

Міністерство освіти і науки України  
Академія педагогічних наук України  
Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
В СУЧАСНОМУ СВІТІ**

**Збірник наукових праць**

**Полтава  
2007**

**УДК**

**Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі** : Збірник наукових праць. – Полтава: Освіта, 2007. – 154 с.

Збірник наукових праць містить результати досліджень учених, викладачів, наукові пошуки аспірантів, магістрів, студентів з актуальних проблем розвитку особистості в сучасному світі. До збірника увійшли нові розвідки, присвячені питанням багатовимірності особистості в контексті психологічної теорії та практики; аналізуються психологічні та педагогічні проблеми гуманізації міжособистісного спілкування; розглядаються вікові особливості розвитку дітей; характеризуються проблеми професійного становлення особистості.

**Редакційна колегія:** доктор історичних наук, академік АПН України В.О. Пащенко (головний редактор), доктор педагогічних наук, професор З.О. Валюх, кандидат психологічних наук, професор В.Ф. Моргун (відповідальний редактор), кандидат педагогічних наук, доцент Н.Д. Карапузова, кандидат психологічних наук, доцент О.Г. Коваленко.

**Рецензенти:** доктор педагогічних наук, професор Л.І. Хомич; кандидат психологічних наук, доцент І.С. Тодорова.

Друкується за рішенням ученої ради Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол №\_ від \_\_ жовтня 2007 року).

ПДПУ

# БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

*Н.М. Атаманчук*  
Полтава

## РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ НА РАННІХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Особливості розвитку самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу висвітлені досить нерівномірно. Більшість праць присвячених цій проблемі стосуються періоду шкільного дитинства. Менш дослідженою є самосвідомість дітей дошкільного віку. (Н.Н. Авдеева, Б.І. Ананьев, Н.Є. Анкундінова, А. Валлон, В.В. Давидов, І.Т. Дімітров, О.Л. Кононко, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, Н.І. Непомняща, Т.Н. Овчинникова, О.Н. Пахомова, А.І. Сільвестру, Р.Б. Стеркіна, С.П. Тищенко, Л.І. Уманець).

Розглядаючи генезис самосвідомості, психологи виходять із положення про те, що самосвідомість розвивається у процесі спілкування з оточуючими людьми та удосконалюється на основі особистої практичної діяльності дитини, як суб'єкта життєтворчості.

Слід відмітити, що в поглядах вчених на питання виникнення самосвідомості в онтогенезі зустрічаються деякі розбіжності. Визначаючи тісний зв'язок між свідомістю і самосвідомістю, ряд авторів (Л.І. Буєва, Д.І. Дубровський, М.І. Сеченов, А.І. Спіркін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова) заперечують можливості часового розходження даних явищ. Інші вважають, що “самопізнання індивіда здійснюється лише на основі пізнання ним іншої людини і навколишнього середовища, тобто самосвідомість виникає на основі свідомості, яка досягає певного рівня розвитку” [2, с. 15]. Такої ж думки дотримується і Н.В. Шорохова. “Самосвідомість, стверджує вона, є вищим видом свідомості, і для його виникнення і розвитку потрібен певний рівень свідомості” [14, с. 263].

Структурні моделі самосвідомості, пропоновані різними авторами відрізняються за своїм психологічним змістом та кількістю компонентів.

Так, А.Г. Спіркін вважає, що самосвідомість – це не лише пізнання себе, а й ставлення до себе [11, с. 114].

Згідно з І.І. Чесноковою, у самосвідомості слід розрізняти, з одного боку, систему психологічних процесів пов'язаних із самопізнанням, переживанням ставлення до себе та регуляцією своєї поведінки, з іншого – систему відносно статистичних утворень особистості, що виникають як продукти цих процесів і закріплюються у відносно стійкій самооцінці [13].

С.Л. Рубінштейн стверджує, що “самосвідомість – це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, яка усвідомлює світ і змінює його, як суб'єкта, діючої особи в процесі її діяльності – практичної і теоретичної” [10, с. 322].

На думку В.А. Крутецького, “Самосвідомість – усвідомлення людиною самої себе як члена суспільства, своїх взаємовідносин з навколишнім світом, іншими людьми, своїх дій і вчинків, думок і почуттів, всього різнобіччя якостей особистості” [7, с. 781].

“Самосвідомість – як вищий рівень свідомості – це усвідомлення людиною свого “Я” і своїх вчинків та активне регулювання їх у суспільстві”, – такою є думка К.К.

Платонова [9, с. 193].

П.Р. Чамата розуміє самосвідомість, як усвідомлення людиною самої себе у своїх ставленнях до зовнішнього світу і інших людей [12, с. 6].

У наведених визначеннях можна виділити три моменти.

**Перший.** Самосвідомість є якістю особистості як істоти соціальної. Людина усвідомлює себе як члена суспільства, етнічної спільноти, як представника різних груп, який вступає з іншими людьми у різні за характером взаємовідносини. **Другий.** Реально діюча особистість у всіх її життєвих проявах є не тільки об'єктом самоусвідомлення, а й суб'єктом процесу самопізнання. **Третій.** Оскільки людини є не тільки особистістю, а й індивідом, то вона усвідомлює свої індивідуальні якості.

У сучасній філософській і психологічній літературі існують різні підходи до розуміння самосвідомості. Ми наведемо деякі з них.

**У соціальному плані поняття самосвідомості** розглядали І.О. Кон, Л.С. Виготський. Так, І.О. Кон вважає, що самосвідомість, як образ “Я” – це не сума часткових характеристик, а цілісний образ, настанова стосовно самого себе. Вирішального значення І. Кон надає соціальному моменту: людина ідентифікує себе з тією чи іншою соціальною групою – віковою, статевою, професійною [5].

Згідно з Л.С. Виготським, самосвідомість – це соціальна свідомість, перенесена в середину, а пам'ять – та основа, яка зберігає цілісність самосвідомості, нерозривність окремих її станів. Л.С. Виготський відмітив: “... особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших... за всіма вищими функціями, їх відношеннями генетично стоять соціальні ставлення, реальні відносини людей” [4, с. 371].

**Самосвідомість – результат діяльності самопізнання.** Для І.І. Чеснокової є характерним підхід до самосвідомості з боку єдності змісту усвідомлюваних сторін і форм відображення свого “Я”. Вона розглядає самосвідомість в онтогенетичному плані “як інтегративний процес, що поступово розгортається у часі”. В основі цього процесу лежить діяльність самопізнання, яка дедалі все більше ускладнюється, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до себе та вміння регулювати свою поведінку” [13, с.63 – 64].

У постанову проблеми самосвідомості та проведення експериментальних досліджень по вивченню різних аспектів вказаної проблеми значним вкладом стали праці Б.Г. Ананьєва, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, О.В.Шорохової.

Теоретичному осмисленню природи діючого (рефлексуючого) і феноменального (рефлексованого) “Я”, їх зв'язку з розвитком особистості в онтогенезі в значній мірі сприяли праці: І.С. Кона, Р. Мейме, Ф.Т. Михайлова, В.В. Століна, І.І. Чеснокової, О.В. Шорохової. У своїх дослідженнях вчені продовжують матеріалістичну традицію в підході до розгляду феноменів самосвідомості та умов їх виникнення, намічену ще у працях І.М.Сеченова.

Великий вклад у проблему дитячої самосвідомості вніс Б.Г.Ананьєв. Він виділив етапи її розвитку і показав, значення самосвідомості, зокрема учбової для становлення особистості.

Б.Г. Ананьєв ставить формування дитячої самосвідомості в залежність від конкретних форм предметної діяльності дитини. На його думку, немовля не володіє самосвідомістю, навіть не усвідомлює своє фізичне “Я”. У процесі розвитку його предметної діяльності провідну роль відіграє дорослий, що привчає дитину до гри з предметними діями. Поступово дитина починає усвідомлювати своє “фізичне Я” (окремі органи і частини тіла, свої сенсорні можливості).

Б.Г. Ананьєв виділив три стадії у формуванні самосвідомості дітей:

- **перша стадія (початкова)** являє собою перехід від “уявлень” до предметних дій;
- **друга стадія (виникає в ранньому віці)** – дитина відокремлює себе від своїх дій і самого процесу діяльності як діяча. На даній стадії дитина починає усвідомлювати себе

суб'єктом діяльності;

- **третья стадія** характеризується переходом від усвідомлення своїх дій до усвідомлення власних якостей.

О.Л. Кононко підкреслює, що самосвідомість виникає тоді, коли дитина починає усвідомлювати себе як суб'єкта своїх дій. Автор показує, що є кілька послідовних моментів становлення самосвідомості. Це – “оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування” [6, с. 122].

Особливу лінію психологічного аналізу можна виявити в працях вчених присвячених дослідженню онтогенетичного аспекту самовідношення. Так, дослідники немовлячого і раннього віку говорять про те, що вже на першому році життя “під впливом спілкування з дорослими у дитини починає виявлятися високий рівень ініціативності; яскрава емоційність, її допитливість, з'являється позитивне самовідчуття у ставленні до самої себе. Ця активність виступає як передособистісне утворення” [1, с. 3]. Загальне, безумовно позитивне, ставлення до себе як суб'єкта емоційного спілкування у віці немовляти змінюється ставленням до себе як суб'єкта предметно-практичної діяльності у ранньому віці. Але це ставлення ще мало усвідомлене (Н.Н. Авдеева, М.Г. Єлагіна, С.Ю. Мещерякова).

Аналіз літератури по дослідженню онтогенетичного аспекту самосвідомості дозволяє сформулювати декілька висновків.

**По-перше**, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності виникає на основі ставлення до себе, як до суб'єкта емоційного спілкування, ставлення до себе як до суб'єкта предметно-практичної діяльності, її ставлення до себе як суб'єкта спілкування тобто, як результат якісних змін самосвідомості і активної позиції дитини.

**По-друге**, процес формування особистості в онтогенезі можна уявити у вигляді послідовної зміни суб'єктів різних діяльностей. Дане положення конкретизує думка Д.Б. Ельконіна про сутність і роль провідної діяльності у психічному розвитку дитини, згідно з якою особистість є ієрархізована система суб'єктів різних діяльностей, змістоутворюючою якої на кожному віковому етапі виступає та, яка там першочергово складається. Відповідно, ставлення до себе, як суб'єкта діяльності є особистісним проявом.

Розбіжності в точках зору різних авторів з приводу онтогенезу самосвідомості обумовлено, очевидно, тим, що інколи зустрічається недостатньо чітке розмежування явищ, які являють собою лише підготовчий етап до шляху виникнення у дитини самосвідомості, і тих, які власне можна вважати самосвідомістю.

Незважаючи на розбіжність думок про час виникнення самосвідомості в онтогенезі, всі без винятку автори підкреслюють соціальну природу самосвідомості, її зв'язок із зовнішнім світом. Разом з тим, відмічається активна роль самосвідомості в процесі формування особистості. Цей погляд є характерним для вітчизняних психологів на протигагу поглядам зарубіжних психологів. Зарубіжні вчені по різному підходять до проблеми розвитку самосвідомості. Проілюструємо сказане, посилаючись на дослідження зарубіжних психологів.

К. Левін разом зі своїми колегами (Т. Дембо, Р. Сірс, Л. Фестингер, Ф. Хоппе) створив цікаву експериментальну методика, за допомогою якої визначається рівень домагань дитини [8]. На основі проведених Ф. Хоппе досліджень була встановлена тісна залежність домагань від почуття успіху чи неуспіху, які, на думку автора, є соціально детермінованими, наприклад, характером оцінки з боку ровесників чи дорослих; це давало можливість вважати, що “соціальний компонент є важливим для домагань, починаючи з його ранніх етапів розвитку” [17, с. 286]. Левін висловлював цікаву думку про те, що домагання можуть виникати у людини лише за умови, якщо вона внутрішньо приймає певну мету. До такої ж думки прийшов співробітник К. Левіна – Ф. Хоппе, який досліджував вплив успіху чи неуспіху на рівень домагань у студентів.

Основна особливість теорії З.Фрейда полягає у виділенні як провідного принципу

психічної діяльності – вроджених біологічних інстинктів, ірраціональних неусвідомлюваних сил. На думку вченого, самосвідомість з самого початку її виникнення є перекрученим утворенням, оскільки вона – результат марних спроб індивіда пристосувати особисті інстинктивні потяги до ворожих зовнішніх впливів [16]. Уявлення особистості про себе, її самооцінка за З. Фрейдом складаються під тиском конфлікту між внутрішніми спонуканнями і зовнішніми заборонами. Постійний конфлікт людини з оточенням є фактором, що заважає формуванню адекватної самооцінки. Тому індивід з перших і до останніх років життя змушений займатися самообманом, шукати вихід із постійного конфлікту щоб звільнитись від неймовірного напруження.

У теорії вченого найважливіші феномени людської психіки – її потребо-мотиваційна сфера; “Я” виступає як найважливіше особистісне утворення; засвоєння людиною норм і вимог суспільства, пов’язані з механізмами її самоконтролю, – всі ці феномени отримали у Фрейда своєрідне описання. Те, що З. Фрейд називає “Зверх “Я”, засвоєна людиною система вимог суспільства, якій вона повинна підкорятися, але проти якої вона внутрішньо бунтує, – є ознакою невротизму. Тим часом, у нормальної, здорової особистості засвоєні правила і соціальні норми стають частиною її особистого “Я” [15]. Виявивши значення безсвідомих потягів у житті людини, Фрейд переоцінив їх значення і роль. Його психоаналітична концепція перекручено подає рушійні сили розвитку особистості.

У середині ХХ століття у протилежність психоаналітичним теоріям виник ряд нових концепцій особистості, які отримали назву “персонологічного напрямку”. До цього напрямку належать теорії самореалізації Г. Олпорта, самоактуалізації А. Маслоу, система поглядів К. Роджерса.

Так, К. Роджерс (у протилежність Фрейду) започаткував більш реальні підходи до особистості та її самосвідомості. Він, зокрема, значно розширив сферу тих психічних явищ, які можуть усвідомлюватись через “Я” особистості. Це – сприймання особистісних здібностей, свого ставлення до інших людей.

Автор відстоює принцип цілісності особистості, говорить про її можливості і направленість у майбутнє; він не схильний пов’язувати самооцінку з якимись одиничними і сумнівними в науковому відношенні фактами. Самооцінка, на думку Роджерса, є важливою умовою в здійсненні бажань особистості до більш повної реалізації особистих можливостей. Ці можливості особистість здатна пізнавати і в собі і, правильно оцінюючи їх, взяти на себе відповідальність за вибір [18, с. 136].

Відстоюючи активність особистості як самопізнавального суб’єкта, Роджерс разом з тим пояснює цю активність тільки якимись закладеними всередині людини бажаннями до самоактуалізації і самореалізації. При цьому ігнорується суспільна детермінованість активності особистості, а також залежність її самосвідомості від соціально-історичних умов і обставин, в яких живе індивід, від вимог, які висуває перед ним суспільство.

Як показує аналіз, у зарубіжній психології самосвідомість вивчається в руслі метафізичних теорій особистості. Людська індивідуальність абсолютизується, а самосвідомість розглядається як самовідображення психічного в психічному (рефлексуюче “Я”) поза суспільною практикою або її впливам приписується другорядна роль [Hilgard E., Forest I.]. При цьому зарубіжні психологи виходять з того, що особистісні якості виникають у ході індивідуального розвитку людини на основі самоактуалізації її автономних рушійних сил [Maslow A., Allport G.].

Тим самим у названих теоріях самосвідомості фактично відводиться пасивна роль: самосвідомість обмежується рамками внутрішнього світу особистості, виступаючи по суті інтроспективним “регістратором”.

Підводячи підсумок сказаному, хотілося б відмітити, що сучасна вітчизняна та зарубіжна наука дозволяє представити достатньо повно основну лінію розвитку самосвідомості дитини і окремих її генетичних особливостей на ранніх етапах онтогенезу, а саме:

- усвідомлення дитиною фізичного “Я”;
- “усвідомлення бажання віднесення його до самої себе, усвідомлення дій як способу здійснення цього бажання, що пов’язано з формуванням дитиною мети свого вчинку, з вмінням зберегти цю мету і практично реалізувати її. Усвідомлення своїх дій, мети власної діяльності і мотивів своєї поведінки означає початок формування духовного “Я” дитини” [14, с. 269 – 270];
- формування мовних виразів, із застосуванням займенника “Я”;
- три роки – нова фаза розвитку – фаза активного утвердження себе і відстоювання своєї самостійності.
- А. Валлон, виділяючи процес розвитку дитини у віці від 3 до 5 років відмічає, що психологи різних шкіл оцінюють цей період як момент глибокої афективної і моральної праці, коли будуються у психічному світі людини моральні системи і комплекси, які у подальшому можуть перейти у стійкі особливості особистості. У становленні особистості в цей період важлива роль належить і процесам самосвідомості (самопізнанню, емоційно-ціннісному ставленню до себе, саморегуляції);
- до 6 – 7 років, на думку Л.С. Виготського, узагальнення дитиною особистісних переживань досягає високого ступеня. Цей факт призводить до розвитку їх регулятивної функції у відношенні особистої поведінки у взаємовідносинах з іншими людьми.

У 6 – 7 років дитина починає регулювати свою поведінку відповідно до оцінного ставлення щодо самої себе. У цьому віці з’являється вміння планувати і виконувати дії подумки про себе. Виконання такої дії передбачає формування вміння розглядати і оцінювати свої думки з точки зору інших людей. Це вміння лежить в основі рефлексії, завдяки якій дитина аналізує свої судження з огляду їх відповідності задуму і умов діяльності. Таким чином, здатність до довільної поведінки, заснованої на усвідомленні своїх можливостей стає ознакою удосконалення регулятивної функції самосвідомості дитини.

Отже, особливостями розвитку самосвідомості в старшому дошкільному віці є:

- виникнення критичного ставлення до оцінки дорослого і ровесників;
- усвідомлення своїх фізичних можливостей, умінь, моральних якостей, переживань і деяких психічних станів;
- правильна диференційована самооцінка, самокритичність;
- розвиток уміння мотивувати самооцінку;
- усвідомлення себе у часі, особиста свідомість.

У подальший період процес розвитку самосвідомості іде рівномірно, без стрибків і криз. Даючи оцінку загальному розвитку особистості, А. Валлон писав: “ ... від 7 до 12 років процес розвитку особистості здається менш багатим. У цей період діяльність і допитливість дитини звертаються до зовнішнього світу, в якому дитина продовжує своє навчання практиці. Але хоча цей період і менш яскравий, він також веде особистість до більшої самостійності” [3, с. 185].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Д. Развитие личности на ранних этапах детства //Проблемы возрастной психологии: Тез. докл. К VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 3-41.
2. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности //Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5-13.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка /Пер. с фр. М., 1967. – 194 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 498 с.
5. Кон И.С. Какими они себя видят. – М.: Знание, 1975. – 93 с.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості.– К.: Освіта, 1998. – 255с.

7. Крутецкий В.А. Самосознание // Педагогическая энциклопедия. – Т.3. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966.– 768 с.
8. Левин К., Дембо Т., Фестингер Л., Сирс Р. Уровень притязаний // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С. 86-92.
9. Платонов К.К. Проблемы сознания // Матер. симпозиума. – М., 1966. – 256 с.
10. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и её жизненный путь: Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С. 127-131.
11. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
12. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: Знання, 1965. – 48 с.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии // М.: Наука, 1977. – 143 с.
14. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М., 1961. – 281 с.
15. Freud A. The ego and the mechanism of defense. – №4.– 1946.
16. Freud S. Das Ich und das Es, Ges. Werke. – Vol. 18. – London, 1923.
17. Lewin K. The dynamic theory of personality. – New-York. – London, 1935.
18. Rogers C.R. Client Centered Therapy. – Boston, 1955.

*В.М. Заїка*  
Полтава

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ**

**Постановка і обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасний розвиток інформаційного суспільства відображається не лише на якості наукових відкриттів, але й на кожному індивіді окремо, на його фізичному і психічному розвитку. Дегуманізація суспільства із перестановкою акценту з людини – на техніку, комп'ютери, електроніку призводить до відчуження, втрати свободи, свого «Я», залежності від технічних винаходів. А гедоністичний стиль життя з його повсякчасним прагненням до задоволення, пошуку насолоди породжує виснаження, втрату духовного сенсу життя, справжніх людських цінностей, переінформатизацію і як наслідок – депресивні стани.

