в контрольній групах тривога частіше спостерігалась у 7-річних учнів 1 класу (41,2% і 85,2%), а також у 13-14-річних підлітків (50,0% і 55,6% в основній групі та 73,3% і 76,9% в контрольній групі). Проте у 10-11-річному віці в основній і контрольній групах школярів виявлено протилежну спрямованість динаміки тривоги. У 10-11-річних мешканців зони РЕК рівень тривоги був найнижчим і мав тенденцію до подальшого зростання (11,5% і 16,6%), тоді як в контрольній групі цей показник в 10-річному віці був значно вищим (63,2%), а в 11-річному віці значно зменшився (до 38,5%). Можна припустити, що такі особливості вікової динаміки у 10-річних школярів які народилися в рік Чорнобиля (1986 року народження) зв'язані з впливом малих доз радіаційного опро-

мінення на їх організм в пренатальний і ранній постнатальний період.

Провідні потреби особистості за даними модифікованого методу кольорових виборів (11, 24) також суттєво відрізнялись у школярів основної і контрольної груп.

Серед хлопців - мешканців екологічно «чистої» території вибором 1 позиції найчастіше (у 38,5%) спостерігався 4 колір (жовтий), що характеризує їх потребу в соціальній активності, русі, переживаннях і спілкуванні як необхідному процесі (Рис. 2).

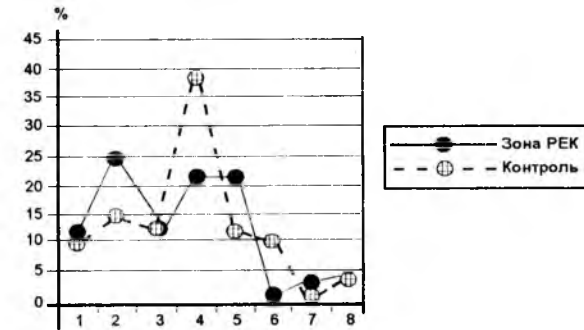


Рис. 2. Розподілення хлопців за вибором першого кольору в тесті Люопера

У мешканців радіаційно забрудненої території крім 4-го (21,3%) вибором першого кольору частіше були 2-й (зелений), який характеризував їх агресивність захисного характеру (у 24,6%), а також 5-й (фіолетовий), який свідчить про їх потребу у втечі від реальної дійсності, тенденцію до ірраціональних домагань, нерасальних вимогах до життя, суб'єктивізму і емоційній незрілості. Така ж негативна спрямованість потреб особистості спостерігалась у дівчат з радіаційно забрудненої території, які найчастіше, як і хлопці, вибирали на 1-у позицію зелений (24,7%) і фіолетовий (23,4%) кольори, в той же час дівчата з екологічно «чистої» території найчастіше вибирали на 1-у позицію жовтий колір (Рис. 3).

Порівняльний аналіз досліджуваних показників рівня тривоги (стресу) і ведучих потреб особистості виявив їх взаємозв'язки, особливості яких проявлялися в залежності від екологічної ситуації. Психоемоційний стрес (тривога) на екологічно «чистій» території був зв'язаний в першу чергу з потребою соціальної активності, прагненні до досягнень, тоді як на радіаційно забрудненій території - в потребі у втечі від реальності і емоційною незрілістю школярів.

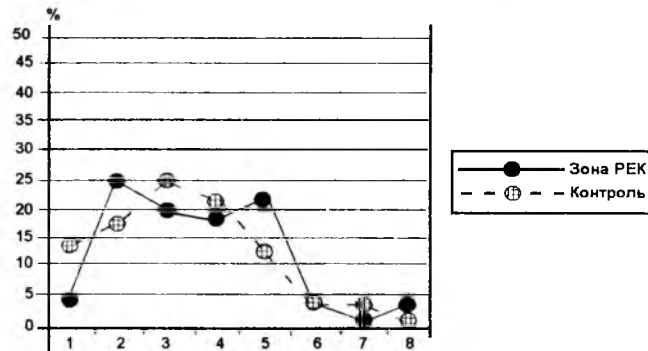


Рис. 3. Розподілення дівчат за вибором першого кольору в тесті Люшера

Виявлені нами співвідношення між рівнем тривоги і ведучими потребами особистості свідчать про те, що тоді як в екологічно благополучній ситуації психоемоційний стрес відображає активну спрямованість особистості школярів, в умовах радіаційно забрудненого довкілля, навпаки, викликає пасивність з втечею від реальної дійсності.

Тому можна повністю погодитись з думкою В.П. Казначєва про те, що існує два види станів психоемоційної напруженості: перший, який здійснює позитивний, мобілізуючий вплив на діяльність, і другий, який характеризується зниженням стійкості психічних функцій аж до дезінтеграції діяльності (12, 16).

Негативні тенденції емоційного реагування дітей та підлітків, які мешкають в зоні РЕК, виявлені також при порівняльному дослідженні рівня невротизації в 1996 і 2000 роках (Табл. 1).

У зоні посиленого радіоекологічного контролю (РЕК) передневротичні стани виявлені серед обстежених підлітків, учнів 7 і 8 класів, значно частіше (28,8%) в порівнянні з контрольною групою (9,5% $P < 0,05$). Такі результати спостерігались в 1996 році, тоді як у 2000 році частота передневротичних станів зменшилась до 21,5% і суттєво не відрізнялась від контрольних даних.

Таблиця 1

Динаміка рівня невротизації школярів за 1996 - 2000 роки

Роки обстеження	Групи школярів	Загальна к-сть	Передневротичні стани		Невротиз	
			абс.	%±Т	Абс.	%±Т
1996	Зона РЕК	52	15	28,8±6,1	3	5,7±3,2
2000	Зона РЕК	51	11	21,5±5,7	8	15,7±5,1
1996	Контрольна	42	4	9,5±4,5	1	2,3±2,2

Одночасно частота виявлення школярів з високим рівнем невротизації, характерним для невротів, у 2000 році значно збільшилась в порівнянні з 1996 роком з 5,7% до 15,7% ($P < 0,05$).

Таким чином, аналіз результатів порівняльного психодіагностичного дослідження в залежності від наявності радіаційного забруднення довкілля свідчить про негативний вплив постійного проживання в зоні посиленого радіоекологічного контролю Івано-Франківської області на емоційний стан школярів, який характеризується відчуттям тривожності і незахищеності, що сприяє формуванню емоційно незрілої, соціально-пасивної особистості, а також її невротизації.

Введення з експлуатації Чорнобильської АЕС не закриває проблему наслідків цієї найбільшої в світі техногенної катастрофи. Вивчення моніторингу психоемоційного розвитку дітей та підлітків, які постійно мешкають на радіаційно забруднених територіях, явля-

ється піддрунтям для проведення психогігієнічних, психопрофілактичних і психокорекційних заходів з метою збереження психічного здоров'я підростаючого покоління.

1. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин Б.П. Психогении в экстремальных условиях. - М.: Медицина, 1991. - 96с.
2. Проскура Е. В., Бастун Н.А. Эмоциональный стресс и школьная дезадаптация // Психология травматического стресса сегодня: Тез. докл. Междунар. конф. 2-15 мая 1992г. - К., 1992. - 150 с.
3. Махмутова Е.Н., Масагутов Р.М. Исследования эмоционального состояния пострадавших в железнодорожной катастрофе // Психология травматического стресса сегодня: Тез. докл. Междунар. конф. 2-15 мая 1992г. - К., 1992. - 150 с.
4. Пухова Т.И. Образ радиации в рисунках школьников, проживающих на загрязненных территориях // Вопросы психологии. - 1993. - №1. - С. 40-46.
5. Максимова Н.Ю., Вовчик-Блакигна Е. А. Проблема организации профилактики употребления алкоголя и наркотиков несовершеннолетними, подвергающимися радиационному воздействию // Психология травматического стресса сегодня: Тез. докл. Междунар. конф. 2-15 мая 1992г. - К., 1992. - 150 с.
6. Психолого-педагогічна допомога дітям на базі позашкільних закладів в зоні радіоекологічного контролю. - Науково-методичний посібник для керівників позашкільних закладів та гуртків, методистів, практичних психологів / За ред. Рибалки В.В. - Київ, НДІ психології України, 1992. - 72 с.
7. Кукуруза А.В., Михаловская Н.Г. Психотерапевтическая коррекция невротических расстройств у детей, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС в условиях пионерского лагеря санаторного типа // Чернобыльская катастрофа: профилактика, лечение и медико-психологическая реабилитация пострадавших: Сб. матер. конф. - Минск, 1994. - 300 с.

8. Лутович Т.Ф. Некоторые психологические последствия Чернобыльской катастрофы и пути их преодоления // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: Междунар. конф. Минск, респ. Беларусь, 23-26 мая, 1998 г. - 300 с.
9. Асмоловская Т. В., Лапицкий М.А. Результаты комплексного психодиагностического обследования подростков, проживающих в районе с малой радиационной загрязненностью вследствие аварии на ЧАЭС // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: Междунар. конф. Минск, респ. Беларусь, 23-26 мая, 1998 г. - 300 с.
10. Методика определения уровня невротизации и психопатизации (УНИП). Методические рекомендации / Ред. А.Е. Личко. - С., 1980. - 41 с.
11. Собчик Л.Н. Метод цветových выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. Методическое руководство. - М., 1990. - 87 с.
12. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека. - М.: Наука, 1983. - 162 с.

As a result of psychological and pedagogical investigation of pupils studying in 1-8 forms, - that is, 176 pupils which live in the territory of intensified radio-ecological control in Ivano-Frankivsk region (the basic group) and 148 pupils living in a zone «which is not polluted (the control group). noticeable breaches in psycho-emotional sphere were revealed. They manifest themselves, in particular, in high level of emotional tension, the state of disturb, not protected, distrust of the pupils to themselves. During the comparative investigation we see the high level of emotional tension in comparison with control. Increasing of neurotization level of teenagers, girls in particular, was revealed in the period remotod from catastrophe. It was caused by living in condition of chronic psycho-traumatic situation.

Д.С. Тимків

ТЕМПЕРАМЕНТ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Коли ми говоримо про проблеми особистості, то зазвичай підкреслюємо індивідуальність, своєрідність, неповторність окремих властивостей людини. Але при всій складності визначення структури особистості можна виділити такі її сторони, як темперамент, тип нервової системи, характер, пізнавальні здібності, потреби, світогляд. У сучасному розумінні особистість розглядається як продукт суспільного розвитку, суб'єкт пізнання і активного перетворення світу; це особа, що розглядається не тільки з точки зору її загальних властивостей і рис, але і зі сторони своєрідності її соціальних, духовних, фізичних якостей.

Створення типології людини передбачає виділення з багатьох природних задатків того головного, що може виступати фундаментом людських типів.

Біологічну основу, "каркас" особистості складає темперамент (в перекладі з латинської - співвідношення частин, змішування їх) особливості протікання основних психічних процесів збудження і гальмування. Як зазначає С.Д. Максименко, темперамент, можна визначити як індивідуальну особливість людини, що виявляється в її збудливості, емоційній вразливості, врівноваженості та швидкості перебігу психічної діяльності [1, 220]. За І.П. Павловим, темперамент є найзагальніша характеристика окремого індивіда, що накладає свій відбиток на всю його нервову діяльність.

Екскурс в історію типології особистості свідчить про те, що з давніх часів люди вивчали один одного так само прискіпливо, як і тепер. Особлива увага приділялась манері поведінки, емоційності, взаємодії з оточуючими, змісту нервових процесів. І дотепер у психології користуються класифікацією типів темпераменту, створеною Гіппократом. Це чотири типи темпераменту: сангвінік, флегматик, холерик і меланхолік. Кожному з них Гіппократ дав чітку характе-

ристику, що в основному залишається актуальним до останнього часу. Поняття темпераменту в нашій психологічній науці розглядається згідно вчення І.П. Павлова про загальні типи вищої нервової діяльності. І таких типів також є чотири – сильний неврівноважений; сильний, врівноважений, рухливий; сильний, врівноважений, інертний; слабкий, загальмований. Якосями темпераменту є найстійкіші психічні якості, притаманні людині від народження. До головних властивостей темпераменту відносять сенситивність, реактивність, пластичність, ривидність, резистентність, екстравертованість та інтровертованість. Ці властивості темпераменту позначаються на житті, поведінці, діяльності особистості. Саме дослідження впливу індивідуально-типологічних особливостей особистості на адаптацію старшокласників бачиться нам важливим на даному етапі модернізації суспільства, його орієнтації на ринкові відносини. "Ринок, - за словами Д.Я. Райгородського, - як соціально-економічна папаця породив психологічний феномен, відомий як "ринкова орієнтація характеру". Якщо відчуття ідентичності самого себе раніше висловлювалось формулою "Я те, що я роблю", то за ринкової орієнтації відчуття ідентичності стає таким жестиїким, як і самооцінка, і формула ідентичності, що безперервно змінюється і гелервивидлає так: "Я те, чого бажає". Сьогодні відбувається зміна провідної "теми буття", і це ставить перед особистістю ряд проблем щодо засвоєння нових інструментальних технік і взаємодії з новою конкретно-історичною дійсністю [2, 13].

Складність ситуації соціальної адаптивності підлітків якраз і полягає у поєднанні проблем сучасного етапу суспільного розвитку та кризою підліткового віку. Протягом цього життєвого періоду перебудовуються всі попередні погляди і відношення дитини до навколишньої дійсності і до самого себе, розвиваються процеси самопізнання і самовизначення, що призводять в подальшому до формування тієї життєвої позиції, з якої підліток починає своє самостійне життя.

Завданням даного дослідження є визначення індивідуально-типологічних властивостей особистості та їх вплив на рівень соціальної адаптації старшокласників, а також виявлення сполучення особистісних якостей, що можуть сприяти виникненню стресових станів.

Психологічне дослідження проводилося за допомогою психодіагностичного комплексу, до складу якого входило 10 методик.

Проблеми, пов'язані з психодіагностикою соціальної адаптації особистості, дуже різноманітні і складні. В наш час, напевно, немає будь-якої спеціальної методики, яка б одночасно і надійно дозволила провести комплексне вивчення взаємодії індивідуально-типологічних особливостей і соціальної адаптації особистості.

Своє дослідження ми розпочали з діагностування екстра-, інтровертованості особистості.

Визначення типології за шкалою "екстраверсія-інтроверсія", а також емоційної стабільності-нестабільності (нейротизм) важливе, оскільки дає можливість враховувати означені індивідуально-психологічні особливості учнів в процесі педагогічного спілкування, при виборі методів навчання, в просвітувальній навчальній діяльності, в аналізі та пронозуванні поведінки й міжособистісного спілкування учнів [3, 55]. Використовуючи методику Г. Айзенка для визначення екстраверсії, інтроверсії і нейротизму, а також методику "Паспорт темпераменту", ми провели власне дослідження з метою виявлення рівня сформованості досліджуваних якостей. Всього в процесі опитування було залучено 140 юнаків і 138 дівчат старшокласників.

Результати проведеного дослідження дозволили сформулювати такі висновки. І юнаків, і дівчат більшою мірою можна віднести до групи амбівертів (стоді увійшло 47,1% юнаків і 58,0% дівчат). Всього осіб інтровертованих типів виявилось: потенційних інтровертів - 17% юнаків і 22,4% дівчат, надінтровертів - 0,7% юнаків і 3,7% дівчат. І 6,7% дівчат виявилися в групі екстравертів, проте група юнаків тут значно вища - 34,4 потенційних екстравертів і 0,7% надекстравертів.

Отже, результати проведеного нами дослідження показали, що сьогодні ми можемо говорити, крайньою мірою, про сформовану амбівертність учнівської молоді (старшокласників-амбівертів у різних групах виявляється близько половини від числа усіх обстежених учнів).