За даними статистики сьогодні можна говорити про справжню епідемію депресії, яка значно поширилась за останні 30 років. Так, 15-20% населення у всьому світі відчули цей стан на собі. Щохвилини приблизно 121 мільйон людей різного віку, чоловіків та жінок, бідних та заможних страждають на депресію. [7]. Причому не менше 40% всіх депресій протікають із стертими проявами. Також встановлено, що від 5% до 12% чоловіків і від 10% до 20% жінок потерпають від приступів глибокої депресії на певному етапі свого життя. Приблизно половина цих хворих зазнавала депресії повторно. Страждання і обмеження дієздатності є симптомами депресії але вона є й потенційним убивцею. Щороку трохи менше 15% хворих на депресію кінчають життя самогубством [3]. Профілактика та лікування цих людей залишають бажати кращого. Так, менше від 4% до 5% хворих на депресію отримують адекватне лікування. Це пов'язано з багатьма чинниками. А саме: відсутність у хворих бажання звертатися до лікарів, недостатня кількість інформації у населення, щодо симптомів та проявів депресії, відсутність спеціальних навичок щодо діагностування соматичних розладів у лікарів загальної практики (лише в 30% випадків депресії діагностуються своєчасно), відсутність затверджених стандартів лікування подібних розладів в Україні [8]. Всі ці дані обумовлюють актуальність теоретичних та практичних досліджень стосовно вказаного явища.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням депресії та її проявів займалися провідні зарубіжні та вітчизняні лікарі, психіатри, психологи, психофізіологи: З.Фрейд, К.Г. Юнг, Е. Фромм, Ф. Перлз, В. Франкл, Ш.Б. Немерофф, Ч. Костелло, С.О. Гримблант, Е. Блейлер, І. Л. Первова, В.М. Блейхер, І.В. Крук та ін.



На депресію страждали завжди, вона описується ще у Старому Завіті. Але її по-іншому називали: меланхолією, розлиттям чорної жовчі (Гіппократ), неврастенією, іпохондрією, хандрою, печаллю, журбою, кручиною. Вона навіть була модною та була ознакою заможних людей. Батьківщиною депресії вважається туманний Альбїон, де вона називається спліном.

Приступами депресії страждали відомі люди різних епох: Мікеланджело, Ф. Достоєвський, О. Блок, У. Черчілль, А. Дюкер, П. Верлен, А.П. Чехов, Чайковський та ін [2, 5].

Виділяють тріаду ознак за якими визначають депресію:

1) пригнічений настрій; 2) ідеаторна загальмованість – зниження психічної активності, темпу мислення, мови; 3) психомоторна загальмованість – збіднені рухливість, жестикуляція, міміка, одноманітність поз.

Нерідко депресії маскуються під соматичними проявами (головні болі, порушення сну, розлади травлення, болі в серці тощо) тому їх важко діагностувати. Вчені довели причинну обумовленість депресії як відповідь на стрес, психотравму, але найчастіше вона виникає безпричинно, спонтанно. Сезонність річних періодів також має значення, весною та восени вона проявляється найбільш часто. До інших факторів ризику відносять патологічну спадковість, юнацький або підлітковий вік, жіночу стать, вагітність, післяпологовий період, клімакс.

Із методів лікування депресій найчастіше застосовують психотерапію та психофармакологію. Антидепресанти та транквілізатори в основному мають побічні ефекти, а лікування словом потребує значного часу та високої кваліфікації спеціаліста, що надає допомогу.

Саме тому на нашу думку проблема депресії повинна займати одне з провідних місць в сучасній науці. Адже перелічені факти доводять поширеність вказаного недугу серед населення нашої країни та труднощі в його діагностиці та лікуванні.

Таким чином, **об'єктом дослідження** є особистість людини у стані депресії. **Предмет дослідження** – психологічні особливості діагностування та терапії депресивних розладів особистості людини. **Метою даної публікації** є змістовне вивчення практичних методів виявлення та подолання депресивних розладів.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Отже, **депресія** – це синдром, що характеризується зниженим настроєм (гіпотимією), гальмуванням інтелектуальної і моторної діяльності, зниженням вітальних спонук, песимістичними оцінками себе і свого положення в навколишній дійсності, соматоневрологічними розладами. За А.В. Снежневським, депресії властиві такі когнітивні властивості, як негативна, знищуюча оцінка власної особистості, зовнішнього світу і майбутнього [1].

За останніми дослідженнями нейробіологічними механізмами розвитку депресивних розладів вважають наступні фактори [3]: генетично обумовлена спадковість (дефекти генів та хромосом); дефіцит норадреналіну в деяких структурах мозку; зниження вмісту серотоніну в синапсах нервових клітин; гормональні аномалії пов'язані із розладом функції гіпоталамо-гіпофізарно-адреналової системи, яка формує реакції організму на стресові фактори.

Депресивні стани відрізняються великим різноманіттям і поширеністю. Схематично виділяють дев'ять основних клінічних варіантів депресії, що об'єднані в три групи (Kielholz P.) [1]: 1) *соматогенні*, що виникають у зв'язку з яким-небудь захворюванням внутрішніх органів — органічна і симптоматична; 2) *ендогенні*, що спостерігаються при психічних захворюваннях — шизофренічна, циркулярна, періодична, інволюційна; 3) *психогенні*, котрі пов'язані з емоційним перенапруженням, внутрішнім конфліктом або багатократними психічними травмами (конфліктами, що повторюються, в сім'ї або на роботі) — невротична, виснаження, реактивна.

Чарльз Костелло з університету Калгарі виокремлює наступні симптоми депресії: дисфорія (порушення настрою із переважанням похмурого, злобно-дратівливого

настрою), відсутність інтересу, ангедонія (втрата почуття радості та насолоди), соціальна дисфункція, проблеми з пам'яттю та концентрацією уваги, порушення самооцінки, сором та відчуття провини, безнадія, розлади апетиту, розлади сну, суїцидальні наміри тощо [6].

Окрім розгляду потребує так звана “маскована” або “ларвована” депресія, при якій хворі пред'являють різноманітні скарги соматичного характеру (безсоння, психалгії – головний біль, біль у серці, м'язовий біль чи біль у спині, шлунково-кишкові розлади, зміни апетиту, астенію). Такі люди схильні звертатися за допомогою до лікарів різного профілю, шукаючи причину їх фізичних розладів. Цікаво, що при цьому майже відсутні скарги на зниженій настрій, або вони займають другорядне місце і розглядаються як природня реакція на соматичні розлади, котрі насправді є невротичними.

Одним із важливих диференціально діагностичних критеріїв маскованої депресії є *парадоксальна добова циклічність*, за якою хвора людина завжди відмічає погіршення стану в ранковий час або полегшення стану до вечора. На противагу цьому справжня астенія при інфекційних захворюваннях пов'язана з погіршенням самопочуття в другій половині дня. Також до проявів маскованої депресії відносять: *розлади сну* (відсутність сну в ранкові часи та втрата задоволення від нього); *зміни апетиту* (депресивна анорексія – зниження апетиту або депресивна булімія – підвищення апетиту, при яких відмічається втрата відчуття насичення їжею та втрата відчуття її смаку); *розлади статевої функції* (зниження та зникнення потягу та інтенсивності оргазму); *психалгії* (не пов'язані з фізичним навантаженням, інтенсивні в ранковий час, зазвичай відрізняються не гостротою болю, а відчуттям “важкості”); *астенію* (емоційно-роздратована слабкість з втомленістю та нездатністю виносити розумові і фізичні навантаження) [4].

Специфічними є статеві прояви депресії. Так, у чоловіків депресія найчастіше проявляється у вигляді фізичних скарг. При цьому в емоційній сфері у них переважають явища роздратованості та вони не схильні визнавати психічні причини своїх страждань. Жінки проявляють більшу готовність говорити про такі явища, як пригніченість, туга та сльозливість. Саме тому у них дещо легше розпізнаються ознаки депресивного стану.

В дитячому та підлітковому віці діагностичні критерії депресії залишаються тими ж, але в них депресія може проявлятися у вигляді підвищеної роздратованості, імпульсивності та замкнутості, схильності до самопошкоджень, зниження навчальної успішності. У зв'язку із нерозпізнаною та нелікованою депресією у підлітків значно підвищується ризик вживання наркотиків, алкоголю та виникнення суїцидальних намірів.

Як видно з вищенаведених даних депресія характеризується різноманітною симптоматикою, яка зачіпає майже всі сфери людського існування. Цим вона дуже впливає на життєдіяльність людини погіршуючи її працездатність та вибиваючи зі звичного ритму життя. Інколи суб'єкт, який відчуває всі ці симптоми навіть не знає що з ним трапилося та гадає, що все це скоро минеться. Саме тут потрібно вчасно діагностувати депресивний розлад для запобігання можливим ускладненням та небажаним негативним змінам у психіці людини у стані депресії. Для цього існують спеціальні методики: шкала А. Бека для оцінки депресії, шкала В. Цунга для самооцінки депресії, методика визначення рівня депресії В.А. Жмурова тощо.

Своєчасне виявлення та постановка правильного діагнозу дає можливість якомога раніше здійснити терапевтичний вплив.

Серед найголовніших напрямів роботи з терапії депресії виділяють наступні: 1) лікування антидепресантами, 2) психотерапію, 3) правильно збалансоване харчування, 4) світлотерапію, 5) фізичні вправи, 6) відновлення структури сну.

**Лікування антидепресантами.** Антидепресанти – це препарати, що полегшують або запобігають депресії. Вони здатні коригувати роботу деяких механізмів головного мозку.

Задачу передачі повідомлення від одного нейрона до іншого і перенесення його через синапс виконує хімічний посередник – медіатор (від лат. mediator – посередник). Згідно біологічної теорії депресії – при захворюванні в мозку знижується концентрація

деяких медіаторів в синаптичній щілині. Біохімічні процеси нашого мозку дуже складні, і в них беруть участь сотні різних медіаторів. На сьогоднішній день з них виділено всього лише 30, а безпосередньо до депресії мають відношення три медіатори. Це – норадреналін, серотонін і дофамін. Їх називають біогенними амінами. Антидепресанти здатні регулювати концентрацію одного або декількох біогенних амінів.

До найбезпечніших природних антидепресантів відносять: “Геларіум гіперікум” (на основі трави зверобою), “Деприм” (на основі трави зверобою), “Флорісед” (на основі валеріани та кропиви собачої), “Тривалумен” (на основі валеріани, м’яти, бобівника та хмелю), “Тенотен” (мозкові антитіла) тощо.

Часто препарати призначають разом з іншими методами лікування, оскільки комплексна атака найбільш ефективна. Антидепресанти частіше за все не здатні наповнити душу щастям і світлом і повністю позбавити від депресивних переживань, але вони здатні, дати хоч якесь відчуття стабільності, нівелювати тяжкість депресії. “Вони допомагають пережити темний період, перенести через пірву” [10].

**Психотерапія.** В США практично у кожній нормальної (а тим більше – не дуже нормальної) людини є психотерапевт. В Україні ж – навіть достатньо заможні люди борються зі своєю депресією поодиночі. На жаль, у нас інститут психотерапії більш менш розвинутий тільки у великих містах, та і там за лікування у гарного фахівця доводиться платити достатньо крупні суми.

Існує більше 200 напрямів психотерапії, але можна виділити два основних. Перший – це *психодинамічна* або *інсайтоорієнтована* (до цієї групи входить психоаналіз), який допомагає пацієнту досягти інсайту (осаяння), докопатися до причин проблеми, які нерідко йдуть коренями в саме дитинство. Інша категорія – *когнітивна* та *поведінкова* терапія, які роблять упор на конкретних змінах в поведінці і думках людини [10].

Науковців турбує питання, чи здатна психотерапія повністю вилікувати від депресії. Однозначної відповіді на ці питання не існує, але у будь-якому випадку, для того, щоб докопатися до причин захворювання, потрібно достатньо багато часу. І нерідко, як відзначав ще К.Г. Юнг, багато що залежить від успіху. Напевно, тільки від не дуже важких форм депресії, але психотерапія може навчити контролювати стан депресії. Твердої гарантії позбутися цієї недуги – не існує. Курс психотерапії може тривати декілька тижнів або затягнутися на роки. Все залежить від лікаря, пацієнта і конкретної ситуації.

**Правильно збалансоване харчування.** Їжа впливає на настрій людини. Це зв’язано з тим, що деякі продукти впливають на вироблення в мозку хімічних речовин, які визначають наш настрій і поведінку [10].

Найбільший вплив на настрій надають вуглеводи. Потрапляючи в організм, вуглеводи запускають ланцюг хімічних реакцій, в результаті якого в мозок потрапляє багато триптофана. Триптофан перетворюється на серотонін, який і покращує наш настрій. Але не всі вуглеводи діють однаково. Фрукти, наприклад, не володіють таким ефектом. Фруктоза не запускає ланцюг реакцій, що призводять до утворення серотоніну.

*А до серотонін-утворюючих продуктів відносять:*

- ✓ Хліб з муки грубого помелу. Потрапляючи в мозок, триптофан активізує рівні серотоніну, речовини, заспокоює і поліпшує роботу мозку. Але з’їсти хліб потрібно до, збагачених білком м’яса або сиру. Це дозволяє триптофану потрапити в мозок, перш ніж мозок буде наповнений іншими амінокислотами.
- ✓ М’ясо індички багате тирозином. Тирозин – амінокислота, що підвищує рівень допаміну і норадреналіну в мозку, що у свою чергу підвищує енергію і швидкість реакції. Добрими заміниками є м’ясо тунця і курки.
- ✓ Яловичина. У людей, що дотримуються дієти з низьким змістом холестерину, може виникнути дефіцит заліза в організмі, що викликає відчуття утомленості і поганого настрою. Залізо підтримує насиченість кліток організму киснем і таким чином заряджає його енергією.

- ✓ Вода. При обезводненні зменшується надходження крові до органів тіла і робота організму сповільнюється. Якщо пити достатньо води щодня, це допоможе позбутися сонливості. Дорослій людині слід випивати від восьми до десяти стаканів води в день. Напої що містять кофеїн і кава не можуть служити заміником води. Вони нерідко діють як сечогінне і усугубляють обезводнення організму.
- ✓ Банани. Дефіцит магнію в організмі і стрес так тісно зв'язаний, що деякі лікарі і дієтологи радять людям, з напруженим графіком життя, додавати в раціон такі багаті магнієм продукти, як банани. Учені також визначили, що підвищене споживання магнію знижує збудливість і сприяє поліпшенню сну. Якщо людина не любить банани, то іншими добрими джерелами магнію є горіхи, квасоля, листові зелені і пророслі зерна пшениці.
- ✓ Апельсини і грейпфрути. Недолік в їжі вітаміну С, що уповільнює здатність організму засвоювати залізо, яке необхідне для боротьби з утомленістю.
- ✓ Шоколад. Одні фахівці вважають, що, як і багато солодких вуглеводів, шоколад може надавати благотворну дію на настрій. Інші вважають, що кофеїн і подібні йому речовини, що містяться в шоколаді, грають роль стимуляторів.
- ✓ Кава. Кофеїн, що міститься в одній-двох чашках кави, додає енергійність і ясність думки протягом 2 годин. Але більша кількість кофеїну може привести до утомленості і дратівливості.
- ✓ Гострий перець. Капсаїцин, речовина, що додає перцю гострий смак, стимулює нервові закінчення в роті, викликаючи відчуття паління. У відповідь на це мозок виділяє ендорфіни, природні речовини, що підвищують настрій.

**Світлотерапія.** Сезонні емоційні розлади (СЕР) пов'язані з тим, що в один час року дні довші, а в інші - коротші. Люди, схильні до СЕР, до кінця року стають похмурими. З цим видом депресії багато в чому пов'язана тривалість світлового дня і широта. В даний час вчені переконані, що прояв СЕР пов'язаний з тим, скільки світла потрапляє на сітківку ока. Чим менше світла, тим більше мелатоніна, природного гормону сну циркулює в організмі. В наукових експериментах піддослідні тварини, яким вводили мелатонін, дуже багато їли і спали, і ставали млявими. Мелатонін – це побічний продукт серотоніну. Чим більше мелатоніну в організмі, тим менше серотоніну. Можливо, цей тип депресії обумовлений надлишком мелатоніну і одночасним зниженням рівня серотоніну. Якщо людина страждає СЕР, то найпростіше, що вона може зробити, це скоротити виробіток мелатоніну, одержуючи більше світла в найтемніші місяці. Це може означати наступне:

переїзд: переїхати в будинок з великими вікнами, що виходять на південь або на схід; інше оформлення інтер'єру: пофарбувати стіни в білий колір, постелити світлі килими (не використовувати темні обробні матеріали); встановити додаткові освітлювальні прилади і використовувати в будинку більш сильне освітлення, наприклад галогенові лампи [10].

**Фізичні вправи.** Численні наукові дослідження відзначили, що вправи, поліпшуючі кисневий обмін (танці, баскетбол, біг підтюпцем, їзда на велосипеді, плавання, прогулянки та ін.), а також і вправи, що не відносяться до цієї категорії (такі, як важка атлетика), можуть полегшити депресію, якщо вона оцінюється в межах від легкої до середньої і, окрім того, посилити ефективність лікування при більш важкій депресії. Навіть таке, що не вимагає сил заняття, як прогулянка, робить свою справу. Просто дотримання стабільного режиму при меланхолії може послужити могутнім тонізуючим засобом. Не виключено, що це і все, що потрібне людині. Вправи настільки ефективні, що якщо людина буде їх виконувати в поєднанні з психотерапією або з прийомом ліків, вона швидше наблизить своє одужання, ніж якби обмежувалася одним лише курсом лікування [10].

Ефект від вправ може бути довгостроковим. Позитивні ефекти від рухів можуть походити також з біологічних джерел. Учені прийшли до висновку, що фізична активність вивільняє в мозку хімічні речовини, так звані ендорфіни. Вони діють подібно

морфіну: послаблюють больові відчуття і піднімають настрій. Крім того, фізична активність покращує дію і метаболізм медіаторів, таких, як норадреналін і серотонін. А вони вкрай важливі для регулювання настрою.

**Відновлення структури сну.** Порушення структур сну – нездатність заснути, нормально спати, або, навпаки, вчасно вставати з ліжка – часто є ознаками депресії. Дослідження показали, що у людей, страждаючих депресією, цикли сну переплутані в часі. Структура сну функціонує в протилежній послідовності. Дія цього зміненого порядку полягає в тому, що людині в депресії, крім всього іншого, не вистачає глибокого сну, який краще всього відновлює сили. Можливо, саме тому людина, котра страждає на депресію, може довго спати, але, прокинувшись, як і раніше відчувати себе втомленою і виснаженою.

Порушення сну – ознака того, що біологічний годинник людини, його внутрішній механізм, або добовий ритм, не в порядку. Лікування антидепресантами повертає ці структури в нормальний стан, але рекомендують також і більш простий метод: просто не спати протягом 24-х годин. Це може перевести біологічний годинник у страждаючих депресією людей і служити одним з кращих способів витягнути людину з депресії. Ефект має бути нетривалий, але це спрацьовує на день або два.

До інших методів, які регулюють неправильне функціонування біологічного годинника, обумовлене депресією, відносяться: прийом мелатоніну, природного гормону сну, під ретельним спостереженням лікаря; зміна часу відходу до сну на 5-6 годин раніше звичайного, потім поступове повернення до звичайного часу; чітке дотримання часу відходу до сну і пробудження, а також режиму їжі; відмова від кофеїну і алкоголю, від ліків, таких, як нодоз або нітол, а також від інших стимуляторів і депресантів, що розбалансовують структури сну; релаксуючі або дихальні вправи.

**Висновки.** В ході проведення теоретичного дослідження психологічних особливостей виявлення та подолання депресивних розладів отримані результати пропонуються в логічній послідовності відповідно до змісту роботи.

1. Депресивні розлади є чи не найпоширенішою формою невротичних (грец. *neuron* — жила, нерв і *pathos* — страждання, хвороба) у сучасному світі. Патологічні симптоми проникають в емоційну і вольову сфери психіки, мислення, соматичні процеси, взаємини, поведінку особи. За останніми дослідженнями причинами виникнення депресивних розладів вважають нейробіологічні фактори.

2. Різноманітні розлади психічної та фізичної сфер життя людини, які є наслідками депресії край важливо знати для вірної констатації нервово-психічного порушення. Для цього існують різноманітні опитувальники наявного стану, наприклад шкала А. Бека для оцінки депресії, шкала В. Цунга для самооцінки депресії, методика визначення рівня депресії В.А. Жмурова тощо.

3. Своєчасне виявлення та постановка правильного діагнозу дає можливість якомога раніше здійснити терапевтичний вплив та попередити можливі ускладнення. Серед найголовніших напрямів роботи з терапії депресії виділяють наступні: 1) лікування антидепресантами, 2) психотерапію, 3) правильно збалансоване харчування, 4) світлотерапію, 5) фізичні вправи, 6) відновлення структури сну. Всі вони направлені на полегшення наявного стану хворої людини та на відновлення її працездатності і здорового способу життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. – 1995. – 397 с.
2. Морозов П.В. Депрессия // Валеология. – 2003. - № 9 – 10. – С. 8 – 9.
3. Немерофф Б. Нейробиология депресії // Світ науки. – 1999. - № 2 –С.34–42.
4. Новости медицины и фармации /Неврология/Справочник специалиста. – 2005. - №7. – С. 3 – 7.
5. Шефтель Л. Болезнь в маскхалате // Новое время. – 2001.-№ 23.–С.39– 40.

6. Costello Charles G. Symptoms of depression. – New York: by John Wiley & Sons, Inc., 1993. – 326 p.
7. <http://www.zdorov.com.ua>
8. <http://www.likar.info> (15 Апреля 2003)
9. <http://www.mwtp.ru>
10. <http://www.nodepress.spb.ru>

**В.М. Заїка, С.В. Мерцалов**  
Полтава

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТАФОР В ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

**Постановка і обґрунтування актуальності проблеми.** Застосування непрямого методу впливу на клієнта обумовлено дуже розповсюдженим явищем опору клієнта прямим, аргументованим, логічно обґрунтованим доводам і рекомендаціям. Якщо клієнт звернувся за допомогою, а психолог вірно діагностував та ідентифікував стан клієнта, його проблему, визначив зміст тієї інформації, котру має передати клієнту для вирішення конкретного запиту, доцільним буде вирішити, який, прямий або непрямий метод терапевтичного впливу використовувати. У випадку уникнення або опору клієнтом новому розумінню ситуації (здатність до розуміння напряму пов'язана з дискомфортом або душевним болем), психолог може використовувати терапевтичну метафору. Саме тому питання вмілого застосування метафори, як методу особливого психокорекційного впливу, є досить актуальною темою в сучасній психологічній науці. Адже це дає можливість скоротити термін психологічної взаємодії, вплинути на особистість людини, з метою розуміння нею потрібної інформації, при цьому не викликаючи негативних, болювих переживань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слово “*метафора*” походить із давньогрецької мови ( *μεταφορά* — “переміщення”, “обертання”) і буквально означає “переносити”. Термін належить Арістотелю і пов'язаний з його розумінням мистецтва, як наслідування життя: “Метафора являє собою називання речі ім'ям, яке належить чомусь іншому; перенос відбувається або з роду на вид, або з виду на вид, або на ґрунті аналогії” [1].

Метафора – один з основних прийомів пізнання об'єктів дійсності, їх найменування, створення художніх образів і породження нових значень. Так, можуть бути виділені наступні основні типи мовної метафори: 1) *образна* метафора, яка є наслідком переходу ідентифікуючого (багатозначного, описового) значення в предикативне (характеризуюче) і служить розвитку синонімічних засобів мови; 2) *номінативна* метафора (перенесення назви), яка полягає в заміні одного описового значення іншим, що служить джерелом омонімії; 3) *когнітивна* метафора виникає в результаті зсуву в сполучуваності предикативних (ознакових) слів (прикметників і дієслів) і створює полісемію; 4) *генералізуюча* метафора (як кінцевий результат когнітивної метафори), яка стирає в значенні слова межі між логічними порядками і створює предикати самого загального значення.

Мова являє собою систему, яка знаходиться в постійному перетворенні. Метафора в цій системі трактується як універсальний механізм семантичних змін, що забезпечує включення нових об'єктів в культурно-мовний контекст шляхом вироблення номінацій і розкриття їх істотних властивостей. Акт метафоричної творчості — діяльності, направленої на створення нових значень об'єктів, - лежить в основі багатьох семантичних процесів. В лінгвістиці проблема метафори як засобу образності мови, як номінативної одиниці мови розкрита в роботах С.С. Гусєва, І.А. Дмитрієвої, Н.Ф. Крюкової, Г.Н. Складєвської, В.К. Харченко.

Аналізуючи зростання інтересу до метафори різних наук, пов'язаних з вивченням свідомості, слід зазначити, що метафора в останні десятиріччя стала сприйматися як засіб, який сприяє розумінню основ мислення, процесів створення образу світу: “Людина не стільки відкриває схожість, скільки створює її” (Н.Д. Арутюнова).

Можливості використання метафори як розвиваючого засобу навчання представлені в роботах К.І. Алексєєва, Г.Г. Гранік, О.В. Соболевої, Л.І. Шрагіної. Окремі принципи роботи з метафорою в якості технології розвитку літературних, естетичних здібностей дітей, підвищення мовної культури, рівня розвитку уяви відображені в дослідженнях І.П. Грехової, Е.А. Корсунського, Т.А. Ладиженської, Е.Е. Сапогової.

Дослідники особливостей метафори (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, В.Н. Телія) вважають, що мислення звертається до метафори, коли немає готових засобів позначення, пояснення, створення образів і смислів. Розвиток образного мислення, рішення творчих задач неможливе без використання явища, що допомагає представити ідеальний об'єкт матеріальним, здатним сприйматися і відображатися в свідомості. Таким явищем і виступає метафора, процес створення якої завжди пов'язаний з наявністю деякої проблемної ситуації з багатьма змінними чинниками, що дозволяє вважати його творчим процесом, а метафору — психологічним явищем.

Разом з тим, до недавнього часу спроби звернення до метафори як області психологічного знання були достатньо рідкісні, хоча її можливості як засобу розвитку творчого потенціалу людини, як механізму, що бере участь в створенні нових значень, та сприяє вирішенню комунікативних і пізнавальних проблем, значно ширше, представлених в сучасній психології.

Як особливий вид мовної метафори психологи виділяють *терапевтичну метафору*, за допомогою якої здійснюється цілеспрямований психокорекційний вплив на людину. Її вивченням займалися відомі вчені: М. Еріксон, Ш. Копп, Е. Россі, Дж. Зайг, Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Д. Гордон, Ф. Баркер, Р. Сперрі, Д. Міллс, Р. Кроулі, М. Холл, Б. Боденхеймер та ін. Активно застосовують метафору в психотерапевтичній практиці відомі психотерапевти: В.Леві, М. Козлов, М. Норбеков, Н. Пезешкіан, В. Синельникове та ін.

Процес дії метафори є специфічним засобом комунікації та відрізняється від інших мовних методів впливу. Використовуючи метафору, ми “переносимо” повідомлення іншій людині в термінах, що означають щось інше (наприклад, у вигляді історії, міфу, анекдоту, афоризму тощо). Слухач сприймає острів або структуру метафори і інтерпретує її в контексті свого досвіду. Таким чином людина використовує інші терміни для мислення про щось. Р.Ділтс визначає метафору як “фігуру мови, в якій щось висловлюється так, немов це зовсім інше”.

Метафора включає одне (розповідь, оповідання, жарт, драму, кіно, особисте посилання, міфологію, цитату тощо), а ми думаємо абсолютно про інше. Побудова метафори представляє перехід в мета-стан. Ми обрамляємо одну річ в поняття іншої. Ми переносимося вгору і вище (meta), а потім прикладаємо (pherein) попередні думки, ідеї, уявлення і т.п. до інших ідей, концепцій, уявлень (основний процес переходу в мета-стан). У метафорі ми переносимо одну ідею на іншу.

Застосування метафор, цього виду символічної мови, як засобу спілкування та навчання здійснюється на протязі тисячоліть. Якщо пригадати басні Езопа, священні тексти Кабали, притчі Старого та Нового Завітів, суфійські притчі, даоські тексти, коани дзен-буддизму, літературні алегорії, казки – всюди використовуються метафори.

Як у письмовій історії, коли вона виникла, так і в міфах, що ведуть до найдавніших та найсокровенніших глибин спогадів людини про свій досвід, метафора використовувалася як механізм, за допомогою якого передавалися і розвивалися ідеї.

Чарівні казки, метафоричні історії важливі майже у всіх суспільствах, хоча в різних культурах вони проходять під різними назвами. Такі оповідні виклади розповідають слухачам або читачам про життєву ситуацію особливо живописним чином. Навіть прості дитячі казки про Попелюшку, Червоний Капелюшок, Гидке каченя, Златовласку та ін.

несуть свій сенс, приховане послання, справляючи виховний та терапевтичний вплив. Психолог К.П. Естес говорить: “Казки приводять у рух внутрішнє життя, і це особливо важливо, коли внутрішнє життя залякане, обмежене або загнане в кут” [4, С. 33]. Вони зачіпають досить конкретні теми і прагнуть викласти конкретні уроки; терапевтичні метафори пропонують нові вибори, особливо нові способи відношення до життя, і можуть стосуватися безлічі переживань, переконань і ідей, що дримали дотепер в думці слухача.

Психотерапевт Ш. Копп з цього приводу розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне та метафоричне. Він вважає, що останній вид розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх: “розуміти світ метафорично, значить уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається множина співіснуючих значень, які надають один одному смислових відтінків” [3, С. 21].

Оскільки застосування метафор як засобу непрямого спілкування було поширено на протязі всієї писаної історії людства, ми повинні припустити, що є значні переваги в передачі повідомлень в метафоричній формі, ніж прямими способами. Всі форми метафор володіють схожими перевагами, але в історії, ймовірно, найбільш використовувався один з найпростіших способів метафоричного спілкування. Слід зазначити, що схожі міркування стосуються літературної творчості і видів діяльності з метафоричним сенсом. Саме тому вивчення особливостей застосування явища терапевтичної метафори, як особливого методу психокорекційного впливу на людину, становить сутність проблеми, яку ми вирішуємо в даній науковій публікації.

Таким чином, **об’єктом дослідження** є терапевтична метафора, як метод непрямого психокорекційного впливу. **Предмет дослідження** – психологічні особливості застосування терапевтичної метафори, як методу непрямого психокорекційного впливу. **Метою даної публікації** є змістовне вивчення психологічного аспекту сутності застосування терапевтичної метафори, як методу непрямого психокорекційного впливу.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Не так давно з’явилось свідоцтво тому, що ефективність метафори має неврологічну основу. За П. Вацлавіком, метафора – це мова правої півкулі мозку. І схоже, що психокорекція, якщо вона повинна вести до істотної зміни, повинна звертатися до процесів “правого мозку”. Так, психотерапевти М. Еріксон і Е. Россі провели глибокі дослідження в сфері функціонування великих півкуль головного мозку. Результатом їх сумісної роботи було відкриття важливої залежності між метафорою, психологічною симптоматикою та терапевтичним впливом. Було встановлено, що обробка повідомлення метафоричного типу відбувається в правій півкулі. Вона ж, у більшій мірі, ніж ліва, відповідає за емоційний ті образний бік мислення. Вважається, що психосоматична симптоматика також зароджується в правій півкулі. Дослідники припустили, що оскільки “симптоми є повідомленнями на мові правої півкулі, то вивчення метафор дозволить напряду спілкуватися з правою півкулею на її власній мові” [3]. Звідси стає зрозумілим, чому метафоричний підхід до терапії дає результат значно швидше, ніж психоаналітичний метод, коли тілесна мова правої півкулі спочатку перекладається в абстрактні моделі пізнання лівої півкулі, котрі потім, у свою чергу, впливають на праву півкулю, змінюючи симптоматику. Метафора ж іде до цілі по прямій, запускаючи в дію правопівкульні процеси. Тут одночасно задіяні свідомість і підсвідомість. Свідомість вслуховується в буквальний смисл історії, в той час, як ретельно продумані та майстерно вплетені в тканину оповідання терапевтичні повідомлення та рекомендації викликають в підсвідомості необхідні асоціації та зміщення смислів, які накопичуючись, у кінцевому випадку перетікають в свідомість. Метафора викликає багатобічне осмислення, яке постійно розширюється. Одне розуміння породжує інше, викликаючи відповідні поведінкові відгуки. Саме цим обумовлюється популярність серед поціновувачів езотеричної літератури, яка написана метафоричною мовою та здатна змінювати свідомість читачів, серед авторів якої можна назвати К. Кастанеду, Е. де Мелло, Р. Баха, Х.Л. Борхеса, П. Коельо та ін.



М. Холл говорить про те, що вірно сконструйована, ефективна метафора повинна мати структуру, споріднену досвіду або стилю мислення слухача. Ця подібність на структурному рівні дає можливість підсвідомій частині розуму інтерпретувати дану метафору для власних потреб. Відповідність структур або структурних елементів реальної ситуації та висловленої ідеї (метафори) називають *ізоморфністю* або *ізоморфізмом*.

В практичній психології використовуються такі види терапевтичних метафор:

1. Основні історії, призначені для того, щоб вичерпним чином працювати з складними клінічними ситуаціями.
2. Анекдоти і короткі історії, націлені на конкретні, обмежені результати.
3. Аналогії, порівняння і короткі метафоричні твердження, які ілюструють або підкреслюють конкретні ідеї.
4. Метафори взаємин.
5. Завдання з метафоричними сенсами. Вони можуть виконуватися під час сеансів терапії також їх можна пропонувати до виконання між сеансами - як завдання.
6. Метафоричні предмети. Це предмети, вживані під час терапії, щоб втілювати щось, чим вони насправді не є.
7. Художні метафори. Це малюнки, зображення, пластилінові фігурки або інші художні твори, які символізують інші речі. Художні метафори були розроблені і створені Р. Кроулі і Д. Міллс [3].

Хоча ця класифікація не вичерпна, вона враховує переважну більшість метафоричних засобів, доступних для застосування в психологічному консультуванні та психокорекції.

Терапевтичне застосування метафор в практичній психології досить різноманітне. У психоаналізі, де діяльність терапевта зводиться головним чином до задавання запитань і винесення коментарів і інтерпретацій, корисність метафори, напевно, обмежена. У поведінковій терапії терапевт стурбований спочатку тим, щоб розкрити точні збіги, що працюють на підтримку симптому, а потім, використовуючи оперантні або респондентні методи, розробити процедуру посилення або гасіння, яка приведе до зникнення симптомів і, часто, до їх заміщення більш функціонально корисними видами поведінки. Оскільки в цій процедурі необхідна кристально чиста комунікація, корисність метафори, швидше за все, буде обмежена. І в психоаналізі, і в поведінковій терапії метафора може бути корисна на початкових стадіях, коли обговорюється природа запропонованого лікування. У критичних точках таких терапій вона може також допомогти мотивувати клієнтів і підтримувати їх інтерес. Проте метафора набуває чинності в тих формах терапії, де терапевт відіграє активну роль в пропонуванні своїм клієнтам ідей, інструкцій, рішень, що підлягають розгляду, переформовувань або інших вхідних даних, які можуть бути (а можуть і не бути) безпосередньо прийнятними. Сюди входять більшість стратегічних і систематичних терапій, гіпнотерапія і інші терапії, що зачіпають відносини; тобто такі форми взаємодії, де відбувається обмін інформацією (особливо інформацією, яка переформовує ситуацію) між клієнтом і психологом в контексті довірливих взаємин.

На практиці клінічно вживані терапевтичні історії майже завжди мають метафоричний зміст; тобто вони не пов'язані прямо з клінічною ситуацією, що мається на увазі, а співвідносяться з нею якимсь метафоричним чином. Психолог Дж. Зайг перераховує деякі способи, до яких вдавався психотерапевт М. Еріксон, використовуючи метафоричні історії:

1. Підкреслення або ілюстрація чого-небудь. Всі історії, так чи інакше роблять це. Зауваження запропоновані у формі історії - особливо в історії про когось, хто живе в іншій ситуації, і в інший час, не зачіпають слухача, як моралістичні декларації.
2. Пропозиція рішень проблем. Непрямий підхід до розповіді історії може бути ефективним там, де є не вдалимі інші підходи.

3. Допомога людям в пізнанні себе. Людям іноді можна допомогти розпізнати аспекти своєї поведінки в ситуаціях, або своїх реакцій на них, якщо розповісти їм про інших людей, що вчиняли подібним чином в аналогічних ситуаціях.
4. Посів ідей і підвищення мотивації. Очевидний спосіб підвищення мотивації у погано замотивованих клієнтів і заохочення тих, хто не вірить, що може подолати свої проблеми, полягає в розповіді таким клієнтам історій про людей, що подолали схожі проблеми. Але будь-яка думка, яку, відповідно до розрахунків психолога, клієнту варто розглянути або прийняти, може бути розсіяна в серії анекдотів.
5. Контроль терапевтичних відносин. Важливо, щоб психолог контролював терапевтичні відносини. Коли клієнти ставлять цей контроль під сумнів, один із способів його захоплення і утримання - розповідати клієнтам історії.
6. Вбудовані вказівки. Вказівки для клієнтів можна вбудовувати в історії. Це техніка вислову про що-небудь «в лапках».
7. Зниження опору. Оскільки метафоричні історії підносять ідеї побічно і помалу за один раз, їм чинитимуть опір з меншою вірогідністю, ніж ідеям, піднесеним пряміше. Через свою структуру метафоричні повідомлення швидко можуть стати неусвідомлюваними. Клієнт не може усвідомлено увібрати і зрозуміти всі повідомлення, що містяться в складному анекдоті, байці або розповіді. Клієнт може відчутти виникнення поведінкової зміни поза своїм свідомим розумінням, тому що він може відреагувати на частину історії, навіть якщо ця частина не була зареєстрована свідомо.
8. Переформування і перевизначення проблем. *Мовний рефреймінг* (зміна смислу змісту або контексту проблеми) і перевизначення ситуації є суть процесу психотерапії, тому що якщо суб'єкт не виходить з терапії з іншим поглядом на речі - хоча б на деякі речі, справжньої зміни не відбулося. Рефреймінг, звичайно, може відбуватися на підсвідомому рівні - в ідеалі це звичайно дійсно так, - але він повинен відбутися, якщо клієнту вдалося вийти з сеансу терапії або консультування, дійсно змінившись.
9. Побудова "Его". Суб'єктам, що зазнають труднощі в ефективній взаємодії з навколишнім реальним світом, можна розповідати історії про те, як інші люди навчилися робити що-небудь - особливо якщо люди, деякими своїми особистими якостями схожі на суб'єкта.
10. Моделювання способу спілкування. М. Еріксон сказав одного разу, що "якщо ви хочете, щоб людина розповіла вам про свого брата, вам слід розповісти йому про свого".
11. Нагадування суб'єктам про їх власні ресурси. М. Еріксон вірив, що його клієнти в своїх власних історіях володіли ресурсами, необхідними для вирішення їх проблем. Він часто застосовував історії, щоб нагадати людям, що у минулому вони навчилися багатьом корисним речам і, можливо, просто забули про них.
12. Зняття у людей чутливості до їх страхів. Розповівши фобічним клієнтам серію анекдотів, присвячених їх конкретним фобічним об'єктам або ситуаціям, - дотримуючись обережності, щоб не підняти рівень їх напруги дуже високо, - можна зменшити або усунути страхи. Ця техніка схожа на частину процесу десенситизації.

Метафора може бути корисною, коли прямі форми комунікації виявляються неефективними; вона позбавляє від прямої конфронтації, коли з деякими клієнтами виявляється важко мати справу; і це спосіб передати ідеї, які можуть бути неприйнятні для клієнтів на свідомому рівні.