Так само, дослідження показало, що немає так званих чистих темпераментів, а поєднання в одній людині властивостей кількох типів темпераменту. В процесі дослідження ми з'ясували, що най-

частіше відбувається таке поєднання темпераментів (за результатами методики "Паспорт темпераменту"): домінування одного із типів темпераменту у поєднанні з середнім чи слабким рівнем сформованості наступних трьох типів; яскрава вираженість двох або трьох типів темпераменту у поєднанні з середньою чи слабкою вираженістю наступних типів; середня вираженість всіх чотирьох типів темпераменту або середня вираженість кількох типів з яскравою вираженістю одного та слабкою вираженістю іншого типу темпераменту.

Особливий інтерес становлять виявлені нами деякі сполучення особистісних властивостей. Так, кількість старшокласників зі сполученням підвищеної емоційності з інтроверсією становила близько 22% респондентів. Цій групі підлітків властиві низький рівень контактів з однокласниками, педагогами, замкненість, низька комунікативність, що звичайно утруднюють процес адаптації. Однотимчасне сполучення високих значень таких властивостей особистості, як нейротизм, інтроверсія на фоні, як правило, слабого типу першої системи становило 5-7% опитаних. Результати даного дослідження підтвердили думку А. Реана про те, що треба обережно ставитися до висновку про взаємозв'язок екстраверсії й високої соціальної адаптованості. Можливо таке твердження справедливе, якщо поняття "соціальна адаптація" використовується у вузькому значенні - як аналог чи навіть синонім комунікативності, здатності до встановлення контактів тощо. Висновок про високий ступінь соціальної адаптації у екстравертів і низький в інтровертів не можна визнати обгрунтованим і достовірним, якщо поняття "соціальна адаптація" використовується в глибшому психологічному змісті. При такому розумінні соціальна адаптація є постійний процес пристосування особистості до умов соціального середовища, який може мати різну міру результативності не тільки у різних суб'єктів, але й в одних і тих же старшокласників в різних життєвих ситуаціях. І екстраверт, і інтроверт може досягнути високого рівня соціальної адаптації, але, можливо, а, найімовірніше, різними шляхами і способами, вибираючи і реалізуючи адекватний тип адаптаційного процесу [4, 60].

Що ж до сполучень індивідуально-типологічних властивостей особистості, які можуть сприяти виникненню гострих психологічних

проблем у підлітків, то такими можуть бути інпровертованість – тривожність – розвинута уява – меланхолійний тип темпераменту.

Найважливішою характеристикою особистості є типовий, переважаючий для неї спосіб ставлення до іншої людини, інших людей, і відповідно, до самої себе. Досить виразно про це сказав С.Л. Рубинштейн: “Одна з найперших умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, людей складає основну тканину людського життя, його серцевину. “Серце” людини зіткане з його людських стосунків з іншими; те, чого вона вартує, цілком визначається тим, яких людських відносин людина прагне, яке ставлення до людини, до інших вона здатна встановлювати” [5, 262-263].

Важливим новоутворенням підліткового віку є здатність до співпереживання (емпатія), яке розвивається відповідно до комплексу соціальних ролей, освоєних індивідом. У цьому віці особистість вже має певний репертуар ролей, ситуацій та можливих позитивів як учасник міжособистісної взаємодії. Чим більший соціальний досвід, тим ширший репертуар ролей, а з ним і можливостей розвитку емпатії. Демократизація суспільного життя позначається у всіх сферах відносин між людьми, в тому числі, й у сфері спілкування старшокласників. Низька культура спілкування і відсутність умінь в старшокласників зрозуміти один одного, вислухати іншу людину, виявити співчуття й допомогти іншому болісно проявляється у повсякденних життєвих ситуаціях, перешкоджає адаптації старшокласників.

Рівень розвитку емпатії ми визначали за допомогою опитувальника А. Мехрабіана і П. Еппштейна. Він дав змогу дізнатися про рівень розвитку емпатії від низького, що утруднює взаємодію з оточуючими, до надто високого, який характеризується високою емоційністю, здатністю відчувати нюанси в настроях інших людей, що може призвести до утворення комплексу особистої провини та хворобливого співпереживання.

Необхідно навчити учнів правильно сприймати оточуючих людей і спостерігати за ними у різних ситуаціях, щоб визначити їх внутрішній стан, настрої, характер. Умінь правильно реагувати на емоції й почуття інших, відчувати і співпереживати емоційний стан

іншої людини формує емпатію старшокласників. Емпатія сприяє подоланню багатьох перепон на шляху до взаєморозуміння, допомагає знайти правильний стиль і тон спілкування, адже вона складає ядро комунікативності.

На процес соціальної адаптації старшокласників впливає і форма організації навчальної роботи, створення ситуації успіху. Адже серед причин дезадаптації є група причин, викликана недоліками у навчанні та порушеннями у сфері спілкування. Іноді причиною у випикненні навчальних труднощів є типологічні властивості дитини, на які не розрахована традиційна методика навчання.

Спостереження й дослідження процесу навчання вказують на пряму залежність форм педагогічного впливу і властивостей темпераменту особистості. У роботі з учнями-екстравертами найбільші труднощі полягають у стимулюванні їх навчальної діяльності, а робота з учнями-інтровертами пов'язана значною мірою з розв'язанням завдань управління їх пізнавальною активністю. Ці відмінності у навчанні визначають перевагу у використанні педагогами однієї з двох основних функцій впливу: стимулювання й оцінювання. Стимулюючу функцію впливу частіше використовують у роботі з учнями-екстравертами, оцінювальну – із учнями-інтровертами. Це зумовлюється тим, що інтроверти характеризуються більш високими показниками активізації кори головного мозку і мають меншу залежність від стимуляції зовнішнього середовища. Тоді як більш низький рівень активізації кори головного мозку екстравертів передбачає їх велику залежність від такої стимуляції. У той же час інтровертам властиві зашижена самооцінка, невпевненість у своїх діях, що проявляється в їх прагненні йти за встановленими нормами і цінностями, тобто вони підпадають під велику залежність від регламентації їх діяльності. Екстраверти вирізняються самовпевненістю, завищеною самооцінкою, внаслідок чого потребують меншої регламентації їх діяльності.

Як показали результати нашого дослідження, кожна властивість темпераменту вносить свій вклад в цілісну адаптивну реакцію, забезпечуючи в кінцевому результаті пристосувальний ефект. Але

досягнення певного адаптаційного реагування у різних людей проходить неоднаково, це залежить від конкретних психологічних та індивідуально-типологічних особливостей особистості.

Сьогодні в психологічній літературі досить гостро піднімається питання про формування та якісне визначення так званої адаптаційної здатності – можливості організму здійснювати адаптаційні перебудови. Ці властивості, на думку багатьох вчених, визначаються особистісно-психологічними, психофізіологічними, морфофункціональними й поведінковими особливостями організму. При цьому вирішальне значення відводиться стану функцій і процесів морфофункціональної структури людини, що формує функціональну систему для здійснення діяльності. Це так звані внутрішні детермінанти процесу адаптації [6, 350].

Тому так важливо в навчально-виховному процесі школи враховувати біологічні, психологічні та соціальні механізми адаптації особистості, що дозволить успішніше засвоїти нові соціальні ситуації і сприятиме вихованню творчої, мобільної особистості.

1. Основи загальної психології / За ред. С.Д. Максименка К., 1998. С. 202.
2. Психологія і психоаналіз характеру / Редактор-упорядник Д.Я.Райгородський – Самара, 2000. – С. 13.
3. Реан А.А. Психологія вивчення особистості. - С. 55
4. Реан А.А. Психологія вивчення особистості. - С. 60
5. Рубінштейн С.Л. Буття і свідомість. – М., 1957. – С. 263.
6. Балабанова Л.М. Судова патопсихологія. – Донецьк: Сталкер, 1998.- С.350.

We consider the problem of influence the temperament on a condition of social senior pupil's adaptation. The results of investigations synch characteristics of personality as extra-, introvertedness, neurotism, emotionality and their relationship with adaptation of adolescent are introduced.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ КОНФЛІКТІВ

Моделювання - непрямий опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання шляхом дослідження їхніх моделей [1].

Як специфічний пізнавальний прийом, своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності моделювання виплило в античному світі одночасно з появою наукового пізнання. Наукові основи моделювання почали закладатися з виникненням точного природознавства - в епоху Відродження. Перший етап його наукового розвитку пов'язаний з генезисом і становленням теорії подібності (Г.Галілей, І.Ньютон).

В епоху науково-технічної прогресу моделювання, фактично, перетворилося на загальнонауковий метод пізнання, стало ефективним теоретичним і експериментальним засобом дослідження складних процесів і явищ дійсності. Розвитку моделювання особливо сприяла поява кібернетики й електронних обчислювальних машин. Модельному експерименту, особливо модельно-кібернетичному, належить важлива роль у верифікації наукових гіпотез, побудові й розвитку теорій. Моделювання, широко застосовуючи абстрагування та ідеалізацію, дає змогу виділити (а потім відтворити і досліджувати) саме ті параметри, характеристики чи властивості модельованих об'єктів, які безпосередньо підлягають пізнанню. Метод моделювання надзвичайно розширює можливості наукового пізнання, оскільки дозволяє наочніше уявити досліджувані явища, "зближувати" їх, змінювати реальний режим їх перебігу, усувати невідомий вплив супровідних сторонніх факторів.

Термін "модель" (англ. "model", нім. "modelle", франц. "modele", італ. "modello") походить від латинського слова "modulus", яке означає "міра". Цей термін використовується в різноманітних галузях знань, і в науці не існує його чіткого і всеохоплюючого формулювання. Іноді представники однієї ж галузі знань в термін "модель" вкладають різний зміст. Іноді модель науковці отожденовлюють з ідеальним образом

[13], теорією [7], з описами. Кількість різноманітних тлумачень моделі на сьогоднішній день дорівнює кільком десяткам і існує тенденція до їх збільшення.

Одна із перших спроб дати узагальнене визначення поняття "модель" належить Г.Клаусу. Він зазначає, що "під моделлю розуміють відображення фактів, речей і відношень певної парини знань у вигляді більш простої і наочної матеріальної структури" [8].

Під моделлю у нашому дослідженні ми будемо розуміти, спочатку створене для вивчення об'єкту пізнання явище (конфліктна ситуація в навчально-виховному процесі), безпосереднє вивчення якого ускладнене.

Існування часткової подібності (гомоморфізм) дозволяє використовувати модель як заміник або представник системи, що вивчається. Відносна простота моделі робить таку заміну особливо наочною. Створення спрощених моделей системи - дійовий засіб перевірки істинності і повноти теоретичних уявлень в різноманітних галузях знань.

Слід зазначити, що всі існуючі моделі можна поділити на три види:

- фізичні;
- матеріально-математичні;
- логіко-математичні.

У нашому дослідженні будуть створені моделі, які відносяться до третього типу і система їх створення буде викладена нижче.

Структура процесу моделювання включає такі основні етапи:

- 1) постановку проблеми;
- 2) побудову (вибір) моделі;
- 3) екстраполяцію одержаних результатів на оригінал.

Теоретичну основу моделювання становлять:

- теорія фізичної подібності, яка є основою фізичного моделювання;

згідно з цією теорією модель і оригінал мають однакову фізичну природу;

- теорія фізичної аналогії - це основа предметно-математичного моделювання; виходячи з цієї теорії, модель і оригінал відрізняються математичним субстратом, але мають еквівалентний математичний опис;

- теорія систем ізоморфізму і гомоморфізму; в її основі лежить знакове моделювання, яке зводиться до оперування знаковими моделями за певними фіксованими системами закінчених правил.

Ізоморфізм і гомоморфізм - логіко-математичні поняття, що характеризують відповідність між структурами об'єктів (множинами, системами, конструкціями) [12]. Дві системи, які розглядають, абстрагуючись від природи їхніх складових елементів, є ізоморфними, якщо кожному елементові першої системи відповідає лише один елемент другої і кожній операції (зв'язку) в одній системі відповідає операція (зв'язок) у другій і навпаки. Повний ізоморфізм може бути тільки між ідеалізованими об'єктами (наприклад, відповідність між геометричною фігурою та її аналітичним виразом у вигляді формули). Ізоморфізм пов'язаний не з усіма, а лише з деякими фіксованими в пізнавальному акті властивостями і відношеннями порівнюваних об'єктів, які в інших своїх відношеннях і властивостях можуть різнитися між собою. Узагальненням ізоморфізму є гомоморфізм, коли відповідність одностороння тільки в один бік. Тому гомоморфний образ оригіналу є неповним наближенням відображенням структури оригіналу.

Теорія систем ізоморфізму і гомоморфізму виникла як альтернатива традиційному способу дослідження.

Моделювання у психології (від франц. *modelle* - зразок) означає дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) чи ідеальних, перш за все математичних, моделей [5]. Під моделлю розуміється система об'єктів або знаків, які відображають деякі суттєві властивості системи-оригіналу.

Перші спроби використання моделювання у психології пов'язані із вивченням психофізичних залежностей і процесів пам'яті. Систематичне використання моделювання було характерно для гештальтпсихології, яка намагалась знайти фізичні аналогії створення цілісних структур (гештальтів) у процесах кристалізації, зміни

натягу плівок і т.д. Широке використання цього методу в психології почалося у 50-х роках XX століття, коли розвиток кібернетики дав змогу моделювати різноманітні аспекти цілеспрямованої діяльності живих істот. В 50-х роках XX століття з'являється термін "моделювання" в "Encyclopaedia Britannica". За порівняно короткий час з'явилися математичні моделі навчання, інформаційні моделі пам'яті, сприйняття й уваги. Моделювання охопило найбільш складні види інтелектуальної діяльності, такі як гра в шахи, розв'язання різноманітних задач (А.Ньюелл, Г.Саймон).

Отже, метод моделювання - це один з найскладніших методів психологічного дослідження. Його ціль - створення наукової і практично-корисної психологічної теорії. Моделювання розширює можливості експериментування, крім безпосереднього предмету вивчення, її аналог (модель) більш доступний для маніпулювання, ніж прототип. Формування моделі служить певним критерієм правильності реалізованого в ній теоретичного положення. Отже, модель - це єдність теорії і практики.

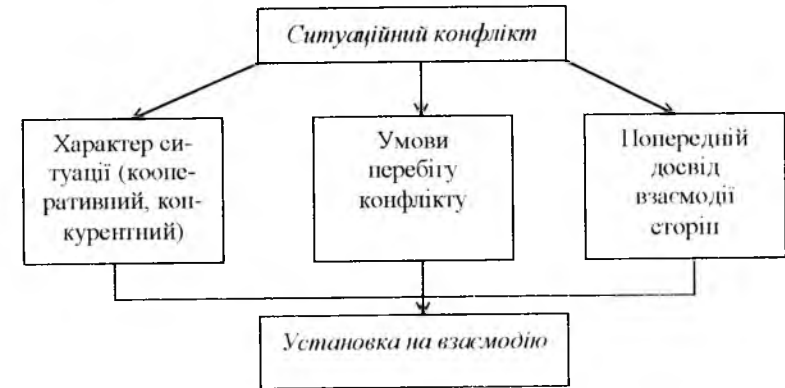
Застосуємо метод моделювання при дослідженні міжособистісних конфліктів. Згідно з постулатами логічного моделювання вивчення конфліктів буде здійснюватися за одиницями. В ролі одиниці виступає конфліктна ситуація - найменша цілісна неподільна частина конфлікту, що володіє усіма його основними властивостями.

Використання конфліктної ситуації як одиниці аналізу дає можливість стандартизувати, зберігати і накопичувати інформацію про реальні конфлікти.

Структурні межі конфліктної ситуації визначаються складом її основних учасників. Важливим компонентом ситуації є соціальне середовище та об'єктивна обстановка, в умовах і під дією яких розвивається конфлікт. Об'єкт конфлікту, функціональні взаємозв'язки між його структурними елементами також входять в конфліктну ситуацію. Часові межі конфліктної ситуації визначаються проміжком часу, протягом якого не відбувається якісних змін в об'єкті конфлікту, складі його основних учасників і характері їх взаємодії. Якщо один з трьох компонентів якісно змінився, починається розвиток нової

конфліктної ситуації. Ми вважаємо, що конфліктна взаємодія розвивається на фоні певного ситуаційного контексту, що включає кооперативний або конкурентний характер взаємодії сторін, умови перебігу конфлікту і досвід взаємодії сторін.