Історії та інші метафоричні прийоми можуть поживити психологічну взаємодію, коли її учасники починають нудьгувати або заходять в безвихідь. Навичками, необхідними для застосування метафор, можна оволодіти, і вони є могутнім додатком до психотерапевтично-психологічних інструментів психолога або консультанта.

Для того, щоб застосовувати терапевтичні метафори спочатку потрібно навчитись їх створювати. Наукових розробок щодо конструювання метафор існує небагато. Цим достатньо змістовно займались Ф. Баркер, М. Вігльсуорт, Ш. Копп, Д. Мілс, Р. Кроулі, Д. Гордон та ін.

Структурні елементи процесу створення метафори мають свої специфічні особливості. Найбільш важливим поняттям, яким необхідно оволодіти комунікатору, якщо він використовує або має намір використовувати метафори під час психологічного впливу, є поняття "*трансдери́ваційного пошуку*". Кожен з нас є носієм унікальної моделі світу, яку з перебігом життя розробив наш досвід для нас, і лише для нас. "Ця модель складається з усіх відчуттів, які ми випробували, і узагальнень, які ми про них зробили. Саме з цією моделлю порівнюється і корелюється вся сенсорна інформація, яка "годиться" для цієї моделі, "викликає відчуття" (у буквальному сенсі), тоді як абсолютно нова або така, що суперечить цій моделі сенсорна інформація "не викликає відчуттів" [2, С.10].

Володіння готовою моделлю світу може бути для нас і гарним, і поганим. Перевага, яку ми отримуємо від володіння відносно готовими моделями світу, полягає в тому, що це звільняє нас від необхідності безперервних перевірок і повторних перевірок нашого оточення. Недоліком же їх є те, що набір моделей світу виявляється відносно незмінним, і таким чином, обмежує нас. Все це вказує на величезну перевагу наших індивідуальних моделей світу над нашою поведінкою. Досвід, повторений багато разів з якимось сталим результатом, виробляє в нас правила про світ, які можуть стати для нас безумовним законом. Дуже часто цей ефект виявляється таким вираженням, що людина, яка натрапила на досвід, що суперечить її моделі світу, повністю або частково ізолюється від усвідомлення цього досвіду. З погляду такої людини невідповідність досвіду перестає бути проблемою, коли цей досвід зникає із поля зору, перестає привертати до себе увагу.

Ще частіше неприйнятний досвід розглядається з іншої точки зору, яка намагається вирішити суперечність, що виникла у вигляді, прийнятному для моделей світу даної людини.

Саме цей процес кореляції вхідної сенсорної інформації з нашими моделями світу робить метафори такими значущими в якості передумов для змін. Коли в процесі терапії клієнту розповідають який-небудь випадок, він проводить трансдери́ваційний пошук для того, щоб усвідомити промовлене. Більш того, оскільки контекст, в якому розповідається ця історія, є "терапевтичним", то клієнт (який, як слід пам'ятати, шукає спосіб, якимось чином, полегшити "біль"), швидше за все, співвідноситиме її, наскільки це буде можливо, зі своєю власною проблемою або ситуацією.

Тож, можна стверджувати, що метою терапевтичних метафор є ініціація свідомого або підсвідомого трансдери́ваційного пошуку, який може допомогти людині у використанні особистих ресурсів для такого збагачення моделі світу, яку вона потребує, щоб спромогтися вирішити свою проблему [2].

Весь процес конструювання терапевтичної метафори (за Д. Гордоном) виглядає наступним чином [2]:

А. Збір інформації: 1. Ідентифікація значущих осіб, залучених в проблему: а) ідентифікація їх міжособистісних відносин. 2. Ідентифікація подій, характерних для проблемної ситуації: а) специфікація того, як розвивається проблема (калібрування). 3. Специфікація змін, які хотів би зробити клієнт (результат): а) переконайтеся, що вони точно сформульовані. 4. Ідентифікація того, що клієнт робив раніше для вирішення проблеми, або того, що "утримує" його від здійснення бажаних змін (що може ініціювати зв'язуючу стратегію).

Б. Створення метафори: 1. Вибір контексту; 2. Вибір персонажів і плану метафори з тим, щоб вона була ізоморфна А1, А2 і А3 (див. попередній пункт); 3. Визначити вирішення, включаючи: а) стратегію рекалібровки (по А4); б) бажаний результат (по А3); в) переформовування безпосередньої проблемної ситуації.

В. Повідомлення метафори: а) відсутність референтного індексу; б) неспеціфіковані дієслова; в) номіналізація; г) встроєні команди і маркування; д) лінгвістична та семантична деталізація. (В межах цієї роботи неможливо привести детальний опис всіх зазначених структурних елементів лінгвістичного та семантичного

рівнів, тому, що цей матеріал має завеликий обсяг і може бути розглянутий в окремій роботі).

**Висновки.** Таким чином ефективність застосування терапевтичної метафори з метою психокорекційного впливу підтверджується багатьма науковцями. Це обумовлюється психофізіологічною основою діяльності кори великих півкуль головного мозку та особливостями символічної мови метафори. Метафора може бути корисна, коли прямі форми комунікації виявляються неефективними; вона вирішує проблему конфронтації та психологічного опору клієнта; також це спосіб передати ідеї, які можуть бути неприйнятні для клієнтів на свідомому рівні. Різноманітність терапевтичних метафор дає можливість використовувати їх в різних видах діяльності практичної психології. Структурні елементи метафори та процес її створення мають свої специфічні особливості, засвоєння яких потребують певних теоретичних знань та практичних навичок застосування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии. – Воронеж: НПО «Модэк», 1995. – 224 с.
2. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. – СПб.: Белый кролик, 1995. – 196с.
3. Миллс Д., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». – М.: Независимая фирма «Класс», 1996. – 126с.
4. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. Пер. с англ. – М.: Издательский дом “София”, 2006. – 496с.

*Н.Д. Каранузова, І.В. Литовка*  
Полтава

### **СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Інтеграція України у Європейський освітній простір впливає на всі складові освітньої сфери, потребує її демократизації. Сьогодні відбувається активне утвердження демократичних засад у всіх секторах життєдіяльності українського суспільства, що впливає на розвиток і модернізацію суспільства, виявлення потенційних лідерів, формування та розвиток у них навичок управлінської та організаторської роботи – формування еліти нації. Визначальним резервом для реалізації соціально-економічних та духовних трансформацій в Україні є молодь, озброєна освітою європейського рівня та вихована на демократичних здобутках сучасної цивілізації. Головною принциповою ознакою сучасного молодіжного руху, зокрема й студентського, є його незалежність, політичне та організаційне розмаїття, соціальна відповідальність. Студентське самоврядування – невід’ємна складова громадянського суспільства і відіграє важливу роль у забезпеченні якості вищої освіти.

Вимога часу розглядати студентське самоврядування як засіб реалізації студентською громадою своїх прав, обов’язків та ініціатив через прийняття рішень та їх впровадження з допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, що стосуються студентства.

У Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка існує давня традиція студентського самоврядування, яка є невід’ємною складовою підготовки спеціаліста, спрямованою на розвиток уміння молоді самоорганізувати процес навчання в усіх його аспектах, на формування високої особистісної культури, організацію діяльності в умовах гуманізації виховання та гуманітаризації освіти, підвищення рівня

педагогічного процесу. Студентське самоврядування є однією з форм впливу на життєдіяльність навчального закладу та демократизацію процесу управління ним.

В університеті існує чітка структура органів і посад, що дозволяє реалізувати двосторонній зв'язок студентів із професорсько-викладацьким складом університету, розвиток їх соціально-правового життя, діяльність, пов'язану з навчальним процесом, науковою роботою, організацією дозвілля, самовихованням.

До органів самоврядування належать: студентські декани факультетів; профорги факультетів, а також курсів та груп; культурги факультетів, а також курсів і груп; старости академічних груп; старостат (загальний орган, який утворюють старости академічних груп); старости гуртожитків; студентський актив (на найбільшому, психолого-педагогічному факультеті він організований у студентський деканат); студентське наукове товариство; тимчасова студентська рада.

1. На кожному факультеті університету головою студентського загалу є студентський декан, який обирається на щорічних звітно-виборних зборах. Він здійснює організаторські функції, відповідає за загальну координацію студентського життя, є офіційним представником студентства на Раді факультету.

2. Профорг факультету обирається на щорічних звітно-виборних зборах шляхом відкритого голосування, входить до ради профоргів університету і виконує функції координатора соціально-правового захисту студентів. У його компетенції - інформування студентів щодо пільг, передбачених законодавством України для незахищених верств населення (сиріт, інвалідів, чорнобильців, студентських сімей і студентів із дітьми тощо); збір інформації та оформлення списків соціально незахищених студентів; інформування щодо можливості поліпшення стану здоров'я в санаторії-профілакторії університету; оформлення профспілкових квитків; контроль за санітарним станом приміщень факультету, чергуванням академічних груп. Профорги курсів і груп виконують такі ж функції на рівні курсів, груп.

3. Культург факультету обирається на щорічних звітно-виборних зборах шляхом відкритого голосування. Він організовує культурне та спортивно-мистецьке життя факультету, входить до ради культургів при студентському бюро естетичного виховання університету, бере участь у проведенні загально університетських заходів: День знань (1 вересня), концертна програма до Дня працівників освіти, конкурс «Студент ВНЗ», святкова програма з нагоди міжнародного Дня студента, конкурси «Міс університету» та «Містер університету», новорічні та різдвяні поздоровлення, День закоханих, конкурс, тижні факультетів в університеті, День відкритих дверей у ПДПУ, обласний конкурс «Студентська весна». Культурги курсів і груп виконують такі ж функції на рівні курсів, груп.

4. Старости є представниками окремих академічних груп, у межах яких вони займаються розв'язанням загальноорганізаційних питань, контролюють стан успішності студентів групи та відвідування ними занять; є офіційними виразниками її інтересів.

5. Усі старости факультету утворюють старостат — орган, що регулює діяльність старост на рівні факультету.

6. Староста гуртожитку обирається на загальних зборах його мешканців. Він урегулює питання, пов'язані з проживанням студентів, впливає на порядок розселення студентів, піклується про рівень їх проживання, проводить збори мешканців гуртожитку, ознайомлює їх із правилами проживання, відповідальністю за збереження майна та дотримання правил внутрішнього розпорядку, контролює дотримання цих правил.

7. Студентський актив — студенти факультету, які беруть найактивнішу участь у його житті та житті університету в цілому. Це ініціативна група студентів, котра активно розробляє й упроваджує в життя ідеї, що стосуються підвищення якості рівня навчальної, наукової, культурно-спортивної, інших сфер діяльності студентства.

8. Студентське наукове товариство (СНТ) виникло як осередок наукової думки, засіб її підтримки та розвитку. Керівним органом СНТ є рада.

Факультетські відділення СНТ університету репрезентовані у складі ради по два представники.

Головними завданнями СНТ є створення умов для виявлення кожним студентом своїх наукових інтересів; формування у студентів навичок науково-організаційної й педагогічної діяльності; підготовка резерву кадрів для викладацької та наукової роботи в майбутньому; розвиток науково-дослідницької роботи студентів; організація й проведення наукових конференцій, симпозіумів, семінарів тощо; співпраця з науковими гуртками, творчими та проблемними групами при кафедрах університету; підтримка зв'язків із громадськими організаціями, установами й культурно-просвітницькими центрами; здійснення видавничої діяльності; представництво та захист інтересів членів СНТ; робота з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, учнями-членами Малої академії наук України.

У Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка здійснюється робота щодо створення інших органів самоврядування, розподілу ними повноважень і підготовки демократичної процедури виборів. У листопаді 2006 року зі складу студентського активу університету було створено тимчасову студентську раду, яка виконує завдання з розроблення моделі та засад діяльності майбутньої структури органів самоврядування, її очолює студентка історичного факультету Єрмолаєва Анастасія.

Студенти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка були й залишаються активними учасниками процесу творення студентського самоврядування на всіх рівнях, про що свідчать вагомі здобутки: колишній студент фізико-математичного факультету, а нині асистент кафедри матаналізу Юрій Матвієнко у студентські роки був головою робочої групи обласної студентської ради, радником голови облдержадміністрації з питань молодіжної політики. На сьогодні одним з аспектів його кандидатської дисертації є вивчення питань впливу самоврядування на формування особистості майбутнього педагога та розроблення моделі студентського самоврядування в університеті;

студент природничого факультету Юрій Кращенко є першим заступником голови міської студентської ради, нагороджений Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України за активну участь у становленні та розвитку студентського самоврядування, Почесною грамотою Полтавської облдержадміністрації, Подякою Кабінету Міністрів України;

за вагомий внесок у розвиток духовності територіальної студентської громади Почесні грамотами міської студентської ради нагороджено Олександра Лук'яненка, Юлію Ісаєву, Юлію Боловацьку. Подяки оголошено Ірині Литовці, Мироставі Божинській, Олені Канюці, Аллі Баштанник, Ользі Кривошеєвій.

На базі університету проходять семінари-тренінги для обласного студентського самоврядування, Молодіжного парламенту Полтавщини, міськстудради. Студенти ПДПУ проходять стажування в управліннях облдержадміністрації.

Студенти нашого закладу взяли участь у роботі Всеукраїнського форуму „Студентське самоврядування – важливий чинник вищої освіти” (квітень 2007 р., місто Київ) , у зустрічі представників органів студентського самоврядування з керівниками Фонду „Україна – 3000”, а також у роботі III Всеукраїнської конференції на тему „Студентське самоврядування у XXI ст.: проблеми та перспективи розвитку”(квітень 2007, місто Суми).

Ректорат Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка сприяє розвитку студентського самоврядування, підтримує вагомі пропозиції студентського активу. Наказом ректора до складу Вченої ради університету уведено голову ради СНТ Юрія Кращенко — студента природничого факультету, Олександра Лук'яненка (заступника голови ради СНТ), Ірину Литовку – студентського декана психолого-педагогічного факультету, та Юлію Боловацьку – студентку природничого факультету.

Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки у новому Статуті педуніверситету розроблено окремий розділ про студентське самоврядування.

У процесі переходу на кредитно-модульну систему навчання студенти залучаються до внутрішнього моніторингу через анкетування, опитування тощо. Однак поки що цей моніторинг не є абсолютно незалежним, бо проводиться з ініціативи викладачів чи деканатів.

Налагоджується робота по створенню нового інформаційного простору для студентів університету та їхнього зв'язку зі світовими інформаційними джерелами. Так з ініціативи СНТ щомісячно видається студентська загальноуніверситетська газета „Вік-Но”(редактор Лук'яненко О), газета „Рідний край” на філологічному факультеті, випускаються стіннівки „Історик” на історичному факультеті та „Тріумф” на факультеті фізичного виховання, створено веб-сайти на психолого-педагогічному, природничому та філологічному факультетах.

Проте в організації студентського самоврядування є певні недоліки й проблеми.

Не чітко означеними є мета та завдання органів студентського самоврядування, їх права та обов'язки. Значною мірою це проявляється у невизначеності ролі органів студентського самоврядування при вирішенні питань організації навчального процесу, призначення стипендій, працевлаштування, поселення в гуртожитки тощо. Не знайдено ефективних методів розв'язання проблем навчальної дисципліни, культури поведінки, утвердження здорового способу життя, пропаганди кращих сімейних традицій.

Непростим і неоднозначним виявився процес організації студентського самоврядування на факультетах. Створені на них осередки з розмитими цілями і хаотичними процедурами. Відсутнє чітке планування та облік роботи. Більшість студентів розуміє студентське самоврядування як процес, паралельний діяльності факультету. Є потреба у реформуванні й уніфікації форм студентського самоврядування на рівні факультетів, якнайшвидше створити в університеті вищий орган студентського самоврядування, щоб це була єдина узгоджена система. Є потреба в організації тематичного навчання лідерів та активістів студентського самоврядування в межах університету, у покращенні матеріально-технічного забезпечення органів студентського самоврядування. Щодо останнього, то, на жаль, в Україні ще не вирішене питання щодо юридичного статусу ОСС, а також їх фінансування.

Однією з проблем є мала поінформованість студентів університету про структуру, функції, результати роботи ОСС.

Необхідним є також особистий приклад лідерів студентського самоврядування. Тому важливим та відповідальним напрямом персональної діяльності лідерів студентського самоврядування має стати створення у студентському колективі атмосфери престижності належного ставлення студентів до своїх обов'язків.

Вивчення питання супроводжувалося соціологічним дослідженням, результати якого дали змогу краще зрозуміти студента, його потреби та думки, оцінити роботу органів студентського самоврядування. Результати відповідей студентів наведено нижче.

1. Розв'язувати проблеми студентів повинні: органи державної влади – 20%; адміністрація ВНЗ – 32%; студентський актив – 41%.
2. Пріоритетні напрями в діяльності студентського самоврядування: організація дозвілля студентів – 48%; діяльність студентських наукових товариств – 30%; зв'язки з державними та громадськими організаціями – 21%; інше – 1%.
3. Чи допомагали Вам органи студентського самоврядування у вирішенні проблем? Так – 34%. Ні – 66%.
4. Корисне у функціонуванні органів студентського самоврядування на факультеті та у ВНЗ: організація дозвілля – 21%; забезпечення зв'язку між адміністрацією факультету та студентами – 16%; організація студентської наукової діяльності – 14%; поселення у гуртожиток – 10%; захист прав студентів - 8%; допомога

адміністрації – 6 %; розв'язування проблемних ситуацій – 4%, нічого корисного – 4%; немає відповіді – 38%.

5. Оцінка роботи органів студентського самоврядування: 34% - добре; 36% - задовільно; 20% - незадовільно.

67% опитаних студентів не змогли назвати прізвища своїх студентських лідерів.

92% опитаних студентів не обізнані з питаннями, які обговорювались на Всеукраїнському студентському форумі у травні 2007 року (м.Київ).

88% респондентів не подали пропозицій щодо удосконалення роботи органів студентського самоврядування.

Отже ефективній діяльності органів студентського самоврядування в університеті сприятиме: забезпечення органів студентського самоврядування належними умовами для роботи (окрема кімната, оргтехніка, телефон); допомога у створенні власних засобів масової інформації; створення електронної бібліотеки, яка б роз'яснювала та забезпечувала інформацією органи студентського самоврядування, створення на університетському та на факультетських сайтах веб-сторінки органів студентського самоврядування; проведення науково-практичних конференцій з проблем студентського самоврядування з участю представників студентського самоврядування вищих навчальних закладів України та представників Європейських навчальних закладів; сприяння розвитку різнопланових форм та методів роботи органів студентського самоврядування та забезпечення підтримки їх ініціатив у всіх сферах діяльності. Розвинуте студентське самоврядування може стати тим додатковим фактором, що сприяє гармонійному розвитку навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон про вищу освіту //Освіта. – 2002. – 20-27 лютого.
2. Ніколаєнко С. Розвиток студентського самоврядування важливий чинник забезпечення якості вищої освіти //Освіта України. – 2007. - 8 травня.
3. Ніколаєнко С. Оновлення освітнього і наукового простору – наше найперше завдання //Пост методика. – 2005. – № 2(60). – С.28-30.

*О.П. Колісник*

Луцьк

### ДУХОВНИЙ САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

**Постановка проблеми.** Питання саморозвитку особистості нині актуальні в світі і в Україні. На кожне із ключових слів назви нашого розгляду в психології не існує єдиної концепції; ми пропонуємо свій погляд на поставлену проблему. Проблема саморозвитку особистості актуальна завжди і майже для кожної людини; вона передбачає самоактивність по нарощенню можливостей породження продуктивних життєвих актів.

**Розгляд проблеми.** Потік життя і психіки не знає зупинок, але рефлексивна свідомість людини віддзеркалює дійсність у відносно стабільних, стереотипних та дихотомічних, поняттях, котрі ніби ігнорують зміни та відмінності. Дійсна понятійна суперечливість покладається в світ у вигляді революційної зміни парадигмальної картини світу, котра буває не часто. Віра в одного із дихотомічних постулатів при вибудові власної картини світу відрізняє людей як різномисльців, що часто призводить до світоглядних конфліктів, так як дійсний вибір обумовлюється не логікою, а переживанням його вартості як смислу. Світоглядні позиції опонентів, які виражені ними в дихотомічних поняттях, проявляються у зовнішній боротьбі альтернатив, котра може забезпечити як науково-технічний прогрес та автономію особистості(з одного боку), так і відсторонення цієї особистості від світу, спільноти, іншої людини, самої себе(з другого боку). Переможна позиція є часом стає світоглядною парадигмою, котра виявляє себе в життєвих актах індивідів неусвідомленим культурним стереотипом, котрий спочатку



може допомагати прогресу спільноти, але з часом може стати парадигмальним гальмом. Окрема спільнота відрізняється від сусідів ієрархією вартостей та стереотипом поведінки.

Саморозвиток, на наш погляд, є наслідком нарощення міри безпосередності контакту з надособистісними вартостями, а також побічним продуктом пасіонарної реалізації надособистісних смислів в надситуативних та наднормативних життєвих актах.

Особистість можна визначити як спонтанну ієрархію смислів, котра реалізується у породженні відповідних собі життєвих актів. Спільнота і окрему особистість розвиваються як через конфлікт в ієрархії смислів, так і через їх гармонію. Розв'язка боротьби смислового тезису з антитезисом в ієрархії вартостей(у спільноти) чи смислів(у особистості) вимагає рефлексивного самоусвідомлення в поняттях, постановки мети та вольового зусилля при породженні нового життєвого акту, а також підкріплення кінцевим результатом; таке вирішення конфлікту задає динаміку в породженні життєвих актів, але розсудково-логічний синтез альтернатив породжує нову суперечність як у самосвідомості, так і у світі стосунків з собою, з іншою людиною, з природою.

На наш погляд рушієм саморозвитку особистості є духовний розвиток, тому дослідження і пізнання духовного розвитку для нас є необхідним шляхом.

Духовний розвиток як міра переживання безпосередності контакту з надособистісними смислами веде до розуміння відносності світоглядних парадигм, до негеоцентричної драбинки спільнотних вартостей та особистісних ієрархій смислів, а також до діяльно-гармонійного виявлення в життєвих актах як спонтанної драбинки вартостей спільноти, так і самодійної ієрархії смислів особистості.

Духовний поступ відбувається не в напрямку нарощення дискретно-дискурсивного знання про світ. Духовний досвід здобувається людиною шляхом відсторонення від всього неприродного та розвитку безпосереднього пізнання свого внутрішнього світу. Цей духовний досвід спрямований на становлення самоконтролю, який є незалежним від соціального контролю. Прямий зв'язок людини з її власним внутрішнім світом виявляється безпосереднім контактом з надособистісними смислами, які цілісно активують непідвладний рефлексивній волі внутрішній потенціал.

Методи трансперсональної психології відкривають різні рівні несвідомого: перший рівень являє собою індивідуальне несвідоме, яке відкрите З.Фрейдом і яке замкнене на біографії індивіда; другий рівень відповідає юнгіанському розумінню архетипів, колективного несвідомого і згадкам про період до народження і про процес народження; третій рівень пов'язаний з власне трансперсональними переживаннями. Змінені стани психіки є характерною ознакою надсвідомості; вони знімають патологічні симптоми в життєдіяльності особистості.

Традиційний онтогенез характеризується соціальним контролем, котрий здійснюється через опосередкування породження життєвих актів окремою людиною знаковими системами культури, з якою цей індивід себе ідентифікує, в котрих закодовано соціальний досвід виживання та повноцінного життя спільноти певної історичної доби і на конкретних теренах.

Нетрадиційний онтогенез характеризується наростанням переживанням безпосередності контакту з надособистісними межовими вартостями, котрі особистість привласнила, трансформувала у надособистісні смисли, для реалізації котрих вона пасіонарно породжує надособистісні життєві акти, внутрішньо підтримані піковими переживаннями, що перетворює взаємодію особистості із світом у духовний потік і що часто вібувається у змінених станах психіки.

При нетрадиційному онтогенезі окрема особистість є головною цінністю для іншої особистості і для спільноти, які поважають її незаперечне право на життя, адаптацію, власність, пізнання, свободу, саморозвиток. Принципові засади нетрадиційного духовного розвитку особистості розглядали Р.Асанджолі, К.Гольдштейн, С.Гроф, А.Гхош, К.Домбровський, К.Кастанеда, А.Маслоу, Р.Мей, В.Налімов, Г.Олпорт, Ф.Перлз, В.Райх,

Рам Дас, К.Роджерс, Ч.Тойч, К.Уілбер, Р.Уолш, А.Уотс, В.Франкл, К.Юнг. Вони на практиці цікавилися можливостями людини і їх розвитком, виявили великий спектр незадіяних буденною свідомістю продуктивних станів психіки, спостерігали різні змінені стани психіки, класифікували і описали їх в руслі власних концепцій, кваліфікували їх як загальні моменти нетрадиційного розвитку, як становлення духовності, під якою розуміли здатність переживання безпосереднього контакту з надособистісними вартостями, здатність до переживання їх у вигляді смислів. В своїх дослідженнях вони прагнули дати відповіді на запитання: “Якою взагалі може бути здорова психіка? Яких ступенів розвитку може досягнути психіка? Якою буде особистість вищих ступенів духовного розвитку?”

Психіка уже ставшої здорової людини не є одноплосинним утворенням; вона в умовах соціального життя тече трьома потоками: безсвідомим буттєвим, свідомим рефлексивним та надсвідомим духовним. Потоки ці в ході онтогенезу та соціалізації постають неодноразово(сукцесивно), але з певного вікового моменту, у ставшої зрілої особистості, можуть текти одночасно(симультанно), при чому в ході онтогенезу кожний наступний та більш пізній підпорядковує собі попередні та більш ранні.

Буттєвий потік є онтогенетично першим і має безсвідомий зміст; рефлексивний потік розвивається із буттєвого і має усвідомлену семантику; духовний потік розвивається із перших двох, є зверхсвідомим, інсайтно-інтуїтивним та холистичним. Наступний розгляд присвячено взаємодії потоків психіки.

Потоки відрізняються духовним розвитком людини. Під духовним розвитком ми розуміємо міру переживання безпосередності контакту із надособистісними вартостями, котрі людина привласнила та трансформувала в смисли. В поняття „духовність” в узькому розумінні терміну ми вкладаємо міру переживання безпосередності контакту з надособистісними смислами, такими як Гідність, Свобода, Справедливість; Любов, Добро, Правда; Істина, Краса, Творчість; Космос, Зверхсмысл, Бог. Ця міра наближення та зв'язку з надособистісними смислами виражає себе в ступенях духовного розвитку особистості, яких у кожному з трьох потоків по чотири.

Буттєвий потік психіки має в собі психофізіологічний(тваринне безсвідоме), психоархетипний (загальнолюдське безсвідоме), психоонтичний( індивідуальне безсвідоме) та психоментальний(соціальнокультурне безсвідоме) ступені розвитку.

Рефлексивний потік психіки складається з психопрактичного, психоностичного, психосоціального та егопсихічного(егодинамічного) ступенів духовного розвитку.

Духовний потік психіки першими у науковій психології почали системно розглядати Р.Асанджолі, С.Гроф, В.Дільтей, А.Маслоу, А.Менегетті, Г.Олпорт, Ф.Перлз, К.Роджерс, Е.Шпрангер, К.Г.Юнг(цей потік характеризується високим розвитком зверхсвідомих психічних ходів, які активують неординарні психічні процеси з колективного безсвідомого буттєвого потоку психіки.

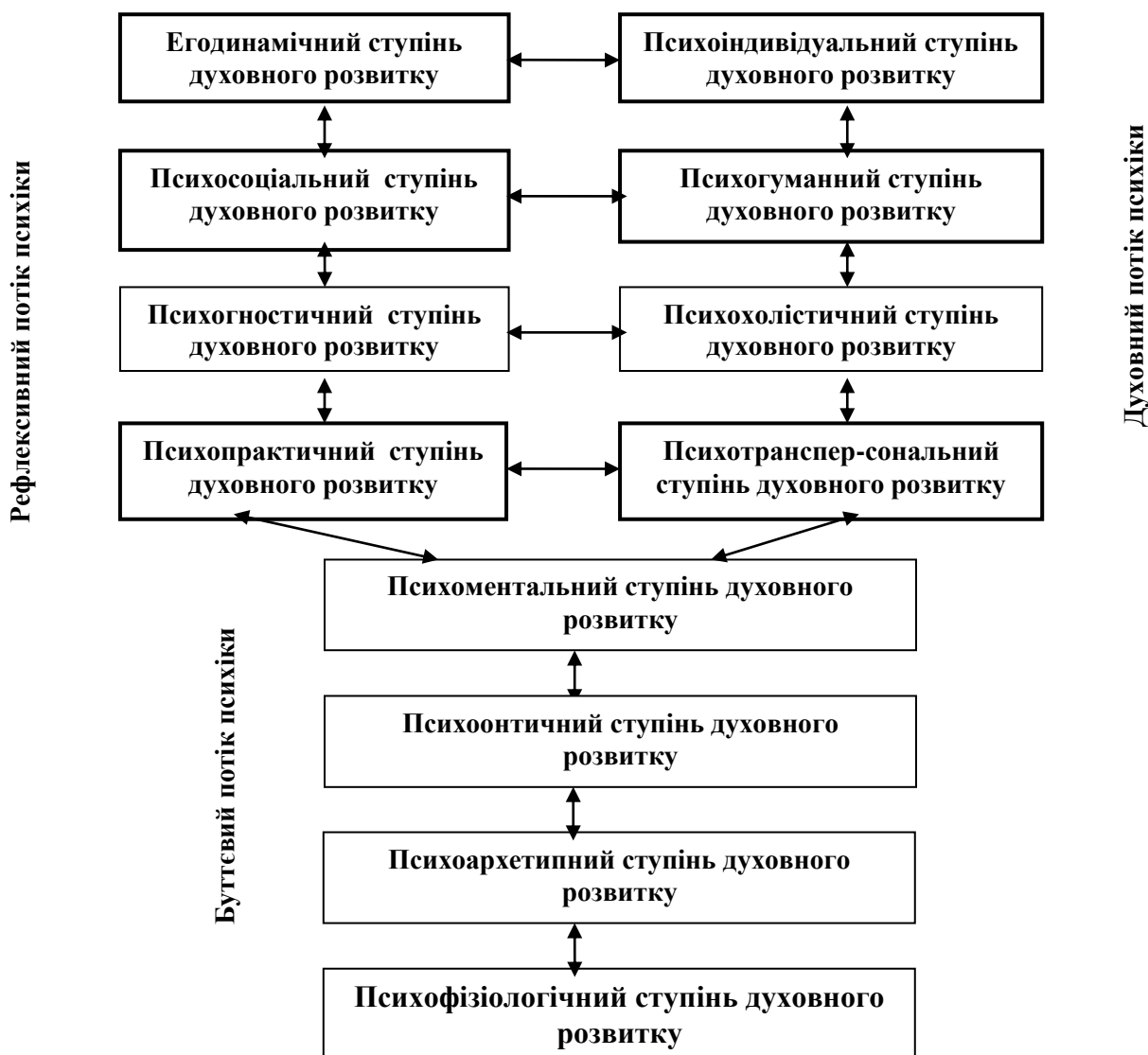
Духовний потік репрезентований психоіндивідуальним, психогуманним, психохолістичним та психотрансперсональним ступенями розвитку.

Особистість психогуманного ступеня духовного розвитку, в якому смисловим полем для одної особистості став внутрішній світ іншої особистості. Була межею розгляду західної наукової психології першої половини двадцятого століття, яка розвивалася в руслі парадигми світорозуміння і світодіяння, заданої Арістотелем, Ф.Беконем, Г.Галілеєм, Р.Декартом, І.Ньютоном, О.Кантом, В.Вундтом, І.Сеченовим, І.Павловим, Д.Уотсоном, Б.Скіннером, яка сповідувала і нині сповідує природничонауковий детермінізм, відкидала і нині відкидає категорію “самодійність”, залишала і тепер залишає змінені стани психіки поза своєю увагою.

Інтуїтивне осягнення життєвої ситуації як цілісного образу, спонтанна творча взаємодія з світом, в котрій немає суб'єкт-об'єктного протиставлення та логічно-понятійного структурування дійсності виявляється в породженні гармонійно-холістичних

життєвих актів, котрі мають процесуальну внутрішню підтримку та в котрих немає насильства над природою, іншою людиною та над собою.

Духовні практики, якщо ними займатися системно і регулярно, розвивають континуально-інтуїтивний духовний потік психіки, який розкриває здатність холистичного, периферійного інсайту обставин. Коли людина через свій дискретно-дискурсивний рефлексивний потік прагне вольовим чином регулювати породженням життєвих актів на основі конвенційних норм та стереотипних оцінок обставин, то на основі континуально-інтуїтивного духовного потоку психіки вона породжує адекватно і спонтанно надситуативні та наднормативні життєві акти тут-і-тепер та без будь-якого самопримусу.



### Схема засад саморозвитку особистості за О.П.Колісником

Кожний ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем; своїм переломним переживанням; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, який ще не увійшов у ієрархію смислів і тому має нестачу спонукання для породження життєвого акту; своїм психічним механізмом саморозвитку особистості; своїм набором методик і технік для цілеспрямованої постановки потрібного психічного механізму саморозвитку; своєю концепцією особистості.

Кожний наступний вищележачий ступінь перевершує, але має в своєму складі, нижчепокладені. Наступний розгляд присвячений розгляду взаємодії потоків психіки.

Люди завжди знаходяться в рухові до життєво важливих смислів, коті творять інтенційні смислові поля. Житєві смисли в значній мірі є предметом вибору, тому людина може планувати породження життєвих актів і нести відповідальність за свій життєвий шлях.

Будь-який ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем, котре екзистенційним переживанням з'єднує особистість із світом в кожную конкретну мить життя; своїм переломним переживанням, котре або мимовільно та компульсивно змінює смислове поле на більш духовно нижче, або ж вимагає від особистості творення більш духовно високого смислового поля та спочатку вольового зусилля для його реалізації на життєвому шляху; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, котрий ще не увійшов у присутню ієрархію смислів і тому має дефіцит спонукання для спонтанного породження відповідного ведучому найзагальнішому смислу життєвого акту; своїм психічним механізмом саморозвитку особистості, котрий поступово переводить вольове породження життєвого акту, відповідного ведучому сенсу ієрархії смислів, в спонтанне; своїм набором методик і технік, уже наявних у практичній психології, для цілеспрямованого становлення потрібного психічного механізму саморозвитку особистості; своєю концепцією особистості, також уже існуючою серед теорій особистості.

**Висновки.** В ході духовного саморозвитку особистості як поступального саморуху по ступенях духовного розвитку її смислове поле невідворотно має змінюватися. Переміна смислового поля призводить до перебудови ієрархії смислів та всієї структури особистості. На новому ступені духовного розвитку особистість не лише інакше усвідомлює світ, своє колишнє та прийдешнє, свої цілі та дії, а і породжує відповідні новим ведучим сенсам пребудованої ієрархії смислів життєві акти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гришина Л.В. Психология конфликта. –СПб.: Питер.2001.-464с.
2. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. –Пер. с англ.-М.:МТИ,1995.-256с.
3. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии.-М.: Центр “Соцветие”, 1992.—336с.

**В.Ф. Моргун**  
Полтава

### ДЕ ЗНАХОДИТЬСЯ КРАЩА ШКОЛА В УКРАЇНІ І ЧОМУ ВОНА ТАКА?

*Російському Міжнародному конкурсу імені А. С. Макаренка  
на кращий освітній заклад, що поєднує навчання  
з продуктивною діяльністю дітей,  
та 70-річчю з дня народження О.А.Захаренка  
присвячується*

Якнайкраща в Україні школа по використанню педагогічного потенціалу регіону знаходиться за адресою: хутір Сахнівка, Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Про неї написано багато статей і дві книги. Автор першої «Школа над Россю» [2] – директор школи Олександр Антонович Захаренко (у співавторстві), який очолював її більше 30 років і помер шість років тому, не доживши до 65-ліття. Друга («Лелеки над Сахнівкою») належить перу письменника К. К. Світличного [9]. Обидві видані українською мовою, вийшли мізерними тиражами, і адреса кращої школи залишається загадкою навіть для більшості освітян України. Сахнівку можна знайти в 70-ти кілометрах від Черкас, якщо рухатися у бік Києва.

**Чим же вона хороша, краща школа?** Наближаючись до неї, спочатку потрапляємо в прекрасний дендропарк з безліччю скульптур з різних матеріалів. Вражаючий скульптурний комплекс, присвячений жертвам Голодомору 1932-1933 років, виконаний з дерева. Все зроблено руками жителів хутора, дітей, що вчаться або випускників школи, розкиданих по всьому світу, і передано ними в дар школі.

Прикрасою дендропарка є кільце, діаметром 15-20 метрів, з туй висотою з триповерховий будинок. У літню жару німічні селяни похилого віку рятуються на лавках, дбайливо розставлених по периметру цього оазису, який розташований у правого крила старого корпусу школи. Перед школою фонтан, що включається автоматично від веселого шуму-гамору вечірніх заходів.

***Випадок з життя.** Вечір, від'їжджаємо від школи селом. Мимо клубу з оголошеними танцями йде молодь у напрямку до... школи. Питаємо: «Куди ви йдете?». Хлопці з дівчатами відповідають: «На танці у... школу!» (Адже в клубі можна і випити, і закурити – без нагляду педагогів, але молодь обирає школу!).*

Приймаючи стару семирічку, молодий директор-фізик Олександр Захаренко пішов по селу для знайомства з людьми. Серед питань, з якими він звертався до родичів своїх учнів, було таке: «Якою б ви хотіли бачити нашу школу?»

Одна із зайнятих матерів на недоречне питання «зеленого» директора, що прийшов невчасно, відповіла так: «Хочу щоб мої внуки (на те, що директорові вдасться що-небудь зробити для її дітей, вона видно не сподівалася) вчилися в школі, кращій, ніж школи Ленінграду (Санкт-Петербургу), Києва або Берліна (мама ввічливо посилала директора подалі і надовго, за типом відомої казки: «Піди туди, не знаю куди, принеси те (кращу школу?), не знаю що!»).

Але найцікавіше полягає в тому, що молодий директор виконав це, здавалося б, нездійсненне побажання розсердженої селянки, і по своїй смерті залишив школу, кращу не тільки за три вказаних вище, але й інших столиць.

Проте, повернемося до нашої екскурсії територією школи. Окремо (через дорогу) височіє триповерховий корпус початкової школи, де вчаться 6-літки та інші молодші класи, які мають окрім навчальних кімнат ще й їдальні, спальні, «бурюкальні», умивальні та ін. необхідне для життя, не виходячи з корпусу (і поверху).

При навчальному закладі функціонують слюсарні, столярні майстерні, теплиці, поля, які бере в оренду школа, стадіон з лавками для глядачів, два 25-метрові басейни (зимовий і літній), парк атракціонів, якому можуть позаздрити космонавти, – спортивно-оздоровча гордість школи. Гордість гуманітаріїв – двоповерховий корпус шкільного музею. Гордість астрономів – планетарій і обсерваторія при школі. Як бачимо, матеріальна база Сахнівської школи може вразити уяву. Які ж причини появи цієї педагогічної Мекки, педагогічного Єрусалиму на глобусі?

Найпростіше пояснення – геніальність. Геніальний Макаренко придумав поєднання навчання з працею і апробував на безпритульниках, а геніальний Захаренко придумав поєднання навчання з будівельною працею і апробував на сільських дітях з батьками, дідусями і бабусями. Але це пояснення – для ледачих. Адже геніїв не можна повторити, ось і не будемо (!?).

Геніальність Макаренка і Захаренка не в тому, що вони вигадали трудову педагогіку (адже це – прадавня, національна, сімейна педагогіка всіх нормальних народів миру), а в тому, що вони її не проігнорували, як, на жаль, робить більшість наших шкіл.