Схема 1



Важливим фактором, який визначає установку людини і тип взаємодії з партнером в конфлікті, є попередній досвід їх відносин. Інші компоненти ситуаційного контексту відіграють роль фону, умов, що мають певне значення. Попередній досвід взаємодії сторін у конфлікті актуалізується в трьох типах їх установок відносно нової ситуації:

- позитивна установка на досягнення домовленості;
- невизначена установка, пов'язана з відсутністю впевненості щодо досягнення домовленості;
- небажання домовлятися, актуалізація негативних емоцій.

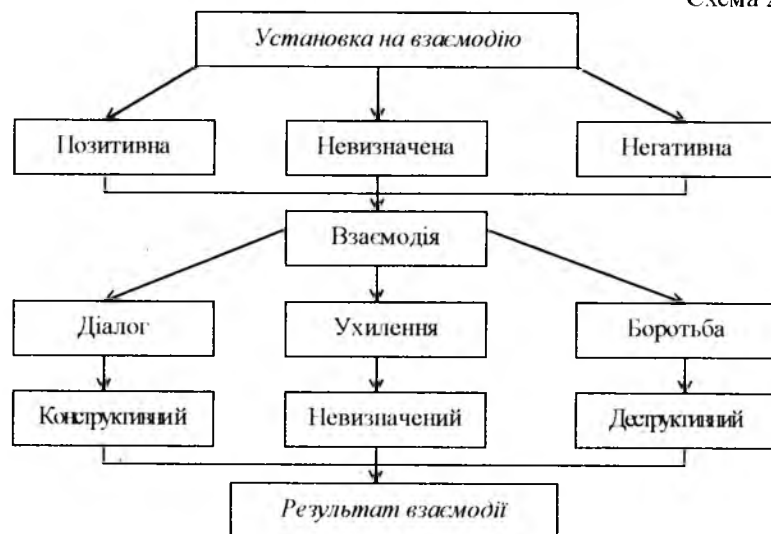
Установки учасників конфлікту визначають характер їх взаємодії. Залежно від того як учасники сприймають один одного, розвивається і сама конфліктна взаємодія (Схема 2).

Характеристики кожної із моделей розвитку конфлікту пов'язані з деякою внутрішньою логікою, яка дозволяє ототожнити їх з певним типом конфліктної взаємодії. Основою для запропонованої

типології є види взаємодії в конфліктних ситуаціях, що розрізняються за параметром “мета-засіб” [4].

I. Співробітництво - це такий тип взаємодії в конфліктній ситуації, де учасники спрямовані на вирішення протиріч, орієнтуючись на збереження позитивних емоцій. Співробітництво розвивається на основі попереднього позитивного досвіду учасників конфлікту, що базується на відсутності протиріч у минулому.

Схема 2



Спілкування при співробітництві характеризується наступними особливостями: в спілкуванні зберігаються неформальні компоненти, які використовуються учасниками для підтримки хороних стосунків, “протиюча” сторона сприймається як партнер; основний спосіб впливу одного на одного - це пошук рішення, що задовільняє обидві сторони.

Принципова можливість співробітництва в рамках конфліктної взаємодії допускається й іншими авторами. Так, Л.А.Петровська зазначає: “Співробітництво - найбільш адекватне гуманістичній

орієнтації контакту, але багатство реального спілкування не можна вичерпати єдиною позицією. Конфліктна компетентність сьогодні - це перш за все освоєння позиції партнерства, співробітництва...” [9]. Виходячи із перелічених особливостей конфлікту, стратегії, що використовуються партнерами, ми визначили як “діалог”.

II. Кооперація - це такий тип взаємодії, де учасники прагнуть до вирішення протиріч, незалежно від фактору взаємовідносин між ними, опираючись на формальні можливості розв’язання проблеми. Г.М.Апдреева зазначає: “...кооперація, або кооперативна взаємодія, означає координацію одиничних сил учасників” [2], підкреслюючи, що “кооперація і конкуренція лише форми психологічного малюнку взаємодії”.

При кооперації із взаємодії виключаються неформальні компоненти, протиюча сторона сприймається як опонент, вплив учасників ситуації один на одного здійснюється в формальних рамках / апеляція до влади, певних норм/. Стратегія, спрямована на досягнення рішень, що залишає невирішені проблеми їх відносин, може бути визначена як “ухилення”.

III. Конкуренція - це такий тип взаємодії, де учасники не прагнуть до вирішення існуючих між ними протиріч. Мета їх взаємодії - перемога над суперником. Конкуренція пов’язана з досвідом негативної взаємодії, що включає негативні емоційні компоненти.

При конкуренції неформальні компоненти - вихід за межі формального спілкування - присутні і виконують функцію вияву ворожості, протилежна сторона сприймається як ворог, засоби впливу учасників конфлікту один на одного підпорядковані меті “перемагати”. Перелічені ознаки відповідають такому типу взаємодії, як “боротьба”.

Таким чином, модель розвитку конфлікту являє собою процес, який базується на попередньому досвіді учасників взаємодії, що породжує їх ставлення до нової конфліктної ситуації, яка, в свою чергу, задає сценарій їх нової взаємодії.

Узагальненням цих міркувань є наступна наочна модель розвитку конфліктної ситуації.

Моделі розвитку конфлікту

Попередній досвід взаємодії учасників конфлікту	Позитивний досвід/успішне подолання протиріч/	Досвід невирішених проблем і суперечностей	Негативний досвід
Ставлення до нової ситуації	впевненість у можливості домовитися, прагнення до взаєморозуміння	відсутність упевненості в можливості домовитися	небажання домовлятися, актуалізація негативних емоцій
параметри взаємодії: - мета - неформальні компоненти в спілкуванні - сприймання протилежної сторони - методи впливу	домовитися позитивні неформальні компоненти партнер використання неформальних компонентів (переконання, аргументація).	вирішити проблему формалізація спілкування опонент використання формальних компонентів (апеляція до форм порядку).	перемоги негативні неформальні компоненти ворог використання засобів боротьби
Тип взаємодії	співробітництво	кооперація	конкуренція

1. Андупов А.Я., Шапилов А.И. Конфликтология. – М., ЮНИТИ, 1999. – С.81-82.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
3. Бородакин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск. Наука, 1983. - С.212.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург, 2000. - С.88.
5. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Яршевского. - М.: Политгиздат, 1985. - С.431.
6. Кемпбелл Д.Т. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М., 1979. - С.76-102.
7. Кексерг Г. Кинетические модели развития и наследственности. - "Моделирование в биологии." М., 1979.-С.10.
8. Клаузс Г. Кибернетика и философия. - М., 1963. - С.262.
9. Петровская Л.А. Оптимизация схем социально-психологического анализа конфликта // Теоретико-методологические проблемы социальной психологии. - М: Изд-во МГУ, 1977. - С.126 - 143.
10. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. - Т.1. - М., 1967. - С.48 - 49.
11. Философская оппозитция. - Т.3. - М.: Сов. энциклопедия, 1964. - С.55.
12. Філософський словник /За ред. В.І. Шинкарука. - Київ, 1986.- С.283-284.
13. Штофр В.А. Роль моделей в познании. - Л., 1983. - С.9.

Method of modelling is one of the most complicated methods of psychological investigation. Its aim is creation of scientific psychological theory useful for practice. Modelling expands the experimental possibilities. Besides direct studying of the subject, its analogue I modell is simpler and more available for manipulation than its prototype. Model formation serves as a criterion for correctness of the statement realised in it. So, model is the unity of theory and practice.

О.М. Швед

ВПЛИВ МІКРОКЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА ПРОЦЕСИ СПІЛКУВАННЯ В НІЙ

Кожна молода людина, вступаючи до вузу, стає членом студентської групи, і поринає у багатогранні процеси спілкування цієї групи. Взаємозв'язок студентської групи і процесів спілкування двосторонній: групові процеси мають вплив на спілкування, такі особливості спілкування впливають на життєдіяльність групи. Спілкування – складний, багатогранний процес встановлення розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії і розуміння іншої людини (8, с.244). Щоб дещо глибше проаналізувати вплив студентської групи на процеси спілкування, розглянемо три її сторони.

Спілкування включає в себе обмін інформацією між учасниками спільної діяльності, який може характеризуватися як комунікативна сторона спілкування. Засобом спілкування тут виступає мова. Мова забезпечує комунікацію між партнерами у спілкуванні, бо її розуміє як той, хто повідомляє інформацію, кодуючи її у значеннях слів, які відбрали для цієї цілі, так і той, хто приймає цю інформацію, декодуючи її значення і змінюючи на основі даної інформації свою поведінку.

Друга сторона спілкування – взаємодія партнерів по спілкуванню (інтерактивна сторона) – обмін в процесі мови не тільки словами, але і діями, вчинками. Вступаючи у спілкування, наприклад, звертаючись до когось з проханням, наказом, щось роз'яснюючи, люди ставлять перед собою мету здійснити вплив на іншу людину, досягнути бажаної відповіді тощо. Тобто, спілкування обов'язково передбачає деякий результат – зміну поведінки і діяльності інших людей. Таке спілкування виступає як міжособистісна взаємодія, тобто, сукупність зв'язків і взаємовпливів, які утворюються в процесі спільної діяльності між людьми. Міжособистісна взаємодія являє собою послідовність розгорнутих у часі реакцій людей на дії один одного.

Третя сторона спілкування – перцептивна, яка передбачає сприйняття людьми один одного. Повноцінне спілкування стає можливим, коли люди, які вступають у взаємодію, можуть оцінити рівень взаєморозуміння і усвідомити, що являє собою партнер по спілкуванню. Учасники спілкування прагнуть реконструювати у свідомості внутрішній світ один одного, зрозуміти почуття, мотиви поведінки, відношення до значущих об'єктів. Тобто, перцептивний аспект спілкування – це сприйняття, розуміння і оцінювання людини людиною.

Всі три сторони спілкування знаходять своє відображення у студентській аудиторії, як на формальному, так і на неформальному рівні.

Спілкування являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка характеризується тим, що суб'єктом і об'єктом по відношенню один до одного тут постають люди, які відрізняються активністю, здатністю свідомого цілеспрямованого планування і організації своєї поведінки і життєдіяльності в цілому, які в часно впливають, певним чином сприймають і оцінюють один одного (2, с.10). У студентській групі, як і в будь-якій іншій, студент для інших членів групи постає як об'єкт спілкування, викликаючи до себе відношення як до суб'єкта. Так само з погляду студента і група чи кожний член зокрема виступає як об'єкт спілкування, викликаючи до себе відношення як до суб'єкта. Аналогічні зв'язки прослідковуються і у відношеннях "викладач – студент", де кожна сторона виступає водночас і як об'єкт, і як суб'єкт спілкування.

Основою спілкування, його пусковим моментом, вихідною внутрішньою причиною є потреба в іншій людині, у спілкуванні з нею. Причому, інша людина може виступати і як самоціль, і як умова виконання деякої некомунікативної діяльності. Опредмечення даної потреби посередництвом вибору конкретної людини, здатної в тій чи іншій мірі виснажити її, і встановлення контакту з цією людиною важливий момент в розвитку спілкування. Вишикуванні воно проходить ряд стадій і фаз, які характеризуються певною тривалістю. У студентській групі найскоріше задовільняється та потреба у спілкуванні, яка визначається її загальним мотивом і спільною навчальною діяльністю.

Суб'єктом спілкування виступають люди, які відрізняються індивідуальною своєрідністю і вносять в спілкування свій внутрішній світ. Впершу чергу це відноситься до особистісного спілкування, яке виникає із самої потреби у спілкуванні і спрямоване безпосередньо на суб'єкта, його індивідуальність (2, с.13). Тобто, у студентській групі, крім задоволення потреби у спілкуванні, пов'язаною із навчальною діяльністю, відбувається і задоволення потреби у особистісному спілкуванні.

Роль індивідуальності як параметру спілкування важлива і в ситуації ділового спілкування, де ефективність спільної діяльності, тобто навчальної, безпосередньо визначається індивідуальними способами і формами її реалізації.

Кожна молода особа, перебуваючи в студентській групі, засвоює її правила, норми, цінності, установки. На фоні особливостей засвоєння цих групових норм, цінностей будуються особливості взаємодії, спілкування між членами групи. Тут треба згадати і особливості входження індивіда у групу, групові процеси, морально-психологічний клімат, групову згуртованість, груповий тиск.

Дослідники, вивчаючи вплив характеру взаємодії на ефективність спільної групової діяльності (7, с.275), рекомендують враховувати наступні характеристики: формальну і неформальну структури групи, стиль керівництва групою, особливості міжособистісних відносин (наявність симпатій – антипатій), послідовність індивідуально-психологічних особливостей членів групи (однорідність чи різноманітність групи), узгодженість функціонально-рольових очікувань, рівень сформованості групи як єдиного. Ці характеристики, на думку авторів, обумовлюють результативність і якість спільної діяльності, які відображаються в показниках успішності діяльності групи, стійкості цього успіху, стресостійкості групи, її творчих можливостях.

Досить важливим чинником впливу студентської групи на процеси спілкування є становлення особистості в групі. Цей процес має три фази, кожна з якої характеризується певними особливостями спілкування: адаптація, індивідуалізація, інтеграція.

Адаптація передбачає активне засвоєння діючих в групі норм і цінностей і оволодіння відповідними формами і засобами спільної діяльності. Суб'єкт не може здійснити потребу проявити себе в групі як особистість, не засвоївши норм і цінностей, які існують в групі. В студентській групі неформальні норми і цінності встановлюються членами групи, а формальні залежать від особливостей навчально-виховного процесу самогонузу.

Індивідуалізація (персоналізація) породжується у суперечності між досягнутим результатом адаптації і незадоволеністю на першому етапі потребою у максимальній персоналізації. На цій фазі індивід починає шукати засоби, за допомогою яких він міг би проявити свою індивідуальність. Адак вигнання особистості студента на груповому рівні допомагає йому ефективно і цілеспрямовано включитись в навчальну діяльність і спілкування, він досягає задоволення від власної належності до даної групи.

Якщо на груповому рівні немає визнання, настає процес деперсоналізації, деіндивідуалізації. Людина відчуває психологічний дискомфорт. А це може сприяти формуванню агресивності, підозрливості, що негативно позначається на сприйнятті такої людини як суб'єкта спілкування, та і на процесі спілкування в цілому. Тому, перебуваючи в групі, студент прагне знайти однодумців, які б допомогли йому проявити себе. Це відображається на створенні неформальної структури групи, де окремі згуртовані утворюються на основі спільних інтересів.

Інтеграція передбачає прийняття і підтримку групою окремих, позитивних з точки зору групи, ознак особистості. Підтримують саме ці індивідуальні особливості особистості, які сприяють розвитку групи. На цій фазі вирачаються певні риси особистості, як позитивні, так і негативні.

Якщо група не приймає особистість, відбувається дезінтеграція. Можливі наслідки: незадоволення потреби у спілкуванні, ізоляція особистості, пристосування особистості до умов життя в групі, витіснення особистості з групи, добровільний вихід з групи.

Спільна діяльність і спілкування відбуваються в умовах групового контролю, який здійснюється на основі групових норм. Групові норми – це сукупність правил і вимог, які виробляються кожною реально-існуючою

групою і які є важливим засобом регуляції поведінки особистості в групі, характеру взаємовідносин в групі, взаємодії і спілкування (8). Зрозуміти взаємовідносини індивіда з групою можливо при умові з'ясування того, які норми індивід приймає, а які відкидає і чому поступас саме так. Норми групи пов'язані з цінностями, так як будь-які правила можуть бути сформовані тільки на основі прийняття чи не прийняття якихось соціально-значущих явищ. Цінності кожної студентської групи складаються на основі вироблення певних відношень до соціальних явищ, продиктованих місцем даної групи в системі суспільних відносин, її усвідомлення в організації навчально-виховної діяльності вузу. Тобто, групові норми виконують регулятивну функцію по відношенню до діяльності членів групи.