В умовах розвиненого соціалізму Захаренко не зміг піднятися до рівня школи-господарства А.С.Макаренка з госпрозрахунковою оплатою за працю. Але працю якимсь чином треба було рятувати в школі, і він звертається до народного методу зведення житла для погорільців – «толоки» (при соціалізмі це називалося – комуністичний суботник, при капіталізмі – волонтерська праця). Захаренко не чекав, коли школа згорить, а оголошував толоку мало не щодня – у вільний від навчання і роботи час. Адже з результатами праці

можна вдіяти трояким чином: продавати за гроші (монетаризм), обмінювати (бартер) і дарувати (праця-турбота). Голова припускає якраз третій вид винагороди – за «спасибі».

Тому побажання сердитих батьків утілилися в життя і побудували кращу в світі школу... самі батьки разом з іншими батьками, вчителями і старшокласниками села. І нічого в цьому надгеніального немає. Адже всі вчителі наших шкіл стають «геніальними» один день на рік, який називається «ремонт класної кімнати». Просто Захаренко множив це на 360.

Залишається відкритим питання: «Чому в більшості шкіл батьків не збереш на четвертні батьківські збори, а у Захаренка добровільно, без зарплати батьки готові працювати мало не щодня (а коли заливали бетоном чаші басейнів, то несли вахту цілодобово!)»?

**Секрет успіху – три таємниці педагогіки А.С. Макаренка, або Чим наша педагогіка відрізняється від макаренківської?** Ставлення до фігури Макаренка і до його педагогіки [5] в Україні – різне. Але, судячи по масовій педагогічній свідомості, на жаль, швидше негативне, чим позитивне. По-перше, Макаренко втрачений як письменник. Світовий бестселер «Педагогічна поема» виключений зі всіх курсів літератури в школі. Позитивним контрастом служить приклад Росії, де «Педагогічна поема» перевидана без купюр і стала товщою в 1,5 рази.

По-друге, його педагогіка або виключається з історії української педагогіки, або признається частково (відновлена, наприклад, медаль Макаренко – за успіхи в інтернатних установах для дітей без батьків, або начебто і визнається, але нічого не робиться на практиці.

***Випадок з життя.** Мені пощастило кілька років тому бути присутнім на безпрецедентному семінарі, коли за круглим столом збиралися три «товариства»: товариство Ващенка на чолі з А. Погрібним (колишній заст. міністра освіти і науки України), товариство Макаренка на чолі з тодішнім його президентом Г. Хілігом (Марбург, Німеччина) і товариство Сухомлинського на чолі з його дочкою О. Сухомлинською, яка в АПН України відповідає за все виховання в країні.*

*Виступ першого учасника можна назвати «плачем Погрібного». Він поскаржився на те, що Макаренка знають всі вчителі, Сухомлинського – половина, а Ваценка – майже ніхто (що і не дивно додамо ми: емігрував до Мюнхена, був заборонений в СРСР). Я заспокоїв колегу таким питанням: «Назвуть Макаренку, можливо, багато, а чи можете ви назвати школу, де працює його педагогіка?». Відповіді ненадійшло. Хоча колишній заст. міністра повинен був би назвати хоч би школу Захаренка в Сахнівці.*

Коли вірменському радіо поставили питання: «Чим наша педагогіка відрізняється від макаренківської?», то отримали відповідь: «Макаренко з «шпани» виховував людей, а ми з дітей дуже часто виховуємо «шпану». Світовою громадськістю не визнано два рекорди Гіннеса, що належать Макаренку: по-перше, безрецидивність його перевиховання; по-друге, двотомник директора Крюківського музею-садиби Макаренка Г. Лисенка «Долі вихованців Макаренка», де цей рекорд, встановлений 3000-м колективом колоністів та комунарів, зафіксований.

Мій досвід більш ніж 20-річного інтересу до педагогіки Макаренка [6], зустрічі з вихованцями і макаренкознавцями СРСР, Європи, США і Японії дозволили зробити узагальнення, які були сформульовані як «три таємниці педагогіки Макаренка». Саме вони забезпечили успіх його навчально-виховних установ тоді й сучасної школи Захаренка сьогодні, осоромивши тих, хто вважає досвід Макаренка можливим тільки для дітей без батьків.

**Таємниця 1: Все краще – дітям.** Цю відому всім банальність великі педагоги зрозуміли не споживацькі (кращі цукерки – дітям, кращі іграшки – дітям, кращі одяжі – дітям.), а зробили два істотні доповнення:

- кращі види праці – дітям;
- кращі види спілкування з кращими людьми «околотку» і світу – дітям.

Судячи з літератури міжнародних захисників дитинства, весь світ бореться з працею дітей. Але світ, одночасно, і не проти трудової педагогіки Макаренка. Де ж істина? А вона в тому, що в назвах книг такого роду часто економлять фарбу на словосполученні – «найшкідливіших». Якщо розставити всі крапки над «і», то світ бореться не з працею дітей, а з «найшкідливішими її видами» (відлученням від школи, перевантаженням, дитячою проституцією, недоплатою за роботу і тому подібне).

Не перераховуватиму всіх ремесел і видів сільської праці в макаренківській колонії імені М. Горького під Полтавою, не нагадуватиму про виробництво електросвердлилок або фотоапаратів у Харкові, зупинюся на прикладах Сахнівки.

Найяскравішим борцем проти «трудового насильства над людьми» з боку Захаренка виступила вчителька астрономії. Її листи-скарги перевіряли найавторитетніші комісії, аж до ЦК КПУ.

Врятуватися Захаренкові вдалося тільки завдяки тому, що він: а) працею-толокою не зірвав жодного уроку астрономії (як, втім, і з інших предметів); б) ніколи особисто не просив учительку працювати на будівництві. На питання комісії, чому ж вона виходить на толочну роботу, відповідь була такою: «Так всі ж виходять, ось і я – теж». За такої відповіді підстав для зняття директора з посади комісії не знаходили. Найцікавіше трапилося, коли методом толоки побудували обсерваторію і планетарій. Вчителька астрономії заповідала Захаренка, толоку і перестала скаржитися.

На питання: «Де бралися матеріали, обладнання?», – відповім прикладом про телескоп. Якось у газеті «Правда України» вийшла велика стаття про успіхи Кримської обсерваторії, де встановили новий телескоп. Була там і ложка дьогтю – фраза: «А старий телескоп валяється під баштою й іржавіє». Статтю прочитали багато директорів шкіл і вчителів астрономії України, але тільки у Захаренка народилася авантюрна думка звернутися в обласне управління освіти і попросити лист, адресований директорові Кримської обсерваторії, з пропозицією передати старий телескоп з балансу кримської науки на баланс кіровоградської освіти, що і було зроблено. Тут доречно нагадати не про геніальність Захаренка, а про дві народні мудрості («Не проходите мимо того, що погано лежить»; «Хто хоче щось зробити – шукає компаньйонів, способи і засоби; хто не хоче нічого робити, легко знайде купу причин для нічогонероблення»).

І останнє про працю в Сахнівці: за 30 років – жодної травми! Справа не закінчується тяжкою і брудною будівельною роботою. Коли об'єкт зданий, його треба обладнати. Устаткування (телескоп, система планетарію, експозиція музею, наприклад) треба експлуатувати, займатися ремонтом, а це вже – сучасні тонкі технології.

Краще спілкування – контакти з кращими людьми села, району, області, країни, миру. Пригадаємо, як колоністи Макаренко списалися з М. Горьким і до листувалися до того, що той прибув з особистим візитом. Чи мало це виховне значення? Колосальне!

На всі керівні посади, пов'язані з роботою і дітьми, обидва педагоги прагнули ставити кращих людей, кращих фахівців. То ж стосувалося і кола неформального спілкування, гурткової роботи і тому подібне. Кращі лідери забезпечували успіх справи, а успіх («мажор») надихав дітей із поганим минулим – ми не гірші за інших!

І останнє риторичне питання: «Чому Макаренко випускав у життя юну людину з чотирма документами (атестат, трудова книжка, кваліфікаційна книжка, ощадна книжка із стартовим капіталом), а ми жаліємо кращим випускникам гімназичних або ліцейських, наприклад, математичних класів дати окрім атестата кваліфікацію оператора ЕОМ»? Невже дармоїдство і безробіття стають виховними ідеалами?

**Таємниця 2. Якомога більше пошани до людини (дитини), якомога більше вимогливості до неї.** Міняти місцями зміст цієї біблейської істини не радив сам Макаренко. Ми вже задавалися питанням, чому батьки не дуже охоче відвідують навіть батьківські збори, а в Сахнівці – готові щодня працювати на школу у вільний час, якого, до речі, ні у кого немає?

Саме тому, що Захаренко реалізує тезу про «пошану до кожної людини» в кожному шкільному (класному, вчительському) заході. Захід просто не планується, якщо в ньому не продуманий прояв пошани до людей села (або як глядачів, або як учасників цього заходу).

**Випадки з життя:** а) всі уроки оголошені відкритими для батьків, дідусів і бабусь;

б) як виник шкільний музей? Приїхала комісія приймати кабінет історії. Прийняла, але з одним критичним зауваженням: «Доробити музейний куточок кабінету». Звичайний вчитель попросив би принести декілька експонатів і куточок був би зроблений. Але реалізація принципу «пошани до кожної сім'ї» привела до того, що звернулися до всіх учнів, які нанесли стільки реліквій, що і в кабінет не вміщалися. Тобто двоповерховий музей виник не для показухи перед начальством, а з поваги до жителів сіла.

Мене потряс епізод з життя селян, коли в робочий день біля школи підслухав розмову між двома групами жителів: одна – в парадній, а інша – в робочій одежі.

- Здрастуйте.

- Добридень.

- Чого такі святкові в робочий день?

- Відпросилися з роботи, одягнулися з нагоди приїзду родичів і йдемо в шкільний музей.

Селяни розійшлися, а я подумав: «Не було б таємниці-2 Макаренка, не було б школи-толоки Захаренка, не було б шкільного музею. А що було б? Приїхали б родичі, дістали б з погрібу самогонку і до часу візиту в неіснуючий музей горланили б серед робочого дня пісні (в кращому разі) або вже викликали б дільничного міліціонера (у гіршому).

З музеєм пов'язаний ще один епізод, що уразив мене. Захаренка викликали несподівано до телефону, і він попросив провести екскурсію по музею п'ятикласниці, що пробігала мимо. Дівчинка мала вільний час і погодилася приділити нам 30-40 хвилин. Вона, як справжній екскурсовод, із знанням справи блискуче справилася зі своїм завданням (ось вам і профілізація і профорієнтація!).

Влітку в річці Рось тонуть двоє дітей не під юрисдикцією школи (тому директора не зняли з роботи). У вересні Захаренко збирає різновіковий загін ради школи і ставить питання: «Що потрібно зробити, щоб всі діти уміли плавати і знали, як поводитися на воді?».

Будувати басейн. Було побудовано 2 – літній і зимовий. І знову звертаю увагу на співвідношення мотивів: на першому місці – турбота про життя дітей, на другому – спортивні досягнення.

Перед смертю О. Захаренко встиг підготувати до видання чотиритомник, в якому прослідкувалися родоводи (генеалогічні дерева) 30 поколінь випускників школи. І не випадково за цю пошану до людей головний редактор київського журналу «Педагогіка толерантності» Ярослав Береговий одну із статей про Олександра Захаренка назвав так – «Директор села».

**Таємниця 3: різновікові загони.** По бідності ми ввели в шкільних класах вікову сегрегацію: 25-30 одногодків намагаються навчитися під керівництвом вчителів, які знаходяться на досить віддалених вікових дистанціях від дітей. Чи варто дивуватися, що в боротьбі за душу дитини різновікові вуличні угруповання часто перемагають сегреговані класні колективи?

Макаренко широко використовує різновікові об'єднання дітей в різних видах діяльності: від різновікових тимчасових загонів до дружби старших з молодшими. Толочна праця у Захаренка за визначенням – різновікова. Макаренківський принцип самоврядування єдиного різновікового колективу (на відміну від ізоляціоністського дитячого, учнівського, студентського самоврядування) в школі Захаренка використовується не тільки у виховній роботі. Під керівництвом відомого російського



педагога Л.І. Новікової [3; 4] цей принцип був розповсюджений і на навчально-дидактичний процес школи. Так, наприклад, учений-дослідник Новікова і новатор-практик Захаренко зробили замах на святу-святих монополію вчителя – оцінку успішності і демонополізували її, демократично залучивши до цього таїнства оцінювання не тільки колективи класів, школи, сім'ї, але і в цілому – села!

Четвертний табель учня був поділений на два розділи. Перший – це список предметів, що вивчаються, проти яких до графі оцінок вчителя додалося три нових. По кожному предмету учневі виставляв оцінки такий різновіковий колектив: вчитель (У), клас (К), він сам (Я) (самооцінка); у четвертій графі виводилася узагальнена підсумкова оцінка (для звітності). Цікаві колізії виникають у разі таких комбінацій: У-3, К-5, Я-5 (помста вчителя за що-небудь за допомогою оцінки, що неприпустимо); У-5, К-3, Я-5 (помста учнів однокласникові – феномен «чучела» або необ'єктивне благовоління вчителя, який не виправдано завищує оцінку улюбленцеві, що також неприпустимо) і тому подібне

Але найцікавіше знаходимо в другому розділі, який присвячений бідолашній поведінці. Бідолашній тому, що оцінки і з поведінки, і зі старанності зникають з табелів українських школярів. Відбувається це не тому, що немає проблем з поведінкою, а унаслідок ухилення школи від виховання (хай виховують сім'я, масмедіа, вулиця, міліція, а нам і за навчання недоплачують). У Сахнівській школі – навпаки, поведінка не тільки не виключена з табеля, а розширилася до цілої сторінки. Конкретні види поведінки групуються в три підрозділи:

- види поведінки в школі (оцінюються класним керівником, однокласниками, самим вихованцем);
- види поведінки вдома (оцінюються батьками, класним керівником і самою дитиною);
- види поведінки на території сіла, мікрорайону (оцінюються територіальним органом місцевого самоврядування, класом і самим юним громадянином).

Деякі батьки спочатку сміялися над цим нововведенням. Мов, ми своєму рідному чаду завжди посприємо і поставимо п'ятірку. Але ось яка сценка розігралася в одному з класів Сахнівської школи. Перед кінцем чверті приходять мама однієї з учениць у засмучених почуттях і скаржиться класному керівникові, що у неї рука не піднімається поставити дочці-підліткові п'ятірку з такого виховного «предмету», як «допомога батькам у прибиранні житла», за тією простою причиною, що дочка протягом чверті жодного разу за собою не вимила навіть блюдця.

Скептики можуть заперечити проти такої системи оцінювання – тотальний контроль!?. Три контраргументи знімають побоювання: по-перше, це краще, ніж безпритульність при живих батьках; по-друге, ми ж не відмовляємося від покупок у сучасних маркетах на тій підставі, що там встановлені камери постійного спостереження; по-третє, якщо дитину відлучати від контролю і оцінювання, якщо не порівнювати оцінки тих, що оточують з її власними, то звідки з'являться такі найважливіші особистісні новоутворення, як «адекватна самооцінка», «самосвідомість», «саморегуляція»?

Зупинимося ще на одному прикладі великого виховного потенціалу різновікових загонів. Автор був свідком «методу вибуху» (кардинального стрибка в розвитку особи за один педагогічний епізод), причиною якого виступив різновіковий загін... місцевих поетів.

**Випадок з життя.** Вчителька 10 класу вирішила провести спарений урок-зустріч з місцевими поетами. І ось перед учнями з'явилися: десятикласниця з сусідньої школи, журналіст років 30 з місцевої газети, слюсар-сантехнік місцевого ЖЕДу років 40 і пенсійного віку «фізрук» нашої школи № 3 м. Павлодару (1963), який теж виявився місцевим поетом.

Коли справа дійшла до слюсаря-сантехніка, то він забув сказати про секрети своєї поетичної творчості і перейшов відразу до вірша, як він сказав, про свою професію.

Один з «дотепників» класу кинув репліку: «Хлоп'ята – зараз буде ода... каналізації». Ми прикрили роти долонями і почали ховатися під столи, давлячись від сміху. Урок опинився під загрозою зриву.

Вчителька, рятуючи ситуацію, попросила сказати все-таки про секрети. Поет відповів, що особливих секретів немає: коли на нього «находить» якесь слово або словосполучення, то поки він не напише про це вірша, «переслідування» не припиняється.

– Вгадайте, яке словосполучення стало причиною вірша про мою професію?, – звернувся він до нас.

Тим часом, за вікном було мінус 38 градусів, а в класі – тепло, затишно. Я не запам'ятав вірша, але словосполучення – назавжди. Воно складалося з чотирьох російських слів: «по трубам солнце расплескал!»

Ми різко заповажали поета-сантехніка, а я під впливом «методу вибуху», тобто зустрічі з поетами, в наступний свій твір із літератури включив два перші власні вірші, і поповнив ряди... місцевих поетів. Того, чого не вдавалося зробити вчителям за 10 років мого учнівства в 6-и школах України і Казахстану, вдалося досягти різновіковому загону поетів за... 1,5 години.

Допитливий читач знайде опис методів роботи з різновіковими учнівськими і виховними колективами в роботах Макаренка, Захаренка, Іванова, Дьяченка й інших авторів.

**Резюме** цієї статті: якщо в педагогічному коктейлі геніальності великих педагогів і скромності їх послідовників прибрати перебільшену концентрацію і того, й іншого, то вийде «напій» під назвою «школа-господарство», який буде цілком вживаним для будь-якого вчителя, в будь-якій школі, в будь-якій країні СНД і світу. В Росії і Україні блискучі приклади поєднання навчання з продуктивною працею показали С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, М. Андрієвський, І. Волков [1], І. Ткаченко, А. Самодрін [8] та ін. У далекому зарубіжжі – німецький педагог Р. Вінекен, представники і послідовники Вальдорфської школи, данський педагог Ганс Кофод, який отримав блискуче підтвердження успішності макаренківської педагогіки і на дорослому контингенті вихованців [6]. Ми нітрохи не гірше за них, принаймні – в частині використання народної трудової педагогіки в сучасних навчально-виховних установах. Така педагогіка не тільки реабілітаційна, але перш за все – профілактична. Не потрібно доводити, що виховувати – набагато дешевше, ніж перевиховувати. Невже сумна мудрість – «Ніхто так не затоптує сліди попередників, як їх послідовники» – виявиться справедливою і в нашому випадку?

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
2. Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. – К.: Рад. школа, 1979. – 150 с.
3. Новикова Л.И. Педагогический коллектив и его воспитательные функции // Теоретические проблемы воспитательного коллектива / Под ред. Л.П. Бугеовой и др. – Тарту: ТГУ, 1975. – С. 43-48.
4. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983-1986.
6. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С.Макаренка. – Полтава, 2002.–84 с.
7. Положение о Международном конкурсе имени А.С. Макаренко (постоянными организаторами Конкурса являются Автономная некоммерческая организация “Редакция “Народное образование” и Международная Макаренковская ассоциация: тел./факс: 345-52-00; e-mail: [konkurs@narodnoe.org](mailto:konkurs@narodnoe.org), [narodnoe@narodnoe.org](mailto:narodnoe@narodnoe.org)) // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 25-28.
8. Самодрин А.П. Профільне навчання в середній школі. – Кременчук: Вид. Центр СГЕ, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. – 384 с.
9. Світличний К.К. Лелеки над Сахнівкою. – К.: Рад. письменник, 1987. – 191 с.

## СУТНІСТЬ ЖІНОЧОЇ ПРИНАДНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Самовираження жінки у соціумі набуває змін у ході трансформації та модернізації суспільних відносин. З приводу цього постає дилема: сучасна жінка має бути одночасно діловою та принадоною, привабливою та інтелектуальною, експресивно-емоційною та раціональною, комунікабельною та субординованою.

Як засвідчує узагальнення різних досліджень (Т.П. Вівчарик [1], М.В. Лавриненко [2], І.В. Найдовська [3], Н.М. Терещенко [4]) в сучасних умовах жінка недостатньо усвідомлює свій духовно-інтелектуальний потенціал, а це, в свою чергу, може заважати жінці досягати цілей у багатьох сферах життя. Виходячи з цього, вагомий інтерес викликає аналіз принад, які сприяють успішній самореалізації жінки.