Коли особистість не сприймає групові норми, група використовує групові санкції, тобто, цемеханізми, за допомогою яких група зобов'язує кожного її члена виконувати ті чи інші групові норми. Є санкції заохочуючі і забороняючі, позитивні і негативні.

Якщо студент не сприймає групових норм, але діяльність є важливим перебування в групі, відбувається пристосування, тобто конформізм. Існує свідомий і несвідомий конформізм. При несвідомому конформізмі людина оправдовує дії групи і своєю належність до неї. При свідомому конформізмі йде внутрішнє заперечення існуючим нормам, але у поведінці і спілкуванні воно не проявляється. При повному внутрішньому і зовнішньому запереченні групових норм відбувається таке явище як нон-конформізм. Студент може демонструвати своє незадоволення, уникати контакту із членами групи і спілкування за таких умов втрачає щільність. Конформізм може виявитися у схильності уникати самостійних рішень та в пасивній пристосованості до організації на сприйняття готових оцінок, суджень, правил поведінки. Проте конформізм слід відрізнити від індивідуалізму (самостійність, демонстрація власних думок без урахування групових норм).

Розглядаючи процес становлення групових норм і цінностей при умові одночасного входження в групу багатьох індивідів, аналіз можна звести до вивчення групової згуртованості, під якою розуміють рівень взаємної симпатії в міжособистісних контактах (чим більша кількість

членів і групи подобаються один одному, тим вища її згуртованість, тим ефективніші процеси спілкування); ступінь привабливості (корисливості) групи для її членів (чим більше людей, які задоволені перебуванням в групі, тим більша її згуртованість, що позитивно впливає на процеси спілкування).

Важливим процесом спілкування у студентській групі є процес прийняття групових рішень. Є різні методи прийняття групових рішень: "мозкова атака", метод синкритики, проведення ділових ігор, індивідуальних бесід і т. д. Результатами прийняття групових рішень можуть бути такі явища, як групова нормалізація та групова поляризація.

Групова нормалізація виникає як результат групової дискусії, коли спочатку різного роду позиції учасників злига оджуються, і приїї завершенні набувають характеру єдиної, притримуваної усіма, середньої думки. Протилежним є явище групової поляризації, яка виникає як результат групової дискусії, в ході якої різноманітні думки і позиції учасників незлига оджуються, а формуються до кінця дискусії дві протилежні позиції, висловлюючи будь-які компроміси. Групова поляризація може виникнути поза відкритою дискусією, будучи результатом систематичного обміну думками між учасниками спільної діяльності і породжувати у групування з поляризованими позиціями. В крайній формі групова поляризація виражає стан внутрішньої групової конфлікту.

Важливе значення в комунікативній діяльності студентської групи відіграє установка студента на оточуючих, їх оцінювання. Одні передусім бачать позитивне, хороше в людині; другі – тільки негативне, недоліки; треті, їх більшість – і позитивне, і негативне.

Дослідження Н.О. Кордунової (3, с.46) показали, що студенти з негативною установкою на оточуючих відносять в людях такі риси як байдужість, зайнятість своїми інтересами, неприродність, обмеженість і персекуція, егоїзм, нелюдяність. Позитивно настроєних студентів захоплює доброта, простота, справедливість, відвертість, розум і доброзичливість людей. Часто зустрічаються студенти, у яких підвищений інтерес до різноманітних особливостей особистості. Зрозуміло, що легше знайти щільну мову, спілкуватися з ними, у когось переважає установка на позитивне в людині.

Для формування позитивного ставлення до щоденно оточуючих людей особливо важливо виховувати саме фонові особистісні ділові взаємостосунки, які існують в студентській групі. В них виявляються прицеплені суспільством і власне студентською групою уявлення і переконання про добро і зло, позитивне і негативне в людині, симпатії і антипатії до певних типів людей, рис їх характеру, поведінки, зовнішності – тобто, групові цінності, установки, джерела.

Результати досліджень між групової взаємодії, проведених В.С. Агестим (1, с.70), показали, що характер взаємодії і спілкування значно пов'язаний з мірою залежності індивіда від групи, від повноти прийняття особистістю загальної групової діяльності. Дослідження проводились на студентах. Виявилось, чим вища ступінь залежності від групи, чим важливіша для індивіда його групова належність, тим менше являється роль успіху чи невдачі і тим важливішим стає чинник групової належності взаємодіючих людей. Крім того, автор розглядає такі чинники між групової взаємодії як інтрагруповий фаворитизм (тенденція якоюсь чином сприяти членам власної групи та протистояти членам інших груп), групове прийняття рішення, групова згуртованість, етнокультурна варіантність соціальної поведінки, міжгендерна взаємодія, між групові аспекти професійної трудової діяльності, статусно-рольові стереотипи.

На взаємодії в студентській групі позначається і морально-психологічний клімат. Емоційний фон групових відносин впливає на стиль спілкування, як і стиль спілкування впливає на групову взаємодію. Розглянемо деякі особливості стилів спілкування (4).

Кожній людині притаманний свій цілісний стиль спілкування, який накладає уже відомий характерний відбиток на її поведінку і спілкування в будь-яких ситуаціях.

Ритуальний стиль спілкування веде своє походження від соціальних, між групових ситуацій спілкування, де головне завдання партнерів полягає у підтримці зв'язку з соціумом, підкріпленні уявлення про себе як про члена суспільства. При цьому важливо, що партнер в такому спілкуванні є необхідним атрибутом виконання ритуалу. В реальному житті існує велика кількість ритуалів, досить різних ситуацій, в якій кожен приймає

участь тільки як деяка маска із наперед заданими властивостями і які потребують від учасників тільки одного – знання правил гри.

Маніпуляторне спілкування – таке спілкування, при якому до партнера відносяться як до засобу досягнення зовнішніх по відношенню до нього цілей. Важливо виділити спосіб сприйняття партнера при такому спілкуванні. Так як іпний тільки засіб досягнення деякої цілі, то його розглядають як сукупність функціональних якостей, які можуть бути корисними при досягненні цієї цілі, ніж як цілісну людину. При такому спілкуванні механізмом соціального сприйняття є соціальна та індивідуальна стереотипізація і трибуція.

Гуманістичне спілкування забезпечує потребу в розумінні, співчутті, співпереживанні. Мета цього стилю спілкування пов'язана з партнером, визначається ним, проявляється в ході спілкування, не завжди початково. Важлива особливість очікуваний результат є не підтримка соціальних зв'язків, не зміна партнера, а стілька зміна уявлень обох партнерів, яка визначається збалансованим спілкуванням. Найбільш істотною рисою особливе співвідношення переживання усвідомлення кляй кому шаві партнерів, а саме, їх компромісність. Гуманістичне спілкування – це спілкування в довірі, а довіра – важливий фактор ефективного спілкування, основний механізм впливу переконання, свідетя.

Студентській групі, як і будь-якій іншій, притаманне ритуальне спілкування. Та воно буде позитивним тоді, коли несе в себе основного, визначального характеру. Аналіз науково-методичної літератури показує, що найбільш ефективно на процес спільної навчальної діяльності та міжособистісного взаємодія впливає гуманістичний стиль спілкування.

Аналіз соціально-психологічної літератури дає змогу виокремити кілька напрямків керівництва розвитком групи, створення психологічних передумов для оптимального процесу внутрі групового міжособистісного спілкування, яке є важливим для успішної навчальної діяльності і оптимального комунікативного розвитку студентів як майбутніх спеціалістів:

1. Перш за все, слід звернути увагу саме на процес формування студентської групи. Враховуючи перспективи розвитку групи, дослідники надають перевагу формуванню неоднорідної за психологічними характеристиками, але сумісної в цьому плані групи.

Неоднорідність групи і пов'язана з нею необхідність більш гнучкої, різноманітної і індивідуальної діяльності сприятливо впливає на формування у майбутніх спеціалістів більш різноманітних і гнучких підходів до професійної діяльності.

2. Разом з тим необхідно враховувати, що розвиваючий ефект неоднорідності групи (за особистісними характеристиками, мотивацією, рівнем предметної підготовленості тощо) проявляється тоді, коли в групі сформований відповідний механізм міжособистісного спілкування і в необхідній мірі оптимізовані індивідуальні особливості участі кожної особистості в спільній діяльності (компоненти комунікативного потенціалу особистості). Тобто, одні з завдань на перших етапах розвитку групи як суб'єкта спільної предметної навчальної діяльності являється своєрідне навчання студентів міжособистісному спілкуванню. Початковою формою цього навчання може бути усвідомлення студентами основних характеристик внутрігрупового спілкування, індивідуальних особливостей участі в ньому кожного члена групи, соціально-психологічний клімат в групі.
3. Індивідуальна психодіагностика і психокорекційна робота із студентами, пов'язана з вивченням і оптимізацією їх комунікативних особливостей. Для вирішення цих завдань психологічна служба вузу може організувати для студентів різноманітні тематичні сексесмінари і спецкурси. Ефективною умовою ефективності цієї роботи являється активна участь в ній викладачів загальних професійних курсів, предметної підготовки.

Загалом, слід сказати, що всі показники спілкування в студентській групі можуть бути з'ясуванням залежності від основних сфер їх прояву:

- індивідуально-особистісна (зміни в динаміці психічних процесів, властивостей і станів, перетворення установок, відношень, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості і т.д.);
- соціально-психологічна (групова динаміка, групові процеси, рівень взаєморозуміння, характер взаємовідносин, соціально-психологічна групово атмосфера);
- предметно-практична (результат рішення комунікативної задачі).

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240с.
2. Кольцова В.А. Общение и познавательные процессы. // Познание и общение / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, А.В.Беляева. – М.: Наука, 1986. – 208с.
3. Кордунова Н.О. Стосунки особистості та її спілкування. // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 1999.
4. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. / М-во высш.и сред. спец. образования РСФСР – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 206 с.
5. Обозов Н.И. Психология межличностных отношений. К.: Лыбидь 1990. – 191 с.
6. Общение и оптимизация совместной деятельности. / Под ред. Г.М.Андреевой, Я. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 320 с.
7. Полуэктова Н.М., Тихонов Б.В. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности. // Отв. ред. Б.Ф.Ломов. М.: Наука, 1985. – 344с.
8. Психология: Словарь. // (Абраменкова В.В. и др.); Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. М.: Полит. издат., 1990. – 494с.

In the article given below the author considers the peculiarities of a students' group on the intercourse processes. Studying the influence of the interaction character upon the effectiveness of the students' intercourse, the author takes into consideration the following characteristics: sides and styles of the intercourse; formal and informal group structure; group guidance style; the peculiarities of the interpersonal relations; the features of group norms, values, approvals, the peculiarities of a person's entry into the group; if positive or negative arrangement upon surrounding people are taking place.

In general, all possible showing in the students' group intercourse can be rallied in dependence on the main spheres of their display: individually-personal, social-psychological, subjectly-practical.

Н.Б. Войтович

РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема активізації пізнавальної діяльності учасників навчально-виховної роботи, пізнавальної активності є актуальною для вищої професійної освіти, оскільки активність є необхідною умовою для формування розумових якостей особистості, творчого мислення, а також прагнення і вміння самостійно отримувати знання й застосовувати їх у практичній роботі.

Цінні думки щодо цього висловлювали ще Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо та інші видатні мислителі минулого. Найбільшою помилкою вчителів Ян Амос Коменський вважав їх прагнення навчити дітей “дивитись чужими очима, мислити чужим розумом” [Коменський Я.А., 1955. С.276].

Проблемам удосконалення управління пізнавальною, мислительною діяльністю зі сторони наставника, вчителя значну увагу приділялось завжди.

Як відомо, в середині XIX сторіччя емпірична психологія панувала і базувалася на асоціативському розумінні психіки. Таке, в цілому, механістичне уявлення в принципі виключало аналіз суб'єкта як психологічного цілого і не вимагало введення категорії активності через те, що утворення асоціативних зв'язків визнавалося в якості універсального механізму психічних процесів. Поняття “асоціації ідей” було центральним у поясненні багатьох психічних явищ, які виникали, на думку асоціативістів, поза активністю суб'єкта. Психологи даної течії не враховували, що мислительна діяльність людини визначається і регулюється змістом задачі, на яку вона спрямована. При такому розумінні процесу утворення асоціацій неможливо зрозуміти і ролі активності суб'єкта в психічній діяльності.

Переборюючи атомізм і механіцизм асоціативного пояснення психічних явищ, В. Вундт ввів поняття творчого синтезу, або апперцепції, як внутрішньої детермінанти. Завдяки цьому він фактично

на прозивагу пасивності асоціативської оцімачення психіки звернувся до принципу активності, оскільки апперцепція виражає активний початок духовного життя людини. Функція апперцепції — в забезпеченні єдності, що пов'язує різноманітні змісти в деяке упорядковане ціле. На думку Вундта, апперцепція є похідною від волі як центру психічного життя, що визначає якість лише апперцепції в її зв'язку з перцепцією, почуттями, мисленням, пам'яттю, увагою. Таким чином, В. Вундт прагнув в теоретичному плані дати синтетичне тлумачення взаємозв'язку психічних процесів.

В подалньому вольовому тлумаченні активності розвивали Тітченер, Рибо, Джемс і російський психолог Н.Н. Ланге, які в експериментальному плані мали тенденцію до вивчення моторних проявів вольового аспекту активності, а також уваги. Так, засновник аналітичної о структуралізму учень Вундта Тітченер окрім вмісту свідомості виділив різноманітні рівні розуміння, що відрізняються різними ступенями активності: 1) первинна пасивна увага, 2) вторинна активна довольна увага, 3) похідна увага.

Якщо Тітченера цікавив прояв вольового аспекту активності шляхом довольної уваги, що пов'язаний з вольовою напругою в вигляді кінестетичного почуття (джерела якого ідуть “з глибини душі”), то вивчення пізнавального аспекту активності багатов чому пов'язані з феноменологічною традицією в психології, що знайшло своє відображення у роботі Ф. Бренгано “Психологія з емпіричної точки зору”. Він пов'язував активність з інтелектуальністю або іманентним спрямуванням психічного на об'єкти пізнання: “будь-яке психічне є, згідно Бренгано, певне поєднання психічної активності і феноменального поля” [Ярошевський М. Г., Андиферова Л. І., 1975. С. 212]. Розвиваючи цей феноменологічний підхід до аналізу свідомості, Гуссерль вважав, що пізнавальна активність полягає в інтуїтивному досягненні трансцендентного — у вигляді відкриття суттєвостей свідомості, вивільнених від усього змінного. Це ідеалістичне тлумачення активності пізніше мало конструктивне значення, по-перше, для боротьби з філософським позитивізмом, що реалізувався в психології біхевіоризму, заперечуючи активність при “стимульно-

реактивному” тлумаченні поведінки, а по-друге, феноменологія стала важливою методологічною передумовою для становлення і розвитку експериментальної психології продуктивного мислення у представників Вюрцбургської школи і гештальтпсихології.

Перші експерименти гештальтпсихологів і представників вюрцбурзької школи (К. Марбе, Н. Ах і ін.) показали слабкі сторони асоціативної психології. Гештальтисти і вюрцбуржці вказували на роль задачі в мислительній діяльності людини.

Прагнучи виявити специфіку мислительного процесу, засновник Вюрцбургської школи Кюльпе прийшов до висунення положення про потворний активний характер мислення. Похідна від інтенціональності свідомості, що визначається “монархізмом” цілісного “Я”. Теоретичне опрацювання і експериментальна реалізація з допомогою рафінованого засобу самоспостереження феноменологічного тлумачення мислення як активного, інтенціонально-рефлексивного процесу навели Вюрцбургську школу до побудови конструктивної парадигми експериментально-психологічного вивчення мислення шляхом виділення в якості його внутрішніх умов і механізмів таких станів свідомості, що характеризують пізнавальну активність цілісного суб’єкта, як задача (самоінструкція), уявлення, мета, смислові установки свідомості.

Розвиваючи цей підхід, учні Кюльпе зосередилися на мовних формах прояву пізнавальної активності в вигляді дискурсивного оперування поняттями, що вивчалися Бюлером і Зельцем. Останній зробив акцент на виявленні пізнавальної активності у вигляді інтелектуальних операцій, диференціювавши їх на репродуктивні і власне продуктивні, пов’язані з антиципацією цього і з побудовою шляхом абстракції засобів його схематизованих визначень. Завдяки цьому Зельц фактично мав справу з дослідницькою пізнавальною активністю в продуктивному мислительному процесі.

Таким чином, представники вюрцбурзької школи психологів намагалися пояснити мислительну активність людини на основі детермінуючих тенденцій, які ідуть від конкретних задач. Внутрішня пізнавальна активність, на їх думку, визначається лише задачею.

Суб’єктивний світ людини в цьому наче не відіграє жодної ролі. Детермінуючі тенденції створюють нові асоціації, уявлення і т.д.

Подальше заглиблення психологічних уявлень про механізми продуктивного мислення міститься у гештальтистів, що розглядали виникнення і трансформацію цілісних структур, в якості основної форми пізнавальної активності суб’єктів. Виходячи з критики емпіризму і атомізму в психології, і спираючись на принципи феноменології Брегана і Гуссерля, а також на філософію творчої активності інтуїтивіста Берсона, гештальтисти змогли дати конструктивну інтерпретацію положення Еренфельса про те, що ціле завжди більше суми його частин, пристосувавши це до пізнавальних процесів сприйняття і мислення. При цьому гештальтисти акцентують на активності власне проблемної ситуації, переструктурування бачення якої (в феноменальному полі, презентуваному свідомості суб’єкта) здійснюється значенка у вигляді інсайту як миттєвого і в чомусь інтуїтивного бачення шляху вирішення.

Незважаючи на відому редуцію в теоретичному плані пізнавальної активності до “автохтонного” саморозвитку феноменального бачення структури проблемної ситуації і, немов би спонтанного вирішення її протиріч, все ж ряд фундаментальних досліджень гештальтистів (Вертаймер, 1987, Келер, 1930, Коффка, 1932) показали дійсну, причому провідну роль пізнавальної активності в процесі продуктивного мислення. Це виражається в розумінні суб’єктом проблемної ситуації, її переструктуруванні шляхом вивільнення від фіксованості первісного розуміння і його подолання через зміну модифікацію відношення, переосмислення і зміну позиції. (Дункер, 1965). Таким чином, гештальтисти окреслили феноменологію найбільш яскравих проявів пізнавальної активності в процесі вирішення задачі, охарактеризувавши інсайтний механізм творчої дослідницької мислительного пошуку.

Отже, вивчаючи мислення, більшість гештальтпсихологів звертали більше уваги на результативну сторону мислительної діяльності. Власне психологічний аспект мислення залишався мало вивченим. Психічні явища гештальтисти пояснювали принципом цілісності. Образи

визначають зміст і структуру психічних процесів. У взаємодії об'єкта і суб'єкта властивості об'єкта розчиняються і утворюють гештальтобраз. Гештальтпсихологи недооцінювали і роль минулого досвіду. Але ж саме в цьому проявляється активність суб'єкта пізнання. Для них використання минулого досвіду здійснюється згідно структурних вимог проблеми, що вирішується. Тут не враховується, що при активній діяльності суб'єкта використовуються попередні знання і досвід для вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Будь-яке вирішення задачі полягає в тому, що частини проблемної ситуації сприймаються в нові гештальти. Одним з принципів гештальтпсихології є принцип претантності, який полягає в тому, що в психічному полі можливе спонтанне утворення структур, яке прагне до симетрії, до "гарної форми". Отже, структурні гештальти самі визначають свою активність і активність людини в цілому.

Провідний необихеорист Е. Толмен використав ряд гештальтських ідей для розвитку і модернізації біхевіористського підходу до вивчення пізнавальних процесів. Згідно його теорії очікування і модифікація центральних пізнавальних структур є результатом специфічних реакцій. Ці структури презентують знання суб'єкта про зв'язки і відношення між об'єктами в вигляді "когнітивних карт". Такі знання забезпечують систему очікувань суб'єкта, куди входять і результати його власних дій. Завдяки цьому поведінка набуває в цілому молярного цілеспрямованого характеру [Толмен Е., 1981. С. 54]. Пізнавальна активність з цієї точки зору виявляється у вигляді латентного навчання, вікарних проб і помилок і т.п. При цьому суб'єкт перевіряє власну систему очікувань, яка (будучи підтвердженою в результаті випробуваннях реакцій) трансформується у відповідні функціональні елементи знання.

Представниками біхевіоризму в психології проблема пізнавальної діяльності і не ставилася. Основний недолік біхевіористської теорії полягає в запереченні ролі внутрішніх, пізнавальних процесів в учінні. Навчальна діяльність, що розуміється як сукупність, "набір" зовнішніх реакцій, виявилася відірваною від активності самого суб'єкта пізнання. Критикуючи психологів біхевіористів, Л.С.Ви-

готський вважав, що було б неправильно стверджувати, що "багатство внутрішнього життя залежить від кількості рухів, і отже, найбагатше життя повинно бути у атлета або циркового акробата" [Л.С.Виготський, С. 14]. Розумова діяльність в уявленні психологів біхевіористів зводиться до зовнішньої, моторної активності. Наприклад, Уотсон стверджував, що мислення нічим не відрізняється від плавання або гри в теніс. В процесі навчання ми маємо справу зі складними реакціями організму, що незавжди споказником високого рівня активності суб'єкта.

Подальший розвиток уявлень про пізнавальну активність отримав в такій течії сучасної психології, як когнітивізм (див.: Величковський Б. М., 1982), що зосередився на вивченні пізнавальної сфери людини (сприйняття, пам'яті, мислення), розглядаючи її психічні функції за аналогією з процесом переробки інформації в ЕОМ. Однак, когнітивізм виник в середині ХХ сторіччя не лише під впливом кібернетики, необихевіоризму, гештальтзму та евристики, але й асимілював досягнення математичної логіки та лінгвістики, спираючись на методологію системної підходу і на когнітивно-теоретичну системологію Ж. Піаже – одного з найбільших психологів ХХ сторіччя.

Згідно цієї концепції, розвиток інтелекту носить стадійний характер і полягає в зміні операційних структур. Пізнавальна структура є пізнавальним досвідом, що накопичений суб'єктом до певного віку. Необхідною умовою застосування змісту з його більша чи менша відповідність внутрішнім структурам суб'єкта. Власне, ці структури характеризуються Ж. Піаже засобами математичної логіки. Розвинутий інтелект є системою операцій, тобто внутрішніх дій, що випливають з зовнішніх предметних дій шляхом їх вrostання чи інтеріоризації. В своєму розвитку інтелект проходить 4 стадії: 1) есенсомоторного інтелекту (від народження до 2 років), 2) доопераційного мислення (від 2 до 7 років), 3) конкретних операцій (від 7-8 до 11-12 років), 4) формальних операцій (з 12 років). В розвиненому вигляді операції характеризуються системністю, інтеріоризованістю. Пізнавальна активність виявляється у таких процесах функціонування інтелекту, як: а) асиміляція нового змісту вже складеними структурами або схемами, б) трансформація цих асимілятивних структур, в) акомодация, тобто розвиток цих, вже трансформованих структур і т.д. Завдяки цьому

пізнавальна активність у Ж. Піаже носить лише адаптивний в цілому характер, забезпечуючи пізнавальну рівноважність суб'єкта і об'єкта в процесі їхньої взаємодії. Це зробило свій відбиток і на когнітивістський підхід до активності.

З одного боку, когнітивізм розглядає людину як активного отримувача, перетворювача і пристосовувача інформації. Однак, з іншого боку, оскільки когнітивізм зосередився на власне пізнавальних процесах, то виявлення їх активного характеру проводиться обмежено, без обліку цілісності самого суб'єкта, що визначається соціальними сферами, які детермінувалися людиною: мотиваційно-потребною, рефлексивно-дійовою і т.п. Ця обмеженість починає змінюватись лише в останній час.

Показова в цьому відношенні концепція відомого когнітивіста У. Найсера, який, з одного боку, справедливо вважає, що пізнавальна активність пов'язана з набуттям, ориєнтацією і використанням знань, а з іншого боку, обмежується адаптивним тлумаченням: "Активність у кінцевому результаті є активним пристосуванням до існуючих умов" [Найсер У., 1981. С. 14]. І все ж конкретні дослідження відкривають певну можливість для зняття цієї обмеженості з допомогою центральної однієї інтерпретації їх результатів поняття схеми, що виконує роль посередника і виявляє відомий вплив на майбутнє: "Схема спрямовує рух і дослідницьку активність, завдяки яким відкривається доступ до нової інформації, викликаючи, в свою чергу, подальшу модифікацію схеми" [Найсер У., 1981. С. 73]. Причому, виявляється, що ці пізнавальні схеми самі є похідними від «схем-мотивів», які визначають прийом і переробку інформації і спрямовують дії у більшому масштабі. Завдяки цьому поняття схеми характеризує у Найсера не лише когнітивний, інтелектуальний аспект пізнавальної активності, але і торкається — що особливо важливо — її особистісного і мотиваційного аспекту.

Ця тенденція до подолання обмеженості власне інтелектуального тлумачення мислення і пізнавальної активності ще більш яскраво виявилася в сучасному метакогнітивізмі. Хоча, виникнення метакогнітивізму, як правило, пов'язують з дослідженнями Флейшманом етапам'яті на початку 70-х років XX сторіччя, однак в подальшому інтенсивне вивчення метамислення викривило о рефлексивний характер. До вторинної сфери

відносяться прояви пізнавальної активності у вигляді різноманітних форм "метакогніції" як механізмів метапам'яті і метамислення (тобто "мислення про мислення"), суть яких пов'язана з рефлексивною регуляцією первинних пізнавальних процесів (що спеціально вивчався Дорнером, Маттеском, Райтгером і ін.), що є похідною в кінцевому рахунку від соціально обумовленої цілісності особини виступає в формі не лише інтелектуальної рефлексії, й особистої рефлексії (Степанов С.Ю., Семенов І.Н., 1981, 1985).

Один з відомих послідовників Ж. Піаже Дж. Брунер зробив великий вплив на розвиток сучасного когнітивізму і метакогнітивізму, а також соціально-психологічного і культурологічного підходів до пізнавальної активності, ввівши поняття соціальної перцепції, що означає соціальну детермінацію процесів сприйняття їх трансформацію в процесі комунікації суб'єктів. Згідно Брунеру, "культура суспільства" є підсилювачем розвитку рухових, сенсорних і мислительних можливостей дітей (Брунер Дж., 1971). Їх пізнавальна активність виражається у зацікавленості до навколишнього світу і є таким процесом, що носить активний, дієвий характер. Пізнавальний процес носить соціально-детермінований характер і полягає у висуненні гіпотез, їх перевіряти та прийняти рішення, що дозволяє суб'єкту реагувати на актуальні події передбачати їх, а також будувати модель світу як цілісну систему установок, що породжує гіпотези. Побудова цієї моделі світу як цілісної картини — у вигляді взаємопов'язаних категорій — є основним результатом пізнавальної активності (див.: Смирнов С.Д., 1984). Як бачимо, незважаючи на використання окремих особистісних характеристик пізнавальної активності (таких як "цікавість", "соціальна перцепція" та ін.), все ж в цілому Брунер дотримується традиційного інтелектуалістичного тлумачення когнітивних процесів.

Накреслений в роботах Вюрцбургської школи відділу інтелектуалізму в аналізі мислення отримав свій розвиток певних дослідженнях учня Кюльпе Зельца (який обрав напрямом, навпаки, в частині інтелектуалістичній підхід до мислення) і Берлінської школи генетичної психології в особі М.Вертаймера, В.Келлера, К.Коффки і К.Дункера (які реалізували цей інтелектуалізм), а в заснованій Ф.Крюгером Лейпцигській школі структурної психології, де пізнавальна активність, мабуть, вперше стала предметом спеціального вивчення.

Згідно висунутої Крюгером концепції комплексних переживань, останні є своєрідними цілісними структурами відносно душевних процесів. Причому, провідна роль в утворенні цілісних гештальтів належить афективним, емоційним моментам, що спонукають і спрямовують пізнавальний процес, знаменуючи його заверпеність і перехід від стану невизначеної, синкретичної передцілісності до змістовної і структурованої цілісності. Завдяки цьому гештальт виступає в якості активного початку психічних процесів, а їх пізнавальна активність реалізується у вигляді “диспозиції, готовності, потенції” [Соколова Є. Є., 1984. С. 61], що виявляються в відповідних емоційно забарвлених переживаннях. Таким чином, саме в роботах Лейпцізької школи гештальтпсихології була показана єдність афективних і пізнавальних процесів, що знайшло позитивний відгук і в радянській психології [див.: Виготський Л. С. — Т. 2. - С.381], ставши однією з передумов становлення в ній особистісного підходу до вивчення пізнавальних процесів.

Якщо ж в цілому давати узагальнену характеристику розвитку уявлень про пізнавальну активність в зарубіжній психології, то доводиться констатувати, що вони здійснювалися в рамках класичної категоріальної парадигми розчленування І. Тетеном душевного життя на розум, волю, почуття, що виникло ще в кінці XVIII сторіччя при формуванні емпіричної психології, систематизованої Х. Вольфом на відміну від раціоналістичного тлумачення душі (див.: Семенов І. Н., 1971), яке базується на ідеях Р. Декарта про “вроджені ідеї”. Як відомо, саме емпірична, що заснована на досвіді, психологія, зробила предметом свого аналізу конкретні форми прояву асоціативних взаємозв'язків психічних процесів. Тому наш аналіз психологічних уявлень про пізнавальну активність був початий з критики асоціанізму, в механістичному вченні якого дтя нього не виявлялося містія. І хоча, згодом (через сто років), виникнення в кінці XIX сторіччя функціоналістської психології здійснювалося через початі В. Вундтом подолання асоціанізму, що ігнорував активність психіки, все ж таки онтологічне тлумачення психіки продовжувало залипатися у формі традиційної тріади пізнавальних, вольових і емоційних процесів.

Причому незмінила цього положення і подальша диференціація розуму, почуттів і волі на їх психічні функції (сприйняття, пам'ять, мислення, емоції

, мотиви і т.п.), оскільки їх експериментальне вивчення, з методологічної точки зору, стало лише теоретико-методичною конкретизацією тієї же традиційної для емпіричної психології онтології “триєдиного” душевного життя. Згідно цієї онтології велось і вивчення психічної активності, в якій виділялися все ті ж три аспекти: вольовий, що аналізувався В. Вундтом, Е. Тічнером і ін., пізнавальний, що досліджувався Вюрцбургською школою і Берлінською школою гештальтпсихології і ін., афективний, що розглядався Ф. Крюгером і ін. Причому на відміну від першого і останнього аспектів саме пізнавальна активність привертала до себе найбільшу увагу практично всіх основних напрямків зарубіжної психології: гештальтизму, необхідоризму, пиажизму, когнітивізму, метакогнітивізму.

Слід відзначити, що логіка розвитку психологічної описової мисленнєвої пізнавальної активності виявилася в закономірній еволюції вказаних психічних відсутностей і механістичного тлумачення механізмів мисленнєвого процесу до необхідності її подолання шляхом об'єкту особистої зумовленості і соціальної детермінації пізнавальних процесів. В свою чергу, це привело до вичерпання функціоналістської парадигми аналізу активності через її характеристику шляхом опису особливих форм власне пізнавальних процесів як форм прояву психічної активності або, точніше, її ексцентричних носіїв, а з іншої - викликало необхідність переходу до нової опосередкованості парадигми, яка дозволила б вивчати механізми мисленнєвості в їх соціальній і, відповідно, досліджувати пізнавальну активність в її специфічних формах.

Ця цілісність виявилася в зростаючій суб'єкту і індивідуальності (Семенов І. Н., 1973), що розкривається в поведінці особи, її соціально детермінованій діяльності і спілкуванні (Аганьєв Б.Г., Виготський Л.С., Леонтьєв А.Н., Рубінштейн С.Л. і ін.), важливість яких необхідна для вивчення пізнавальної активності в рамках нової парадигми. Хоча, передумови для формування цієї парадигми розвивалися в класичній зарубіжній психології, однак свої конструктивні рамки нова парадигма набула лише в сучасній психології.

1. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977.
2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982.
3. Вергаймер М. Продуктивное мышление. - М.: Прогресс, 1987.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - Т. 1-6. - М.: Педагогика, 1982-1985.
5. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965. - С.86-235
6. Келлер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян. - М., 1930.
7. Коффка К. Основы психологического развития. - М. - Л., 1934.
8. Коменский Я.А. Выбранные педагогические творения. - М.: Учпедгиз, 1955.
9. Найсер У. Познание и реальность. - М.: Прогресс, 1981.
10. Семенов И.Н. Вюрцбургская школа. Кюльпе Освальд // Тт. 5 и 14. - М., 1971-1973
11. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рекомендации по диагностике практического интеллекта. - Фрунзе, 1985.
12. Соколова Е.Е. Проблема целостности в психологии (Лейпцигская школа) // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1982. - №4
13. Толмен Э. Поведение как молярный феномен // Хрестоматия по истории психологии. - М.: МГУ, 1980.
14. Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. - М.: Педагогика, 1974.

In the article the author provides a detailed analyses of the notion of "cognitive activity" in foreign psychology.

The understanding of "cognitive activity" is covered in different psychological trends of the past.

О.Б. Будник, Р.П. Скульський

УКРАЇНЬСЬКА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ

Вихідною умовою організації виховання в межах будь-якої соціальної інституції є осмислення його мети, під якою розуміють ідеальний образ очікуваного результату, що слугує орієнтиром у виховній діяльності педагогів. Джерелом визначення мети є виховний ідеал конкретної етнічної спільноти.

Неоціненну роль виховного ідеалу для педагогічної діяльності показав у своїх творах Г.Г. Ващенко. Він, зокрема, відзначив, що в кожній виховній системі використовується своєрідний, властивий тільки їй виховний ідеал, який відповідає національним особливостям того чи іншого народу.

Наголосивши на тому, що виховання завжди носить національний характер, К.Д. Ушинський писав: "Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети".

Великий педагог наполегливо застерігав освітян з приводу недодільності використання чужих виховних систем. Він підкреслював: "Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би ти належав, так не можна виховувати за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре продумана. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили".

Ці думки К.Д. Ушинського добре розуміли й поділяли не тільки професійні педагоги, але й прості люди. Тому у практиці шкільного та сімейного виховання вони максимально використовували здобутки української національної культури, в тому числі й народної (словесний фольклор, пісні, ігри та іграшки, танці, обряди, народне прикладне мистецтво тощо).

На думку Г.Г. Ващенка, у виборі виховного ідеалу істотну роль відіграють народні традиції. Вчений акцентує увагу на тому, що частини українців, які називають себе патріотами, надмірно захоплюються

другорядними традиціями, як наприклад, народне вбрання. З цього приводу він зауважує: «Традиційний ідеал людини - це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини - це те найкраще, що створив народ в розумінні *властивостей людської особовості та її призначення*» (3, с. 103). (Виділено нами - О.Б., Р.С.). Отже, виховний ідеал уособлює вищі духовні цінності людини.

У педагогічній меті, що є системоутворюючим елементом національної виховної системи, з усією повнотою відображається *українська ментальність*.

Ментальність (англ. mental - розумовий, mentality – мислення) - це предмет вивчення ментології, яка знаходиться на стику психології, соціології, ліп вістики та філософії. На думку деяких дослідників, вона включає в себе практичну розумність, психічний розум та інтелект як інструмент різного ступеня спроможності (12, с.269).

Визначення змісту поняття «ментальність» у більшості довідкових видань, в тому числі радянської о періоду, відсутнє. Це не випадково, адже ментальний - це духовний, те, що в думках людини. Зрозуміло, що вільнодумство нації у педагогічному минулому не мало права на існування.

Як зазначає П.П. Кононенко, «вести мову про менталітет українців - це аналізувати їхні помисли й ідеали, їхній світогляд, індивідуально-національні риси характеру й життєдіяльності, основи та своєрідність духовності». А це, на думку автора, означає бачити їх і в загальній типовості (загальноподільській), проте обов'язково в особовій неповторності, визнавати за ними право на самобуття (у тому числі й державно-політичне) буття, що суперечило імперсько-месіанській меті: повна деперсоналізація людей та асиміляція націй, мов і культур (5, с. 371).

Зауважимо, що український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які ідентифікувалися воедино, утворивши націю. Тому темперамент, традиції, одяг, обряди (ті а трибути нації, які Г.Г. Ващенко називає другорядними) гуцула, лемка, бойка, подільяна та інших груп характеризуються змістовою багатобарвністю і відріз-

няються певними відтінками, проте для них усіх незмінною залишається внутрішня сутність - мета, виховний ідеал, світогляд, етика. Так, українці цінують у людях такі риси національного менталітету, як добродушність, щедрість, скромність, гостинність, емоційність та ін.

До пріоритетних цінностей нашого народу належить і працелюбість. Своїми трудовими здобутками українці прославились у всьому світі. Приміром, українські емігранти на американському континенті створили й популяризували найдосконалішу систему сільського господарства, зокрема фермерства.

Численні етнографічні дослідження засвідчують віковічне прагнення нашого народу до приватної власності, землі, праці: «До землі український народ, як народ передовсім землеробський, почуває глибоку повагу, яка подекуди... межує з обожненням. Землю величають звичайно святою і матір'ю, бо з неї створено перину людину, і вона годувє всіх людей і тварин. Нею клянуться, причому цілкують її або з'їдають жменьку землі... і ця клятва вважається найстрашнішою» (2, с. 268), «Земля всім пам'яті: ми всі із землі, землею живемо і в землю знову підемо, і того земля не прийме, хто на неї плює» (2, с. 313). Як зазначає відомий історик І.П. Крип'яквич, давні слов'яни, зокрема українці, на яку землю не ступали б, «відразу ставили укріплені городи і біля них розводили господарство», а хліборобські традиції «йшли ще з часів неоліту» (6, с. 24).

Якравим відображенням української історико-культурної о буття, носієм ментальності та втіленням національної душі народу слугує українська міфологія як важливий елемент епокультури, де, за словами Г. Скрипник, «знайшли художньо-образне уявлення і знання з фантастично-релігійними образами і повір'ями», зокрема про і осподарське ставлення нашого народу до праці та повагу до «газди» (7, с. 159). Надаровані багатою фантазією й неабияким розумом, праукраїнці відобразили давні форми побуту та господарювання. Мабуть, не випадково серед зримих образів героїв української міфології чимсь місцем належить Богу Господарю. За словами класика української літератури І. Нечуя-Левицького, «...український народ перепіє із землі на небо форму сімейного побуту: між колядчаними божествами

найясніше й найчастіше виступають: багко-господар, мати-господиня, дочка-панна, син-красний панич» (9, с. 5). Світлий Бог українців Пан Господар – «гарний, пишний, гордий та багатий... На його дворі калинові й золоті мости, на дворі стоять понакривані столи... перед ним на столах стоять золоті свічі, золоті кубки з вином, лежать калачі з ярої пшениці. На Госпо-дареві сорочка, як лист, тоненька, як біль, біленька, випрана в Дунаї, висунена на туровому розі, викачана в церкві. Їздить він на білому коні...» (9, с. 9). Даний опис характеризує світоглядні уявлення про виховні ідеали українців: «хліборобську душу» (пшеничні калачі як символ святості, добробуту, гостинності, здоров'я і вренгі-репт - людського життя); їх прагнення до матеріального достатку (все асоціюється із золотом - «золоті мости», «золоті свічі», «двір обіороджений золотим терном») поєднується з високою духовністю, святістю, чистотою і вірою в красу й вічність, що символізує традиційне захоплення білим кольором, який вважали священним (колір хат-білянок, рушників, ритуальних предметів, одягу). «Біленька, як біль, сорочка» Бога Господаря, «біле личко», «білий світ», «білий день», «біле полотно» характеризують не лише душевну чистоту українців, але і їхні господарські якості («сорочка, як лист, тоненька», «висунена на туровому розі»), зокрема, охайність, працелюбність, бережливість, випахдливність.

З того часу в народній педагогіці збереглися і залишаються досить поширеними й сьогодні елементи української міфології, так звані «забобонні» методи виховання у формі повір'їв та примовіянок («Коли замігаш хату (чи подвір'я), не віддавай нікому виника, не закінчивши роботу, бо залишить тебе у ганці хлопця (дівчина)», «Не вимітай сміття з хати через поріг, бо все добро виметеш...»; «Якщо ненароком хліб упаде на землю, треба його підняти і тричі поцілувати, щоб не було голоду у хаті», «Не можна залишати на столі недоїденого шматка хліба, бо прийдуть біда й злиді у родину», «Не щипай хліба з цілої хлібини, бо лика задеруться на пальцях»; «Не можна скидати ластів'ячє гніздо, бо той, хто скине, буде рябий», «Не можна розкидати гніздо лелеки, бо на цей будинок ударить грім», «Якщо хто зруйнує лелечине гніздо,

то тому не уникнути нещастя. Лелека неодмінно спалить все у тій людині») (4, с. 44).

Як бачимо, в нашого народу уявлення про виховний ідеал асоціювались із формуванням людини-господаря, а народження дитини для кожної сім'ї було, передусім, народженням нового помічника. «Вітаючи народження дитини, люди завжди бажали, щоб було охоче і робоче» (10, с. 214).

У нашого народу відомі звичаї відрізання пуповини у новонароджених хлопчиків на сокрті, щоб у майбутньому був *добрим господарем*, у дівчаток - «на гребені» (який використовувався при прядінні), щоб була *доброю пряхю*» (11, с. 220). На Гуцульщині дотримувались звичаю зберігати перев'язану пуповину, поки дитина сама собі перозв'яже. Кажуть, що тоді вона буде рости «хазійною», «розв'яже собі всю роботу» (11, с. 227).

Виховний ідеал історично та соціально детермінований. У процесі розвитку суспільства система ціннісних орієнтацій українців значною мірою трансформувалась, проте їхня внутрішня сутність залишилась незмінною. «Традиційним ідеалом треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільш відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих митців та письменників, що стали духовними провідниками свого народу» (3, с. 104).

Так, українцям завжди властивим було шапобливе ставлення до навколишнього світу. Звідси, як зазначає П.П. Кононенко, берепочаток багатство його вражень та емоцій (іде - стан заглибленості й тасмичності; річка - лагідного спокою, інтиму, сласійності, а шоді й мілливості настрою; а гори - непереборної о прагнення до висоти, сонця, божественної благодаті, віри в безмежність і незнищеність світу) (5, с. 373-374). Саме різноманітність природи детермінувала обрядовість, характер віри, нахил до споглядальності, а також спонукала до різнобічної господарсько-виробничої діяльності (рибальства, ремісництва, скотарства, землеробства, бджільництва тощо), до якої малку привчали своїх дітей.

В українській етнопедагогіці залучення дітей до посильної господарської праці здійснювалось за принципом *гуманізму*, тобто згідно її *статево-вікового розподілу*: дівчатка прибирали в оселі, м'яли коноплі, пололи на городі, займались рукоділлям та ін., а хлопчики збирали дрова, випасали худобу, мололи збіжжя. У традиційній *диференціації господарсько-побутової та виробничо-трудової діяльності* на «чоловічу» і «жіночу» яскраво виявляється українська ментальність.

У сучасних умовах ці уявлення значною мірою трансформувались. Відомий соціолог І.В. Бестужев-Лада виступає проти «анахронічного розподілу домашньої праці (обов'язків) на «жіночу» і «чоловічу» (1, с. 193). Свою думку дослідник мотивує виробленням стереотипу поведінки у чоловіка чи жінки, що, безумовно, впливає на їхнє психічне життя. Звикнувши до одних і тих же обов'язків, людина практично не уявляє себе у ролі виконавця інших, що підсвідомо формує почуття неповноцінності та дискомфорту в окремих життєвих ситуаціях.

Поруч із принципами гуманізму та диференціації, в українській родині прагнули до того, щоб посильна праця була *привабливою* для самої дитини, збуджувала у неї інтерес та позитивні емоції. Тільки за такої умови - якщо праця близька до дитячої душі - можна розраховувати на якісне виконання будь-якого завдання та його виховний ефект.

Іншою педагогічною умовою залучення дітей та підлітків до праці є її *суспільно корисне спрямування*, тобто вони повинні відчувати значущість свого «Я» у колі сім'ї, родини, громади.

Специфічною рисою традиційного господарського виховання є *спільний характер трудової діяльності*, тобто безпосередня участь усіх членів сім'ї (родини) у домашньо-побутовій та сільсько-господарській праці (праця на городі, у саду, прибирання помешкання, заготівля лікарських трав тощо).

Спостерігаючи за процесом трудової діяльності дорослих, дитина прагне наслідувати їхні дії, що, безумовно, забезпечує ефективність у плані її підготовки до самостійного виконання тих чи інших видів праці.

Господарське виховання дитини передбачає формування в неї мотивів праці, знань, умінь, навичок, відповідних моральних,

естетичних, вольових та інших якостей, що складають систему цінностей, необхідних для реалізації трудового циклу, кінцевим продуктом якого є матеріальна річ, певний виріб.

Розкриваючи сутність діяльнісного підходу до аналізу психолого-педагогічних явищ, О.М. Леонг'єв наголошував на тому, що будь-яка діяльність може розглядатися з різних сторін і бути охарактеризована за різними ознаками: «Окремі конкретні види діяльності можна розрізняти між собою за якими завгодно ознаками: за формою, за способом їх здійснення, за їх емоційною напруженістю, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами і т.д. Але головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість» (8, с. 102) (Виділено нами - О.Б., Р.С.).

Результатом трудової діяльності є предмети матеріальної та духовної культури. Всяка виготовлена річ може розглядатися із найрізноманітніших позицій. Так, з погляду моралі - це з'ясування питання про мотиви її створення, цільове призначення та кінцевий результат, тобто кому і для чого дана річ буде потрібна («вишию серветку, щоб подарувати мамі» чи «намалюю писанку, аби посвятити у церкві» та ін.). У цьому *виявляється духовно-моральна основа кожної праці*, її *гуманістичне начало*, оскільки вона має на меті створення матеріальних і духовних цінностей, тобто людських благ. У даному випадку йдеться і про *особистісну значущість різних видів праці* (не лише морально-психологічне, але й матеріальне, хай і мізерне, заохочення результату гами власної діяльності).

Проектування майбутнього виробу потребує актуалізації творчого мислення дитини, потрібних вимірів, підрахунків, а також фантазії, пильності та раціоналізму в її організації. У цьому - *інтелектуально-мобілізаційна функція* трудової діяльності.

З погляду естетики - наскільки ця річ відображає художньо-естетичне світосприймання особи, відповідає її ідеалам, смакам, почуванням. Тому будь-яка праця дитини при належній її організації

є засобом формування у неї естетичних цінностей, зокрема відчуття краси, естетики в усіх сферах буття, включаючи й побут, у чому виявляється *естетичний компонент* праці.

Оцінюючи працю з економічної позиції, насамперед, враховують наскільки вдало підбрано і доступно використано матеріал, раціонально сплановано бюджет часу, відведений на виконання того чи іншого завдання. Тут яскраво проявляється *господарсько-економічна функція* праці. Більше того, орієнтуючись на підприємницьку діяльність у сфері виробничої діяльності, чітко виокремлюють її *правову основу*, тобто низку нормативно-законодавчих актів, що її регулюють.

Отже, який елемент трудового циклу ми нерозглядали б, у ньому неодмінно реалізується особистість, яка є суб'єктом праці. Не випадково українська етнопедagogіка вбачає у праці поліфункціональний засіб виховання, адже у ній синтезується низка завдань – формування економічної, правової, естетичної, духовно-моральної, екологічної та іншої культур, що в системі становлять особистісно значущі цінності людини. Іншими словами, у сучасній педагогічній практиці фактично немає таких виховних завдань, які не можна було б вирішити засобами праці. Тому приховані у ній виховні можливості потребують ретельного вивчення та використання.