Одним із культурологічних феноменів жінки є її принальність. Проблема визначення змісту жіночої принальності є досить складним моментом у сучасній науці. Однією з причин ускладнення тлумачення принальності є лінгвістична невизначеність цього поняття. У різних мовах (українській, російській, англійській) дане поняття може не знайти собі відповідного еквівалента: так російське формулювання “обаятельность” не має прямого, і більш того, єдиного еквівалента перекладу українською мовою (чарівність, привабливість, принальність), причому “чарівність” та “привабливість” мають прямі перекладні форми. Англійська мова цей проблемний лінгвістичний момент нівелює даючи єдиний еквівалент – “attractive”, що в перекладі дає “атракцію”, “привабливість”, “принальність” тощо. В українській мові “принальність” визначається як властивість, що виявляється у принальженні та привабливості до себе, замилюванні, викликанні інтересу та сильного потягу до себе завдяки позитивним якостям, властивостям [5, с. 941]. Враховуючи наведене, як ми бачимо для українського тлумачення більш адекватним і доцільним виступає поняття “принальність”.

Виходячи із названої проблеми, очевидним є те, що не визначивши кореневу змістову основу поняття складно розкривати його психологічну суть. Слід наголосити, що й сутність розуміння поставленої проблеми в психології розкрито недостатньо. Зустрічаються опосередковані фрагментарні дані, переважно у популяризованому форматі. У життєвому контексті принальність ототожнюється з чарівністю та привабливістю. Таке розуміння доволі розповсюджене на рівні пересічної свідомості, і, в цілому, не відображає науковий погляд стосовно цього явища. Безперечно, окреслений підхід ускладнює вивчення даного феномену та умов його формування.

Виходячи з вищезазначеного, у статті ми поставили такі завдання:

- 1) уточнити розуміння сутності феномену жіночої принальності;
- 2) визначити теоретико-методологічні підходи до пізнання психологічних механізмів самовираження цього феномену;
- 3) виокремити та узагальнити ознаки, які можуть характеризувати жіночу принальність.

Розкриття сутності феномену жіночої принальності підштовхує нас до умовного виділення наступних підходів до психологічного розуміння змісту поняття “принальність”.

По-перше, тлумачення на рівні пересічної свідомості розкривається у наділенні жінки надприродними магічними якостями (чарівності, чарівливості, надзвичайної привабливості та вродливості, загадковості, зворушливості). Цей підхід має міфологічне коріння. На думку представників психоаналітичного напрямку (З. Фрейд, К. Юнг, П. Куттер, Е. Нойман), міфологія є підвалиною, що скеровує суспільну свідомість і відображає її несвідому матрицю. Так, у несвідомому жінка постає як істота загадкова, бездонна, непізнана і непізнана, а відтак незрозуміла. Свідченням цього у психологічних концепціях згаданого напрямку зустрічаються посилення на одвічну мудрість Аніми (К. Юнг, Е. Нойман), амбівалентність цього архетипу: Аніма (+) –

Василіса Прекрасна, Премудра, світла, страждаюча Психея; Аніма (-) – сильна, владна, зваблива, відьма (від древньоруського слова “відати” – знати, отже та, що володіє знаннями). Ці ідеї знаходять своє відображення у роботах Р. Джонсон, Р.П. Єфімкіної, В. Мершавки, В. Проппа, Я. Обухова, С.Р. Estes. [6, 13].

По-друге, під принадністю можна розуміти специфічну соціально-перцептивну здібність притягувати до себе оточуючих людей. Тут мають місце такі соціально-психологічні феномени як вплив привабливості на ефект першого враження, емпатійність, вміння викликати симпатію й атракцію до себе, способи впливу тощо. (І. Атватер, М.М. Обозов, Є.В. Сидоренко та інші).

По-третє, розгляд принадності як симптомокомплексу індивідуально-психологічних особливостей емоційно-експресивної та комунікативної сфери особистості жінки, що викликають відчуття психологічного комфорту та задоволення від комунікативної взаємодії (комунікабельність, відкритість, контактність, вміння зняти міжособистісні бар'єри і мінімізувати дистанційність) [7; 9].

Як ми бачимо, в зазначених вище підходах є як спільні, так і відмінні моменти щодо розуміння жіночої принадності. Відмінність першого підходу у переважному акценті на вродженості властивостей, що мають безумовний прояв; в основі другого покладений перцептивний аспект спілкування, а названі провідні властивості формуються під впливом соціальних умов; третій підхід системно виокремлює симптомокомплекс індивідуально-психологічних особливостей особистості жінки. Спільним у вищезазначених підходах є те, що практично у всіх проглядається емоційний компонент; він є первинним системостворюючим моментом, який інтегрує вроджені природні, соціально-перцептивні та комунікативні фактори.

Спираючись на останнє, у своїй роботі, ми будемо розглядати жіночу принадність як своєрідну динамічну властивість особистості, яка притягає, спонукає до спілкування і викликає позитивні емоції у навколишніх людей в ході міжособистісної взаємодії та характеризується багаторівневістю структури (культурно-когнітивний, соціально-перцептивний, емоційно-комунікативний, візуально-стилістичний).

Зазначене визначення, на нашу думку, є найбільш вдалим, оскільки, по-перше, воно є цілісним й ємким із наведених; по-друге, воно чітко окреслює специфіку змісту цієї характеристики жінки; по-третє, його розгляд дозволяє підійти до дослідження ознак, що є характерними для даного феномену; вчетверте, воно узгоджує як психологічну, так й лінгвістичну точку зору тощо.

При розв'язанні другого завдання стосовно психологічних механізмів, які лежать в основі прояву принадності, слід зазначити, що їх можна розглядати спираючись, по-перше на загально визнані концепції, що розкривають категорію особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, К.К. Платонов); закономірності розвитку особистості (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.К. Дусавицький, В.В. Рибалка та ін.); багатовимірність особистості (В.Ф. Моргун); психологію індивідуальності (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, В.С. Мерлін, Л.М. Собчик); принцип детермінізму, який пов'язаний з розкриттям провідної ролі соціокультурного чинника у формуванні особистості (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, В.М. Мясіщев, К. Хорні). Безумовно, стосовно проблематики нашого дослідження особливу увагу привертають напрацювання, що розкривають прояви як емоційно-експресивних та комунікативних, так і характерологічних особливостей особистості (К. Ізард, О.Ф. Лазурский, В.М. Русалов, О.П. Саннікова, Л.М. Собчик, О.Я. Чебикін та інші).

По-друге, при вивченні механізмів прояву принадності необхідно згадати про ефективність соціальної перцепції: міжособистісні сприймання та розуміння (О.О. Бодальов, Є.І. Головаха, Н.В. Паніна, В.А. Семиченко), привабливість, тяжіння та симпатію (М.М. Обозов), атракцію та емпатію (Г.М. Андрєєва, І. Атватер, Т.П. Гаврилова, Л.Я. Гозман, С.С. Занюк, С.Д. Максименко, К.Р. Роджерс); особливості вербальної та невербальної комунікації (Г.М. Андрєєва, Дж. Ніренберг, Г. Калеро, В.А. Лабунська,

Д.Б. Паригін) [7; 8; 15]. Дослідження феномену потребує аналізу навичок ефективної самопрезентації та самовираження в рамках концепцій, пов'язаних із закономірностями психології впливу, а саме його способів: зараження, навіювання, наслідування (Ф. Зімбардо, Є.Б. Михайлюк, Б.Д. Паригін, Є.В. Сидоренко, П.С. Таранов), іміджелогії (П.С. Гуревич, О.С. Ковальчук, О.Ю. Панасюк, Ю.Є. Петрухно, Г.Г. Почепцов) [8].

По-третє, теоретико-методологічними основами дослідження принадності є концепції, в яких аналізуються сутність жіночої психології (А. Лібіна [9], А. Менегетті [10], М. Палуді [11]); жіночої сексуальності (І.В. Возілкин, Д.В. Колесов, С.М. Некрасов, І.С. Кон, В.В. Чугунов, К. Starke, W. Friedrich) та положення гендерної (статтеворольової) психології (Т.В. Говорун, В.Є. Каган, І.С. Кон, О.М. Кікінеджді, І.С. Клецина, О.С. Кочарян) [4; 12].

Що ж торкається суто психології жінки в аспекті поставлених завдань до статті, то слід зробити огляд специфічних ознак, зумовлених статтевою приналежністю, які вказують не стільки на відмінність від психології чоловіка та оцінюються категоріями “краще-гірше”, скільки на своєрідність особистісних характеристик жінки. В цьому аспекті жіночність є внутрішньою детермінантою розвитку особистості жінки, і, в цілому, виявляється в емоційності, м'якості, чуйності, сензитивності, схильності до емпатії та інтуїтивного пізнання дійсності (О.О. Бодальов, Я.Л. Коломінський, І.С. Кон, В.І. Куликов, Т.М. Титаренко), високій соціальнозорієнтованості: контактності, товарицькості, життєрадісності, відкритості (Г.М. Лактіонова, М.М. Обозов, Д. Майєрс), своєрідному стилі вербальної та невербальної комунікації, що характеризується тактовністю, ввічливістю, експресивною динамічністю і соціальною активністю (О.В. Вороніна, Д. Майєрс) [7; 14; 15].

Виходячи із узагальнення наведених досліджень, перед нами постала необхідність у спробі побудувати психологічну модель жіночої принадності, підставою для чого виступило уявлення про те, що це – багаторівнева характеристика, яка формується у конкретному соціокультурному середовищі на основі індивідуальних особливостей особистості жінки.

З метою визначення структурно-функціональних параметрів або ознак (симптомокомплексу) принадності жінки було проведено опитування у формі анкетування у рамках пошукового дослідження. Вибірку склали 95 студентів заочного відділення психолого-педагогічного факультету віком від 20 до 35 років. Варіативність зазначених ознак жіночої принадності у відповідях опитаних сягала таких якісних параметрів: всестороння розвиненість, ерудованість, розум (18 % відповідей); уміння спілкуватись, комунікабельність, контактність (14 %); культурність, вихованість, чемність (манера поведінки та розмовної мови) (14 %); емоційний позитивний “посил” до оточуючих (піднесений настрій, посмішка) (12 %); привабливість, врода (10 %); впевненість у собі (8 %); доброта, уважність до людей, здатність до розуміння (8 %); розвинені вербальні навички (гарна вимова, приємний голос, його інтонування) (6 %); невербальні засоби (вираз обличчя, зацікавлений погляд, “блиск” в очах) (6 %); ніжність (4 %). Вочевидь, тенденція у поглядах засвідчила: принадність виявляється як культурологічний феномен, комплексні ознаки якого можуть бути умовно змодельовані нами у багаторівневу характеристику. Так, на основі теоретико-експериментальних узагальнень виокремились наступні рівні: культурно-когнітивний (загальний рівень вихованості та культури, освіченості та інтелектуального розвитку, професійної компетентності), емоційно-комунікативний (рівень розвитку навичок та умінь комунікативної взаємодії, емоційно забарвлене самовираження жінки, розвинена експресія), соціально-перцептивний (рівень емпатійності та атрактивності; позитивне ставлення до інших), візуально-стилістичний (привабливість, елегантність, граціозність, індивідуальний стиль самовираження жінки).

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, але, підсумовуючи, можна зробити наступні висновки: 1) уточнено та проаналізовано сутність жіночої принадності; 2) визначено теоретико-методологічні підходи до пізнання психологічних механізмів самовираження цього феномену; 3) виокремлено, узагальнено ознаки, які можуть характеризувати жіночу принадність та умовно побудовано її психологічну багаторівневу модель. Все це, на наш погляд, відкриває перспективні напрямки подальшої роботи: теоретико-експериментальне вивчення феномену принадності, варіативності її структурно-функціональних

ознак; розширення меж дослідження цієї характеристики, тобто розгляд умов формування жіночої принадності та динаміки її ознак у різновіковому аспекті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вівчарик Т.П. Психологічні особливості процесу індивідуалізації молодих жінок // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. 2. – Ч. 1. – Київ, 2000. – С. 22-26.
2. Лавриненко Н.В. Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект) / Под ред. В. Гломозды. – К.: ВИПОЛ, 1999. – 172 с.
3. Найдовська І.В. Особливості організації статтеворольової сфери жінки // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. 3.– Ч. 7. – Київ, 2001. – С. 166-174.
4. Кочарян О.С., Терещенко Н.М. Полоролевая идентичность у женщин: генезис и структура // Вісник Харківського університету. Сер. Психологія. – Х.: Вид-во ХНУ, 2000. – №498. – С.73-77.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / За ред. В.Т. Бусела. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
6. Ефимкина Р.П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. Монография. – СПб.: Речь, 2006. – 263 с.
7. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко.– К.: Рута, 2001. – 320 с.
8. Психология влияния. Хрестоматия / Под ред. Морозова А.В. – СПб.: Питер, 2000.– 512 с.
9. Либина А. Психология современной женщины: И умная, и красивая, и счастливая...– М.: ПЕРСЭ, 2001. – 528 с.
10. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия / Под ред. М.А. Родик, Е.Н. Ус.– М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2003. – 256 с.
11. Палуди М. Психология женщины. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
12. Кон. И.С. Сексуальность и культура / Под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб.: ГУП, 2004.– 104 с.
13. Джонсон Роберт А. Она. Глубинные аспекты женской психологии / Послесл. В. Мершавка; Пер. с англ. В. Мершавка. – Харьков: Фолио, 1996. – 124 с.
14. Лактионова Г.М. Социально-педагогическая работа с женской молодежью в крупном городе: теоретико-методологические основы / В. о. Київ. націон. ун-т ім. Т. Шевченка; Ред. Каминская Н.В. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 326 с.
15. Обозов Н.Н., Щекин Г.В. Психология работы с людьми: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 1999.–152 с.

# ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Т.І. Губіна, О. Чурикова*  
Полтава

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Актуальність проблеми.* Проблема девіантної поведінки у підлітковому віці є дуже актуальною в нашій країні. Спостерігається стрімке зростання правопорушень серед підлітків, збільшується кількість втеч дітей з дому. Поширилась девіантна поведінка у сфері комерційно-бізнесових об'єднань. Численні групи підлітків зайняті «дикими» формами комерції, часто демонструючи схильність до аморальних вчинків, агресивних дій, порушуючи елементарні правила міжособистісного спілкування, особливо в поїздах, на вокзалах і ринках. Поширюються агресивно-бійцівські угруповання неповнолітніх. Девіантну спрямованість поведінки з агресивною суттю мають деякі форми епатажної самодіяльності, в основі яких лежить виклик нормам моралі, канонам, правилам.

Проблеми девіантної поведінки, різні її аспекти у підлітковому віці, досліджувались вітчизняними вченими. Так, Л.М.Зюбін виділив варіанти девіантної поведінки, С.А.Белічева досліджувала прояви девіантної поведінки, Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. - суїцидальну поведінку, Маценко В. - характерні риси особистості неповнолітніх правопорушників. Е.В.Заїка, Н.П.Крейдун, А.С.Ячина комплексно досліджували деформації особистості підлітка та виникнення протиправної поведінки. Адиктивну поведінку досліджували Н.Ю.Максимова, Б.С.Братусь, Л.Г.Леонова, Н.Л.Бочкарьова, А.В.Гоголева. Н.А.Сирота та В.М.Ялтонський досліджували копінг-поведінку підлітків та визначили моделі поведінки, які сприяють виникненню девіантної поведінки.

На теперішній час існують різні точки зору відносно особливостей формування девіантної поведінки. Різні дослідження виявляли різні фактори. На це звернули увагу В.Маценко, Л.Г.Леонова, Н.Л.Бочкарьова, І.Рудницька, А.Д.Гонєєв.

Актуальність даного дослідження полягає в необхідності виявлення психологічних особливостей формування девіантної поведінки у підлітковому віці, що має значення для профілактики девіантної поведінки.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості формування девіантної поведінки у підлітковому віці. Завдання дослідження – здійснивши теоретичний аналіз, виявити та експериментально підтвердити значення таких факторів як: поведінка батьків та відношення підлітків до неї, застосування індивідуальних копінг-стратегій у напружених ситуаціях, особливості соціально-психологічної адаптованості, у формуванні девіантної поведінки підлітків.

«Девіантна поведінка – система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам» [6, 23]. Девіантна поведінка підлітка може проявлятися [1]: як особливості окремих психічних процесів (підвищена рухливість нервових процесів або їх загальмованість; їх стійкість або слабкість; підвищена

активність або пасивність дитини; зосередженість або розсіяність; підвищена збудливість та афективність та ін.); як соціально обумовлені якості особистості та риси характеру (неорганізованість, незібраність, лінь, неухважність, недисциплінованість, брехливість, дратливість, капризність, впертість, грубість, агресивність, жорстокість); як низька загальна культура, негативне відношення до моральних норм та правил, до оточуючих людей (байдужість, невиконання завдань, пропуски занять, прогули, бродяжництво, конфлікти з однолітками та дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки, орієнтація на вузько групові інтереси та цінності); як шкідливі звички (паління, вживання алкоголю, токсичних та наркотичних засобів, захоплення азартними іграми).

Розрізняють такі види девіантної поведінки: агресивна поведінка, делінквентна поведінка, суїцидальна поведінка, залежна (адиктивна) поведінка.

За Гонєєвим А.Д. формуванню девіантної поведінки у підлітковому віці сприяють [1]: неадекватність реакцій підлітка у взаємовідносинах з оточуючими; неправильне відношення підлітка до нерівномірного розвитку кістково-м'язової системи, дисгармонії у координації рухів, невідповідності у розвитку серцево-судинної системи, процесу статевого дозрівання; прояв гіпертимного, циклоїдного, лабільного, істероїдного, шизоїдного, епілептоїдного, нестійкого типів акцентуацій характеру; дитячі поведінкові реакції (реакція відмови, реакція опозиції, реакція імітації, реакція компенсації, реакція гіперкомпенсації); специфічно підліткові поведінкові моделі (реакція емансипації, реакція групування з однолітками, реакція захоплення, сексуальні захоплення-реакції); особливості сімейного виховання; стихійно-групове спілкування. Л.Г.Леонова та Н.Л.Бочкарьова ще додають переважання пасивних копінг-стратегій у доланні стресових ситуацій [3].

Неправильне сімейне виховання призводить до ускладнень у сімейних відносинах між підлітком та батьками. Так як це період набуття ідентичності, а також спостерігається нестабільність емоційної сфери, неправильне сімейне виховання має вагомий вплив на формування девіантної поведінки у підлітковому віці. Підлітки з моделлю пасивної, дисфункціональної копінг-поведінки складають групу ризику формування девіантної поведінки. Підліткова дезадаптація починається з педагогічної занедбаності, перетворюючись у соціальну занедбаність, що сприяє виникненню девіантної поведінки.

*Характеристика методів, вибірки та етапів дослідження.* Емпіричне дослідження психологічних особливостей формування девіантної поведінки у підлітковому віці проводилось в два етапи. Перший організаційний етап був присвячений визначенню контингенту досліджуваних. Для дослідження було обрано 15 хлопців, які знаходяться на внутрішньо шкільному обліку (експериментальна група), та 15 хлопців – їх однолітків, які не знаходяться на обліку (контрольна група), - учнів 8 – 9 класів загальноосвітньої школи I – III ступенів №2 міста Охтирка Сумської області. На другому етапі було проведено дослідження схильності до девіантної поведінки за допомогою методики визначення схильності до девіантної поведінки (за А.Н.Орлом) [4]; досліджувались установки, поведінка і методи виховання батьків так, як їх бачать їхні діти-підлітки за допомогою опитувальника «Поведінка батьків та відношення підлітків до них» (за Шафером у модифікації З.Матейчика та П.Ржичана) [5; 144]; досліджувався індивідуальний стиль боротьби з стресом підлітків за допомогою методики визначення індивідуальних копінг-стратегій (за Е.Хаймом) [2; 262]; досліджувалась соціально-психологічна адаптованість підлітків за допомогою шкали соціально-психологічної адаптованості (за К.Роджерсом та Р.Даймондом у модифікації Т.В.Снегирьової) [2; 206].