1. Бєсгужєв-Ладa И.В. Будущее семьи и семья будущего в проблематике социального прогнозирования. - Детность семьи: вчера, сегодня, завтра. - М., 1986.
2. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. - К.: Фірма «Довіра», 1993. – 414 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
4. Дмитренко Н. Народні повір'я. К.: Ред. часопису “Народознавство”, 1997. – 68 с.
5. Кононенко П.П. Українознавство: Посібник. К.: Либідь, 1996. – 384 с.
6. Крип'якевич І.П. Історія України / Відп. ред. Ф.П. Шевченко, Б.З. Якимович. - Львів: Світ, 1994. – 520 с.

7. Кузьменко В.І. Словник літературознавчих термінів. – К.: Український письменник, 1997. – 230 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1988.
9. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: Ескізи української міфології. - К.: АТ «Обереги», 1992.
10. Українська минувшина: Ілюстрований етнографічний довідник. - 2-е вид. / А.П. Пономарьов, Л.Ф. Артюх, Т.В. Косміна та ін. - К.: Либідь, 1994. - 256 с.
11. Українське народознавство: Навч. посібник /За ред. С.П. Павлока, Г.Й. Горинь, Р.Ф. Кирчіва. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.
12. Щербак В.С. Розвиток ментальності як необхідна умова суспільної активності особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Вип. 5. - Ч.1. - Івано-Франківськ, 2000. - С.269-272.

The article proves that hard work is uncontradictable value of ukrainian's educational ideal. According to it the authors show how to use feasible labor for mansided children and youth's upbringing.

О.Ю. Кошинець

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ КЕРІВНИКА СИСТЕМИ ОСВІТИ

Якщо керівник системи освіти (директор загальноосвітньої школи, гімназії тощо) у своїй управлінській діяльності не враховує реальні інтереси людей, їхні потреби, ціннісні орієнтації, стосунки, що склалися в навчально-виховному процесі, то навіть найпрекрасніші ідеї не будуть ним досягнуті. З другого боку, дуже багато в управлінні навчальним закладом залежить від того, хто приймає управлінське рішення. Йдеться про особистість керівника, його інтелект, рівень освіти, досвід, здібності, якості, стиль та тип керівництва, які в основному і складають особистісний профіль управлінця. На думку Р. Кричевського /1/, узагальнений портрет керівника має включати: біографічні характеристики; здібності; особистісні риси. При цьому до особистісних рис автор відносять: стійкість до стресу; здатність домінувати; прагнення до перемоги; впевненість у собі; креативність; емоційну урівноваженість; відповідальність; заповзятливість; надійність; незалежність; товариськість. Вчений вважає, що перераховані ним особистісні риси не вичерпують усього багатства характеристик керівників, про що свідчить вітчизняна та зарубіжна управлінська теорія й практика.

Інші дослідники /2/ стверджують, що ефективність управлінської діяльності залежить від трьох суб'єктивних чинників: досвіду, здібностей і якостей керівника. Що стосується досвіду, то з точки зору психології – це така якість особистості, яка сформувалася шляхом навчання, не узагальнені знання, навички, вміння та звички. Професійний, соціальний досвід зазвичай набувається разом із стажем роботи але за умови, коли керівник у своїй практичній діяльності керується не лише буденним здоровим глуздом, а й намагається опанувати нове, прогресивне, ефективне. Отже, управлінський досвід безпосередньо пов'язаний із знаннями, вмін-

нями та навичками, які, у свою чергу, є похідними від управлінських здібностей та якостей індивіда. Останні є найбільш узагальненими, стійкими характеристиками, котрі здійснюють визначальний вплив на управлінську діяльність та її продуктивність.

Ефективність діяльності керівника закладу освіти визначається багатьма психологічними якостями, які є за своєю суттю професійно-важливими: компетентність; висока міра відповідальності в усіх справах та збереження при цьому власної гідності; відчуття нового та вміння йти на розумний ризик; здатність творчо вирішувати проблеми; сміливість при прийнятті рішень; увага по відношенню до підлеглих; комунікабельність, здатність встановлювати контакти тощо. Всі названі якості взаємопов'язані і є інтегральними, адже самі вони складаються з ряду більш простих компонентів. Для прикладу, компетентність (наявність у керівника спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення ним своєї науково-професійної підготовки) передбачає системність мислення (практичний розум, швидкість входження в проблему, здатність передбачати різні варіанти виходу із ситуації, винахідливість) та наявність організаторських якостей (їх характеризують вміння підбирати, розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати чіткий контроль; вони є наслідком прояву певних психологічних властивостей особистості). Стосовно такої важливої соціально-психологічної якості, якою є комунікабельність, то вона характеризується наявністю у керівника певного запасу стратегій спілкування, що проявляється в умінні взаємодіяти з представниками різних груп: на рівні "керівник – педагог", "керівник – учень", "керівник – батьки". Водночас здатність встановлювати контакти, вміння спілкуватися залежить від ряду психологічних особливостей індивіда: природних можливостей, спрямованості активності, ділової чарівності, намагання домінувати чи співробітничати у процесі спілкування, адаптивних якостей, поведінки в екстремальних ситуаціях (конфлікти, погрози та ін.).

Якщо проаналізувати підходи вчених до класифікації найважливіших особистісних якостей керівника /3; 4; 5 та ін./, то можна зробити висновок про важливість соціально-психологічних

складових в особистісному профілі керівника: більшість дослідників виокремлюють такі якості, як неабияке вміння приймати творчі та раціональні пропозиції за умов великого ступеня ризику; уникнення тривалого перебування у “зоні комфорту”; почуття “внутрішньої оцінки” своїх дій; концентрація уваги на розв’язанні проблеми, а не на виявленні винуватців; бажання працювати з підлеглими, які не бояться ризику та вміють приймати самостійні рішення; здатність по-діловому, правильно та реально визначити здібності кожного члена колективу та об’єктивно оцінювати результати їхньої роботи; практично-психологічний розум (розподіл обов’язків і групової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей; швидка орієнтація в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань людей у розв’язанні питань “справи — люди”, “люди — справи” та ін.); співпереживання людиною того, що переживають та відчувають інші люди, свого роду емоційна синхронність; здатність подумки поставити себе в психологічну ситуацію іншої людини, думати немовби за неї, міркувати “з її точки зору”; психологічний такт (почуття міри у взаєминах та взаємодії з людьми; мовна адаптація до різних людей, відсутність «мовленнєвого шаблону», мовна винахідливість при першому знайомстві, першій зустрічі; почуття ситуації; врахування зовнішніх обставин, які впливають на взаємини індивідів один з одним; чуйність, уважність, співчуття стосовно людей та ін.); суспільна енергійність (емоційно-мовленнєвий вплив виявляється в різних емоційних формах мовлення: в членуванні фрази, в інтонації, у наголосах та паузах; вольове спонукування виявляється в мовленнєвій, мімічній та пантомімічній формі тощо); вимогливість (сміливість пред’явлення вимог; постійність пред’явлення вимог, їх усталений, неепізодичний характер; гнучкість їх пред’явлення залежно від ситуації, конкретної обстановки; самостійність вимог, їхній невимушений характер тощо); контактність — здатність до встановлення позитивних соціальних контактів (“відкритий” характер у спілкуванні, прагнення до поінформованості, високий рівень домагань, честолюбне прагнення до утвердження своєї особистості, здатність

встановлювати ділові зв’язки, схилияти людей до себе, вміння поглубити на конфліктну ситуацію очима сторін, що конфліктують, здатність вислуховувати та переконувати тощо).

Виокремлені вище якості безпосередньо стосуються управлінської діяльності керівника закладу освіти. Напі дослідження показали, що їх наявність постає ефективною умовою функціонального забезпечення управління. Так, зокрема, у ході опитування директорів загальноосвітніх шкіл було з’ясовано, що найбільш значущими вважаються такі аспекти особистості, як навички соціальної взаємодії (здатність спілкуватися, будувати міжособистісну взаємодію); орієнтація на успіх (наявність таких якостей, як впевненість, наполегливість, азартність, працездатність, схильність до ризику); соціальна зрілість (наявність достатньо сформованих особистих цілей, здатність до корисної уваги в асоціативній поведінці); практичний інтелект (здатність визначити проблему і знаходити можливі способи її розв’язання); соціальна притосованість; лідерство (здатність спонукати інших людей, навіювати довіру оточенню); вміння впливати оджувати ефективно комунікаційно, вміння контактувати з навколишніми, взаємодіяти на основі їхніх індивідуальних особливостей, фізичного, психічного і морального статусу в даний момент тощо. Все це спонукає керівника бачити в кожному, з ким він спілкується (чи то вчитель, чи учень, або його батько), особистості, якій характерні її індивідуальні властивості та соціальні якості, культурно-освітній рівень, свій життєвий і професійний досвід, коло турбот та інтересів. При цьому проявляти внутрішнє бажання допомогти тому, з ким контактує ділова людина, виявляти зацікавленість проблемою співрозмовника, показувати відкритість до спілкування, вміння слухати (вислухати) та ін.

Особистісний профіль керівника загальноосвітньої школи багато в чому визначає стиль його управлінської діяльності, під яким прийнято розуміти систему принципів, норм, методів і прийомів впливу на тих, з ким контактує керівник, з метою ефективного здійснення управління та досягнення поставлених цілей. Оскільки стиль керівництва залежить від моральних норм, цінностей суспільства та конкретної групи, особистісних, ділових якостей особистості, то можна вестимову про його суб’єктивну та об’єктивну основи. В сучасній соціально-психологічній літературі переважно використовуються такі назви для опису стилів: *директивний* (командно-

адміністративний, авторитарний, при якому керівник є прихильником єдиноначальності, підпорядкуванню людей своїй волі), *колегіальний* (демократичний, при якому керівник надає підлеглим самостійність, довіряє їм), *ліберальний* (керівник практично не керує колективом, не виявляє організаторських здібностей, нерозподіляє обов'язки тощо).

В дослідженнях здійснена спроба встановити зв'язок між стилем керівництва, типом керівника, ефективністю діяльності організації та її культурою управління /6; 7 та ін./ Вона представлена наступними характеристиками: 1) стиль відображає усталені способи діяльності певного типу керівника; він тісно пов'язаний з психологічними особливостями його мислення, прийняття рішень, спілкування тощо; 2) стиль не є вродженою якістю, а формується в процесі діяльності та змінюється, отже його можна коригувати та розвивати; 3) описання та класифікація стилів в певній мірі відтворюють змістовні характеристики (параметри) самої управлінської діяльності (специфіка поставлених завдань, взаємовідносини з підлеглими тощо); 4) стиль керівництва обумовлений культурними цінностями організації, її традиціями, усталеними нормами; 5) чинники зовнішнього середовища (соціально-економічні, політичні, соціально-психологічні тощо) впливають на характер формування стилю керівництва.

Спираючись на традиційну концепцію стилів управління, можна виокремити основні складові авторитарного, демократичного та ліберального стилів з урахуванням специфіки управлінської діяльності керівника закладу освіти. Стосовно авторитарного стилю, то його характеристики можуть бути зведені до таких показників, як одноосібне ухвалення рішення керівником; точне окреслення "межі компетентності"; рішення, ухвалені на верхніх поверхах ієрархії, надходять вниз у вигляді директив (саме тому цей стиль часто-густо називають директивним); у керівників з таким стилем управління часто-густо спостерігається завищена самооцінка, самовпевненість, агресивність тощо; наявність великої інтенсивності контролю за роботою заступників директорів шкіл, вчителів, інших підрозділів школи. Для демократичного стилю управління властиві: широка поінформованість усього управлінського апарату про розв'язувану проблему, загальні та часткові цілі школи; широка поінформованість

всіх учасників навчально-виховного процесу про виконання накреслених завдань і цілей; вчителі та учні за умов демократичного стилю керівництва — це не просто виконавці чужих рішень, а люди, які мають власні цінності та інтереси; на звааний стиль сприяє зростання ініціативності членів педагогічного колективу, кількості творчих нестандартних рішень, поліпшенню морально-психологічного клімату та загальної задоволеності навчально-виховним процесом. Ліберальний стиль вміщує такі показники: незначною активністю керівника в управлінні загальноосвітньою школою; небажанням і неумінням керівника приймати будь-які рішення; перекладанням функцій по управлінню навчальним закладом та відповідальності на заступників; намаганням керівника уникнути будь-яких ініціатив тощо.

Однією з важливих тверджень є те, що один стиль керівництва є ефективним, а інший — ні, було б неправильно. Сьогодні дослідники все частіше схильються до думки про те, що не існує універсального стилю керівництва. Будь-який стиль може бути ефективним. Все залежить від ситуації. Це так звана теорія ситуативного управління, в основі якої лежить припущення про те, що дії керівника спрямовані на збільшення ступеня заохочення підлеглих до виконання завдань шляхом постановки цілей, використання системи винагород /8/. При цьому поведінка керівника залежить від ситуації, яку визначають дві перемінні: характеристики завдання і оточуючого середовища, котрі складають двійку з чотирьох типів поведінки керівника (а отже і чотирьох стилів керівництва): керівництво, зорієнтоване на підтримку (увага до потреб підлеглих, турбота про них, формування дружньої атмосфери); директивне керівництво (до підлеглих доводиться тільки необхідна з точки зору керівника інформація; спрямування і координація дій співробітників, контроль за їх діяльністю); керівництво, спрямоване на співчуття (консультування підлеглих, урахування їхніх думок, пошук шляхів подолання суперечностей); керівництво, зорієнтоване на досягнення (постановка і пояснення цілей, пошук способів підвищення результативності праці тощо).

Вивчення теорії практики управління закладами освіти показує, що переважати більшість керівників має якийсь головний стиль, а також один

або кілька запасних, які виявляються тоді, коли неможливо застосувати головний.

Характеристика особистісного профілю керівника закладу освіти не буде повною, якщо ми не знаємо такої його складової, якою є "тип керівника". Даною категорією позначається людина, що наділена характерними властивостями і є яскравим представником певної групи людей. Щодо особистості керівника загальноосвітньої школи, то такими характерологічними властивостями можуть бути: суспільна скерованість особистості, "погасмне" "Я" і стереотипи поведінки.

1. Кричевский Р.Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе: Автореферат дис. доктора психолог. наук. – М., 1985. – 48 с.
2. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Менеджер: психологические секреты профессии. – М., 1992. – 165 с.
3. Стиль работы и образ жизни руководителей: Анализ проблемы, рекомендации. М.: Экономика, 1985. – 280 с.
4. Третьяченко В.В. Коллективные субъекты управления: формирование, развитие та психологична підготовка. – К.: Стиль, 1997. – 585 с.
5. Мангутов И.С., Уманский Организатор и организаторская деятельность. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1975. – 312 с.
6. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.
7. Мельник Л.П. Психологія управління: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
8. House R. J. and Mitchell T. R. Path-goal theory of leadership // Contemporary Business. – 1974. Vol. 3. № 2. pp. 81–98.

В статті аналізуються соціально-психологічні складові особистісного профілю керівника системи управління. Автор в якості основних компонент виділяє досвід керівника, здатності, особистісні якості, стиль і тип управління.

ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ НА ЕТАПІ ЗАРОДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ В XVII – XIX ст. В ЇХНЬОМУ КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ЦІЛІСНОМУ ВИМІРІ

Дослідження природи психічної діяльності людини проходило в нерозривному зв'язку з розвитком наукових природничих знань та філософії. Відповідно з цим відбувалося своєрідне "перетягування" психологічних знань з однієї сфери вивчення в іншу. На розвиток психології впливав також і суспільно-економічний розвиток суспільства, що істотно відображався на психічній діяльності людини, висуваючи нові проблеми.

На етапі зародження психології в XVII-XIX ст. панувала концепція механіцизму, яка ґрунтувалася на тому, що всі психічні процеси відбуваються на механістичному рівні і пояснюються законами фізики, що дає змогу удія обґрунтування космо-механістичної теорії та в елі і динамічної теорії Ньютона. Згідно цих теорій вважалося, що весь світ складається з частинок матерії, які знаходяться в постійному русі. За Галілеєм, матерія складається з дискретних корпускул або атомів, що впливають один на одного під час контакту (взаємодії). Ньютон вважав, що імпульси руху передаються від атома до атома не під час безпосереднього контакту, а під впливом сил тяжіння та відштовхування. Оскільки Всесвіт складається з атомів, які рухаються, будь-яке фактичне переміщення, викликається певною причиною. Результат цієї взаємодії піддається вимірюванню і таким чином може бути передбачений. Всесвіт повністю впорядкований і працює як досконалий механізм. Світ створений Богом досконалим і якщо вчені відкриють закони функціонування світу, вони зможуть абсолютно передбачити, що буде в майбутньому. Ньютон не порушив філософію. Він навіть називав свою працю "Експериментальна філософія". Хоча бажання адаптувати філософію до природничих наук відбувалося згодом не раз, що цим самим звужувало аспект її вивчення та зменшували її універсальні значення в методологічних принципах та підходах.

Найбільш поширеними методами на той час були спостереження і експеримент, метою яких було зображення явищ в точних кількісних характеристиках, що в свою чергу дало поштовх до формування переконання в тому, що абсолютно будь-яке явище у Всесвіті підлягає кількісному вимірюванню. Гармонія і порядок у Всесвіті підтримується за принципом часового механізму, який пояснює на мікрорівні, що відбувається у цілому Всесвіті. Кожна подія у світі визначена минулим досвідом. Таким чином, є можливість усвідомити і передбачити порядок та систематичність функціонування окремих частин Всесвіту (детермінізм). Аналогічно можна зрозуміти з чого складається Всесвіт в цілому, шляхом аналізування його частин (редукціонізм). Філософам та вченим того часу здавалося, що при допомозі складних та точних механізмів можна буде реалізувати давню мрію – щгучно створити життя. Якщо допустити, що психофізіологічна діяльність людини ґрунтується на законах механіки, то в зв'язку з цим пізнання сутності людини можливе в домінуванні застосування експериментальних та кількісних методів досліджень фізичних явищ. Механістичний підхід застосовувався навіть під час вивчення свідомості.

Цілісність – весь світ, який складається з частинок, що спрямовані на взаємодію, тобто вони рухливі апіорі, але тільки у взаємодії вони здатні до продуктивного самотворення та руху. З'являється ейфорія абсолютного передбачення, не містифікованого, а раціонального, що налаштовує людину на всеохоплюючу можливість людського пізнання у межах даної раціональної цілісності. Модель цілісності – часовий механізм, який виступає на мікрорівні своєрідною моделлю Всесвіту, створеного Богом. Виникає питання: чи може людина бути носієм або функцією Всесвіту?

В ХУІІ ст. з'являється новий методологічний принцип розвитку психологічних знань – емпіризм, що зорієнтований на пізнання шляхом спостереження та експерименту, але традиційність застосування даних методів піддається сумніву.

Безпосередній вклад в розвиток сучасних психологічних знань належить Р. Декарту, який намагався розв'язати одну з найбільш

глобальних проблем у психології того часу і яка ймовірно в наш час переживає своєрідний ренесанс – проблему співвідношення душі і тіла. Протягом тисячоліть філософи намагалися розв'язати це питання і в основному, займали дуалістичну позицію. Проблема співвідношення душі та тіла, фізичного та психічного, реального та ідеального завжди була дискусійною. Але ж яким чином душа і тіло взаємодіють? Чи можуть вони бути повністю незалежними? Декарт намагався розв'язати цю проблему, вказуючи на те, що душа не може бути повністю незалежною від тіла і функція душі - мислення. Він зосередив увагу на проблемі психофізичного дуалізму. Таким чином у метафізичних міркуваннях знайшли своє застосування методи об'єктивного спостереження та експерименту, які забезпечували наукове спостереження за психічними процесами. Тіло та душа – дві самостійні субстанції: душа існує за законами духу, а матерія, тілесна субстанція характеризується насамперед простірністю в просторі і підкоряється, на відміну від душі, законам механіки. У поясненні природи тіла Декарт особливу увагу акцентує на понятті руху, який проходить без участі свідомості та волі. Декарта називають автором теорії рефлексорної діяльності. У Декарта рефлексія спрямована насамперед на власне існування людини, її мислення, завдяки якому досягається істинне пізнання, а вже виходячи з цього людина може досягти знання про Бога та світ (1, с.74). Поведінка людини – детермінований процес, всі рухи або дії механічного тіла можна передбачити, якщо відомі стимули. Така наукова інтерпретація викликала стрімкий розвиток наукових знань в галузі фізіології. Цікаво, що тварини в уявленні вчених того часу, - нематеріальні, у них немає безсмертної душі, відсутнє мислення та воля. Душа, на противагу тілу, здатна усвідомлювати та мислити, забезпечуючи людину інформацією про зовнішній світ. Людський розум не володіє жодною властивістю матеріального світу, основна його властивість – здатність до мислення, однак розум повинен впливати на тіло і сприймати відповідні реакції. Якщо в душі спостерігається намір, то він виконується сухожиллями, м'язами, нервами тіла. Аналогічно тіло піддається впливу якогось-небудь стимулу і саме розум сприймає та обробляє чуттєві дані і приймає рішення про відповідну

реакцію. Для того, щоб побачити взаємодію душі і тіла, Декарт почав пошуки фізичного органу, в якому можна було б побачити цю взаємодію. Очевидно локалізація такого органу має бути в людському мозку. Таким органом, з точки зору Декарта, є шийковидне тіло, але експериментальні дослідження показали, що в цьому органі не спостерігається "зустрічі" тіла та душі. Отож дилема не розв'язана.

Філософія має піднятися над окремими формами. Їх треба охопити як ціле, знайти між ними зв'язок, а не відношення до трансцендентного буття або принципу(1, с.117). Декарт у своєму пориві пояснити природу психічного, зупинився на психофізичному паралелізмі, намагаючись пояснити взаємодію душі та тіла, шукаючи принцип цілісності, але паралелізм не забезпечує цілісності, він безкінечний, що, в свою чергу, передбачає невизначеність та недосконалість і продукує хаотичність та вічний антагонізм, який впливає не в зв'язку з полярністю, а саме від паралелізму. Якщо є душа в тілі, то де та матеріальна субстанція, що дозволяє взаємодію душі та тіла?

В середині ХІХ ст. розвивається нове філософське вчення позитивізм, що обґрунтував французький філософ О. Конт, який намагався переглянути все людське знання. Однією з основних умов в цьому відношенні є застосування тільки наукового методу. З його точки зору, в достатній мірі надійними можуть вважатися ті факти, які піддаються об'єктивному науковому спостереженню. Всі спекулятивні або метафізичні твердження, отримані логічним шляхом, заперечувалися. Саме філософські та теологічні знання оголошувалися як метафізичні міркування. Позитивізм слугував основою для утвердження матеріалізму. Допускалось, що навіть свідомість людини можна пояснити на основі знань з фізики та хімії. Анатомо-фізіологічні властивості були основою психічної діяльності людини. Філософська позиція емпіризму ґрунтувалася на процесі виникнення знання. На їхню думку, єдиним джерелом знання є чуттєвий досвід. Позитивізм, матеріалізм, емпіризм набули статусу філософської методологічної основи в науковій психології, але саме емпіризм став домінантою у виборі методів наукового

психологічного дослідження. Видатними емпіриками були Дж. Локк, Дж. Берклі, Д. Юм, Д. Гартлі, Дж. Міль, Дж. Стюарт Міль. Дж. Локк і Дж. Берклі стверджували, що всі наші знання про зовнішній світ визначаються з досвіду. Те, що ми називаємо об'єктом, за Дж. Берклі, - не що інше як споріднення різноманітних відчуттів в одній цілісній комплекс, який закріплюється уміннями, навичками та звичками. Берклі відчував, що все неможна звести до чуттєвого сприйняття. Тому він в запропоновану схему вводить поняття Бога, який сприймає всі виступає гарантом стабільності та постійності фізичних об'єктів, що є у світі. Д. Юм бачив цілісність за законами подібності та суміжності, відповідно до яких чим подібніші ідеї між собою, тим з більшою ймовірністю між ними виникають асоціативні зв'язки і чим подібніші ідеї в просторі і часі, тим з більшою ймовірністю між ними виникають асоціації. Дж. Міль в якості основного методу дослідження запропонував метод аналізу, тобто зведення психічних явищ до їх елементарних складових. Це значить, щоб вивчити те чи інше явище необхідно бачити його складові частини. На його думку, такими елементарними одиницями є відчуття та ідеї. Пізнання починається з відчуттів, згодом завдяки асоціаціям утворюються складні ідеї більш високого гатунку. А ідеї є не що інше як сума індивідуальних психічних елементів. Дж. Ст. Міль характеризує людський розум з позиції формування асоціативних ідей. Складні ідеї є не просто сума простих ідей. В процесі асоціювання виникають нові якості, які початково відсутні в складових елементів. З позиції такого творчого синтезу, споріднення декількох психічних елементів завжди породжує нову, відмінну від початкової, якість.

Основні методологічні принципи наукового пізнання в психології, що утверджували природничий підхід до вивчення психічної діяльності людини були закладені експериментальними дослідженнями фізіологів кінця ХІХ століття. На ранньому етапі розвитку фізіології рядом вчених (М. Холл, П. Флоранс, П. Брок, Г. Фрітц, Е. Хітц та ін.) був зроблений значний внесок у вивчення функцій мозку. Зокрема, розроблені нові методи наукового дослідження: метод видалення, клінічний метод, метод електростимуляції. В ХІХ столітті змінявся матеріалізм,

механіцизм, емпіризм. Вперше експериментальні методи дослідження вивчення мислення, застосовували вчені: Г. фон Гельмгольд, Е. Вебер, Г. Фехнер, В. Вундт. Були розроблені спеціальні методик, створені пристрої для дослідження психічних явищ. В. Вундт – основоположник психології як формальної науки. Він організував першу лабораторію, заснував перший психологічний журнал. Предметом вивчення психології, за Вундтом, була свідомість. Головним методом вивчення якої є метод аналізу або редукціонізму. З точки зору дослідження даної проблеми варто зауважити, що Вундт не погоджувався з тим, що елементи свідомості пасивні і з'єднуються механічно. Головну увагу Вундт зосередив на здатності мозку до самоорганізації і назвав свою систему волонтаризмом, пояснюючи яким чином сила волі робить мислення високоорганізованим. Вундт звертав увагу не на самі елементи, а на те, як проходить процес організації або синтезу. Психологів, на думку Вундта, має цікавити насамперед безпосередній досвід, тому, що опосередкований досвід людини забезпечує інформацією або знанням, які не можуть бути складовими безпосереднього переживання, а безпосередній досвід людини позбавлений відрізняючого впливу інтерпретацій та суб'єктивних тлумачень. Оскільки в своїх наукових дослідженнях вчені-природодослідники кінця ХІХ-початку ХХст. матеріальні об'єкти поділяли на структурні елементи, то і Вундт також намагався розчленувати мислення на елементи або складові частини. Визначивши предмет та метод нової психології, Вундт визначив її завдання: проаналізувати процеси свідомості шляхом дослідження її основних елементів; виявити, яким чином ці елементи з'єднуються та припиняються, на основі яких таке з'єднання проходить. Більше того Вундт намагався знайти об'єднуючий цілісний національний чинник, що сприяв би самореалізації особистості в своїй праці “Психологія народів”, виходячи із ідеї про знання світу в його цілісності..

Таким чином, ми спостерігаємо еволюцію філософських категорій взаємодії та цілісності розвитку психологічних знань до середини ХІХ століття. Бурхливий “науковий ренесанс” відкинув послідовні логічні теоретичні дослідження, оскільки світ дивувався тільки очевидному,

механістичному. Людство може пізнати тільки доступне чуттєвому досвіду, те, що не може бути таким чином усвідомлене в певній мірі, або зовсім заперечувалось, або віднесено до сфери панування Бога. Спостерігається своєрідний поділ цілісності буття людини – матеріальний та духовний, хоча беззаперечно він завжди існував, але саме в цей період він визначається надмірною полярністю та категоричністю. Тому і родоначальником зародження психології став Вундт. Оскільки саме він об'єднав в одне ціле всі попередні наукові дослідження. “Коли вже народились всі головні ідеї, дехто береться за їхню організацію, доповнює, що йому здається істотним, видає та афішує їх, наполегливо стверджуючи, і згодом заповує наукову школу” (6, с.84).

1. Ромець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. Київ, 1998.
2. Петровський А.В., Ярошевський М.Г. История и теория психологии. Т.1. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Ярошевський М.Г. История психологии. 3-е изд. Москва, 1985.
4. Ярошевський М.Г., Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. Санкт-Петербург, 1993.
5. Ярошевський М.Г. Психология в ХХ столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. Москва, 1974.
6. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. Санкт-Петербург, 1998.

The analysis of the historical-psychological stage (from Newton to Wundt) to determine the principal methodological approaches concerning human psychological activity from the view of the category of integrity has been conducted.

Л.Е. Орбан-Лембрик ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ	3
Л. П. Овсянецька ТВОРЧИСТЬ ЯК "ЕКСТЕНСІОНАЛЬНА ОРІЄНТАЦІЯ" ОСОБИСТОСТІ: ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА	12
О. В. Федик ЗАДОВОЛЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОБРАНОЮ ПРОФЕСІЄЮ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	21
О.І. Климишин ДО ПРОБЛЕМИ ГНОСЕОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ДУХОВНОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ.	30
М.В. Субота ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ	38
Л. У. Висоцька, А. А. Федорук СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ МОЛОДІ	54
Г.Й. Юркевич, Дем'янчук ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА	62
Н.І.Пов'якель КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	66
І.Я. Мельничук ПРОФЕСІЙНЕ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	80
Н. Р. Вітюк ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	89
І.З. Борис СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ І ДЕЗАДАПТАЦІЯ МОЛОДІ	98
Л.І. Макарова ШЛЯХИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ОРТОБІОТИЧНИЙ АСПЕКТ	107
И.Г. Герасимова ИСКУССТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ .	119
І.В. Платонов ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	133
Я.С.Гнатюк УКРАЇНСЬКА КОРДОЦЕНТРИЧНА ФІЛОСОФІЯ В ДОПАРАДИГМАТИЧНИЙ ПЕРСПЕКТИВІ	140

И.Г.Тимощук

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА	152
---	-----

С.С. Возняк

КУЛЬТУРНА РЕАЛЬНОСТІ І ПРИРОДА ЕЙДЕТИЧНОГО СПОГЛЯДАННЯ.	159
--	-----

Х. Дмитерко

ДИСПОЗИЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА СМISЛУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЇ	174
--	-----

Т.В. Карабин

ДЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ	182
---	-----

М. Тоба

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТУ	191
---	-----

О.І. Гринчук

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ	198
---	-----

Н.М. Матеїко

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ - МЕШКАНЦІВ ЗОНИ ПОСИЛЕНОГО РАДІОЕКОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ	211
--	-----

Л.С. Тимків

ТЕМПЕРАМЕНТ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ	220
---	-----

Л.М. Романкова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МОДЕЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ КОНФЛІКТІВ	227
---	-----

О.М. Швед

ВПЛИВ МІКРОКЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА ПРОЦЕСИ СПІЛКУВАННЯ В НІЙ	236
---	-----

П.Б. Войтович

РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	246
--	-----

О.Б. Будник, Р.П. Скульський

УКРАЇНСЬКА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ КЕРІВНИКА СИСТЕМИ ОСВІТИ	257
---	-----

О.Ю. Коцинець

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ КЕРІВНИКА СИСТЕМИ ОСВІТИ	267
---	-----

Н.І. Зорій

ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ НА ЕТАПІ ЗАРОДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ В XVII – XIX СТ. В ЇХНЬОМУ КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ЦІЛІСНОМУ ВИМІРІ	273
--	-----