*Результати дослідження та їх аналіз.* За отриманими результатами в експериментальній групі всі досліджувані (100%) схильні до девіантної поведінки на відміну від контрольної, де цей відсоток значно менший (40%). Особливістю поведінки батьків, у сприйманні підлітків експериментальної групи переважає психологічний контроль збоку матері який відчувають 53% досліджуваних експериментальної групи (для порівняння у контрольній групі цей показник складає - 20%). У досліджуваних



експериментальної групи переважають непродуктивні емоційні копінг-стратегії (53%), відповідно у контрольній групі 13%, продуктивні емоційні копінг-стратегії мають 20% експериментальної та 73% контрольної групи досліджуваних. Більше половини досліджуваних експериментальної групи (54%) мають низький коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості і дуже невеликий відсоток (13%) мають високий показник за цим фактором. У стані емоційного дискомфорту знаходяться більшість досліджуваних експериментальної (73%) та лише 20% досліджуваних контрольної групи. у стані очікування зовнішнього контролю знаходяться 60%-експериментальної та 27% контрольної групи досліджуваних.

*Порівняльна таблиця результатів дослідження*

№ п/п	Показники	Більшість досліджуваних експериментальної групи	Більшість досліджуваних контрольної групи
1	Схильні до девіантної поведінки	+	-
2	Відчувають психологічний контроль матері	+	-
3	Відчувають психологічну автономію	-	+
4	Відчувають відкритий контроль	+	-
5	Відчувають прихований контроль	-	+
6	Використовують непродуктивні емоційні копінг-стратегії	+	-
7	Коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості	Низький	Високий, середній
8	Емоційний дискомфорт	+	-
9	Очікування зовнішнього контролю	+	-

Особливо цікавим є той факт, що більше половини досліджуваних експериментальної групи знаходяться в стані очікування зовнішнього контролю та у стані емоційного дискомфорту, що є факторами соціально-психологічної дезадаптації.

Звертає на себе увагу той факт, що більшість досліджуваних експериментальної групи схильні до агресивної поведінки, а з емоційних непродуктивних копінг-стратегій - використовують агресію. Таким чином у стресових ситуаціях схильність переходить у поведінку.

Результати дослідження свідчать про те, що психологічний контроль матері породжує очікування зовнішнього контролю у взаємовідносинах з іншими людьми. Підлітки звикли до контролю матері і очікують його зі сторони оточуючих, вони пасивні у вирішенні життєвих завдань, легко підпадають під сторонній вплив, в тому числі і негативний. Все це впливає на емоційний стан підлітка, спричинюючи емоційний дискомфорт.

Також психологічний контроль матері не дає змогу підлітку набути власного досвіду адекватного реагування на стресові фактори. Найчастіше підлітки використовують агресію – як відповідну реакцію на контроль матері. Це відображується у емоційному дискомфорті у відносинах з оточуючими.

Таким чином, за результатами дослідження психологічний контроль матері, очікування зовнішнього контролю, використання непродуктивних емоційних копінг-стратегій, емоційний дискомфорт сприяють формуванню девіантної поведінки у підлітковому віці.

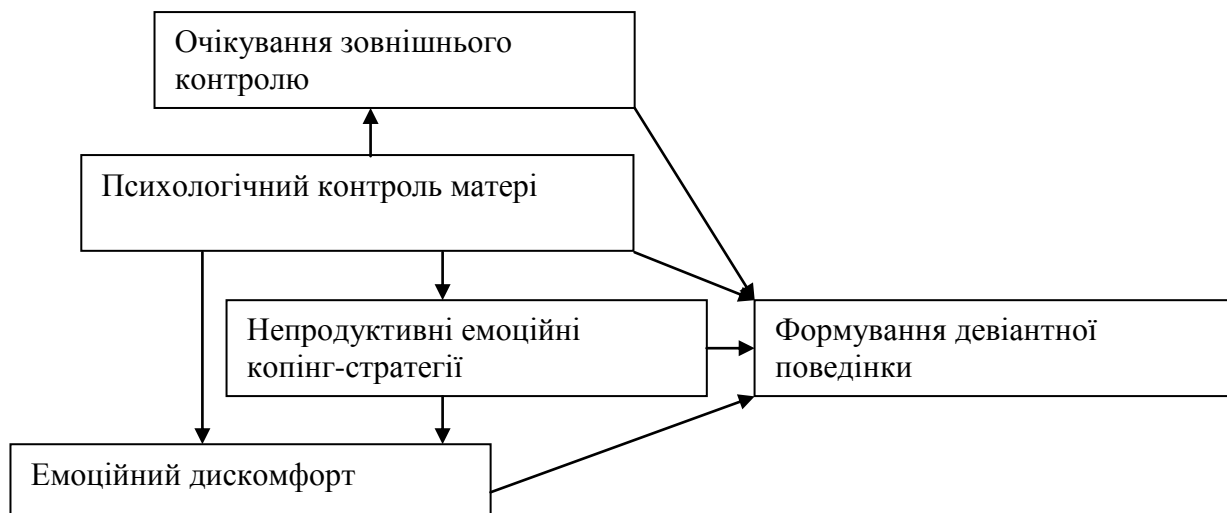


Схема зв'язку між психологічними особливостями формування девіантної поведінки у підлітковому віці

*Висновки, рекомендації, перспективи подальших досліджень.* На тлі глибоких вікових суперечностей такі чинники, як особливості сімейного виховання, недооцінювання дорослими нових вікових можливостей підлітків, порушення взаємин, ізоляваність в колективі, психологічна та соціальна дезадаптація підлітка створюють загрозу формування девіантної поведінки.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що у підлітків із схильністю до девіантної поведінки спостерігаються наступні психологічні особливості: нижчий, ніж у інших підлітків, рівень відчуття позитивного інтересу та прийняття себе, відсутність любові та поваги, а іноді й просто ворожість з боку батьків. До соціально-психологічної особливості також належить переважаючий психологічний контроль матері, що породжує очікування зовнішнього контролю у взаємовідносинах з іншими людьми, сприяє формуванню непродуктивних емоційних копінг-стратегій, головною з яких є агресія та викликає негативний емоційний стан підлітка, спричиняючи емоційний дискомфорт. Таким чином у стресових ситуаціях схильність може переходити у девіантну поведінку.

Результати емпіричного дослідження можуть допомогти у профілактиці та корекції девіантної поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Леонова Л.Г., Бочкарёва Н.Л. «Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте». Учебно-методическое пособие под редакцией зав. кафедрой психиатрии НМИ, члена-корреспондента АН ВШ, действительного члена Нью-Йоркской академии наук, д.м.н., профессора Короленко Ц.П. – Новосибирск: НМИ, 1998. – 50 с.
4. Проблемы измерения психологических характеристик девиантного поведения. Стендовый доклад. Вологда. Центр гуманитарных исследований и консультирования «Развитие». Орел А.Н.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.: ил.
6. Швець Г. Девіантна поведінка школярів. Робота психолога з її подолання // Психолог. – 2004. - №23-24. – С.55-60.

## **ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРОСЛИМИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ**

Огляд вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури доводить, що спілкування є визначним для становлення особистості у підлітковому віці, а особливе значення надається ролі соціально-перцептивного аспекту, тобто взаємопізнанню і взаєморозумінню партнерами по спілкуванню один одного. Вагомий внесок у вивченні даної проблеми зробили: Дж. Бруннер, К. Девіс, О.О. Бодальов, А.Г. Ковальов, Г.М. Андреева, Н.В. Кузьміна, М.Р. Бітянова, Л.Е. Орбан-Лембрик та інші дослідники. Оскільки спілкування є провідною діяльністю у підлітковому віці, то у нашому дослідженні ми спиралися на роботи Х. Ремшмідта, Л.С. Виготського, А.Г. Хрипкової, А.В. Мудрик, І.Ю. Кулагіної, В.С. Мухіної, Г.С. Абрамової, В.А. Аверіна та інших провідних психологів і педагогів, які глибоко розглядали його структуру, специфіку та основні засоби.

Проте, з нашої точки зору, у психолого-педагогічних роботах дається лише загальна характеристика підліткового спілкування без глибокого аналізу такої важливої її сторони, як перцептивної, що передбачає пізнання і розуміння партнерами по спілкуванню один одного. Хоча саме вона забезпечує специфікацію спілкування дитини з оточуючими: розуміння їх особистісних характеристик, адекватне сприймання проявів поведінки в різних ситуаціях, емпатію, що забезпечує знаходження адекватних засобів взаємодії та комунікації. Саме з цим пов'язана актуальність нашого дослідження, що здійснювалося у ряді шкіл міста Полтави серед підлітків віком 14-15 років.

Особливо важливою сьогодні є проблема вивчення специфіки сприймання соціального оточення саме сучасними підлітками, що живуть і розвиваються в епоху суттєвих суспільно-економічних змін в Україні. Саме тому, метою дослідження стало вивчення особливостей соціальної перцепції у спілкуванні сучасних підлітків з однолітками та дорослими.

Спілкування є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства [6,165-166]. Цілісний процес спілкування являє собою поєднання комунікативного, інтерактивного та перцептивного аспектів, серед яких саме соціальна перцепція забезпечує створення єдиного смислового поля, адекватність сприймання вчинків інших людей та їх мотивації.

Термін «соціальна перцепція» ввів американський психолог Дж. Бруннер для визначення факту, що зумовлює сприйняття, його залежності від характеристик предмету, від досвіду, намірів. Пізніше під цим терміном психологи стали розуміти не тільки сприймання матеріальних об'єктів, а й соціальних (людей, груп, народів) [1,12]. Крім того, у соціально-психологічній літературі зустрічається ще такий синонім до слова «сприйняття іншого» як «пізнання іншого», що запропонований О.О. Бодальовим [2,73].

Підлітковий вік – один із найскладніших та найвідповідальніших періодів становлення й розвитку психіки людини. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що для підліткового віку характерний пріоритет дитячої спільноти над дорослою, але у старших підлітків значно посилюється потреба у спілкуванні з близькими дорослими, перш за все з батьками.

Перцептивний аспект спілкування у підлітковому віці має такі особливості, як надання надмірного значення фізичному вигляду партнера по спілкуванню та недооцінювання його експресивних рис. Окрім цього, у віці 13-14 років обсяг і адекватність оцінюваних ознак значно збільшується і процес змін у соціальній перцепції

відбувається особливо інтенсивно, причому пізнання іншої людини випереджує пізнання самого себе. Старші підлітки усвідомлюють і оцінюють вже не тільки окремі риси особистості, але й поведінку в цілому [3,306].

Експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи: 1) встановлення наявного рівня розвитку соціально-перцептивного аспекту (констатуючий зріз); 2) розвиток соціальної перцепції в учнів підліткового віку за допомогою індивідуальних і групових корекційно-розвивальних занять, бесід, лекційних та семінарських занять (формуюча частина експерименту); 3) повторний зріз, що здійснювався з метою виявлення впливу на прояв перцептивного аспекту цілеспрямованих психолого-педагогічних умов оптимізації соціально-перцептивних вмінь і навичок.

Методами дослідження стали тестові методики, що доповнювалися і підтверджувалися даними спостережень та бесід. До них відносяться: „Шкала довіри” А.Розенберга [4,104-105], „Шкала доброзичливості” В.Кемпбелла [4,103-104], опитувальник „Потреба у спілкуванні” Ю.М. Орлова [6,414-416], методика „Емпатійність підлітків” В.Маценка (модифікація методики І.Юсупова) [5,2-4], „Шкала емоційного відгукування” А.Меграбіана і Н.Епштейна [4,194-197], опитувальник „Об’єктивність при оцінці інших” В.А. Семиченко [7,74-79], опитувальник „Вміння вислуховувати людей” В.Маценка [5,4] і методика „Характер взаємовідносин підлітка під час спілкування” В.А. Семиченко [7,60-61].

Аналіз результатів констатуючого зрізу дозволяє говорити, що у сучасних підлітків спостерігається кращий рівень розвитку соціальної перцепції при спілкуванні з дорослими, аніж при спілкуванні з однолітками. Так, при спілкуванні підлітків з дорослими характерні наступні особливості соціальної перцепції: середні рівні довіри та потреби у спілкуванні; середній, з тенденцією до низького, рівень емоційного відгукування (слід зазначити, що підлітки розкутіші при вияві своїх емоцій одноліткам); високі рівні взаємної підтримки тверджень дорослого співрозмовника, залагодження конфліктів з ним та, взагалі, залагоджене спілкування.

У ситуаціях спілкування з однолітками переважаючими є такі особливості соціально-перцептивного аспекту, як низькі рівні довіри, потреби у спілкуванні, залагодженості процесу спілкування та залагодження конфліктів при взаємодії з партнером-однолітком; середній, з тенденцією до низького, рівень емоційного відгукування; високі показники взаємної підтримки тверджень ровесників.

На одному рівні у спілкуванні з дорослими та однолітками знаходиться розвиток таких показників соціальної перцепції як доброзичливість, емпатійність, вміння вислуховувати співрозмовника та об’єктивно оцінювати його.

Суттєві відмінності у сформованості перцептивної сторони спілкування підлітків з дорослими та з однолітками свідчать про закономірні явища у їх психічному розвитку. Це можна пояснити тим, що підліток орієнтується на соціальні стандарти спілкування і взаємодії з дорослими (необхідність відреагувати на їх інформацію чи вимоги, виявити готовність до спільної діяльності тощо). Окрім цього, з боку батьків і вчителів частіше надходить чітка, зрозуміла і доступна інформація як про ситуацію спільної дії, так і про особистісні характеристики дорослого співрозмовника, його переживання, ставлення, уявлення тощо. Внаслідок цього підліток краще розуміє дорослого, аніж однолітка, відносно якого треба розробити власні критерії сприймання. Виникає деяка невідповідність: підліток дуже хоче адекватно сприймати і розуміти інших дітей, але ще не має для цього необхідних вмінь та навичок.

Вищевказані особливості підліткового спілкування залежать від таких факторів, як розвиток інтелекту дітей; накопичення життєвого досвіду взаємодії; зростання самосвідомості; розвиток механізмів взаєморозуміння (рефлексії, ідентифікації, емпатії, каузальної атрибуції, стереотипізації) та умов цілеспрямованої організації спілкування як провідної діяльності учнів підліткового віку.

На основі аналізу результатів досліджень нами були окреслені основні шляхи розвитку, гуманізації перцептивного аспекту спілкування підлітків з оточуючими: індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття, бесіди, лекційні та семінарські заняття, соціально-психологічний тренінг. Найефективніше перцептивну компетентність можна гуманізувати, оптимізувати за рахунок включення школярів до тренінгових, корекційно-розвивальних груп, метою яких є розвиток уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе, свою групу; набуття навичок глибокої рефлексії, емпатії, змістовної та оцінкової інтерпретації об'єкта сприйняття.

Найбільш ефективними будуть вправи, спрямовані на констатацію актуального рівня соціально-перцептивних вмінь; фіксацію помилок перцепції; рефлексію особливостей сприймання себе та інших; розвиток уміння оцінювати інших людей, самих себе; співставлення власного бачення себе з баченням інших людей; засвоєння навичок вираження власного емоційного стану, вміння визначати емоційний стан партнера по спілкуванню тощо.

Повторний зріз був здійснений з метою виявлення впливу на прояв перцептивного аспекту цілеспрямованих психолого-педагогічних умов оптимізації соціально-перцептивних вмінь і навичок. Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить про суттєве покращення рівня прояву соціальної перцепції в учнів експериментальної групи, на яких був здійснений корекційний вплив. Причому, вияв соціально-перцептивних вмінь і навичок при спілкуванні з однолітками стає вищим, ніж у ситуаціях взаємодії з дорослими.

Так, в експериментальній групі при взаємодії з однолітками найбільше змінилися показники довіри, доброзичливості, потреби у спілкуванні, емоційного відгукування, вміння вислуховувати співрозмовника, підтримка його тверджень.

Особливості прояву перцептивного аспекту при спілкуванні з дорослими мають менш суттєві зміни, а такі показники, як потреба у спілкуванні, емоційне відгукування, взаємна підтримка суджень співрозмовника та злагоджене спілкування з ним суттєво не змінилися. Це можна пояснити тим, що корекційна група складалася з однолітків досліджуваних підлітків, а тому найбільшого корегування зазнав аспект спілкування з ровесниками.

Що ж стосується рівня прояву перцептивного аспекту в контрольній групі, то слід зазначити: 1) показники соціально-перцептивних вмінь і навичок майже не змінилися; 2) рівень кращого прояву перцептивного аспекту залишається при спілкуванні з однолітками, аніж при взаємодії з дорослими партнерами (окрім показника взаємної підтримки тверджень співрозмовника-однолітка); 3) показник довіри у більшості підлітків збільшується з низького до середнього рівня; потреба у спілкуванні з дорослими знижується з середнього до рівня, що є нижчим за середній; всі інші показники залишилися відносно незмінними.

Таким чином можна стверджувати, що розроблена корекційно-розвивальна програма суттєво допомагає оптимізувати соціально-перцептивні вміння та навички учнів підліткового віку на основі врахування вікових особливостей і є запорукою оптимального розвитку перцептивного аспекту спілкування школярів.

Наступним кроком у дослідженні соціально-перцептивного аспекту спілкування вважаємо здійснення аналізу впливу стереотипів на процес пізнання і розуміння сучасними підлітками партнерів по спілкуванню.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Войцихова А.І. Адекватність сприйняття людини людиною. Типи неадекватного сприйняття // Психологічна газета. – 2006. - №14. – С.12-13.
2. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смисловинковий обмін. // Психологія і суспільство. – 2006. - №4. – С.73-80.
3. Куницяна В.Н., Казаринова Н.В., Погольна В.М. Межличностное общение: Уч. для вуз. – СПб.: Питер, 2002. – С.306, 340-344.

4. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Уч. пос. – М.: Академия, 2001. – С.102-105, 194-197.
5. Маценко В. Моніторинг індивідуального розвитку особистості підлітка // Психолог. – 2003. - №28. – С. 2-13.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – С. 165-166, 414-416.
7. Семиченко В.А. Психология общения. – К.: Магистр-S, 1998. – С.60-61, 74-79.

*О.Г. Коваленко*  
Полтава

### **ПРОЯВИ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства, відбуваються значні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема в суспільно-політичній, економічній, духовній. Такі зміни пов'язані із зміною усталених способів життя людей, зниженням життєвого рівня у країні, знищенням старої системи цінностей і стереотипів, які регулювали стосунки особистості та суспільства. Вони сприяють руйнуванню усталених норм, зразків поведінки та системи її соціальної регуляції. На основі зруйнованих норм та систем відбувається формування нових. Такий процес краще переживають дорослі, які мають сформовану систему цінностей. Але молодь, підлітки на мають достатньо навичок швидкої адаптації до соціальних змін та самостійного прийняття рішень, здатності долати життєві труднощі. Тому, включаючись в нові умови, саме вони найчастіше мають проблеми із адекватними механізмами соціалізації, способами соціальної поведінки. Проявом цього є відхилення від норм поведінки, девіантна поведінка підлітків.

Девіантну поведінку найчастіше розглядають як систему вчинків, що відхиляється від норми загальноприйнятої чи тої, яка мається на увазі. Її розглядають як невідповідність дій та вчинків людини суспільним вимогам, моральним нормам, етичним правилам (В.Г. Баженов, А.С. Белкін, А.І. Кочетов, Б.Ш. Натанзон та ін.). У такій поведінці вбачають відхилення від існуючих правових норм та співвідносять поняття “поведінка, що відхиляється від норми”, з “протиправною” (Ю.В. Гербеєв, Г.П. Медведєв, І.О. Невський та ін.). Її пояснюють як порушення моральних норм та своїх етичних обов'язків, з одного боку, та як порушення закону, з іншого (Л.М. Зюбін, М.А. Алемаскін, С.А. Белічева, О.Г. Ковальов та ін.). Об'єднує такі тлумачення поняття девіантної поведінки те, що йдеться не про окремі вчинки, а про більш чи менш стабільний вироблений стереотип поведінки, тісно пов'язаний зі стійкими особистісними властивостями суб'єктів такої поведінки [1; 3].

Девіантна поведінка є формою деструктивної поведінки, тобто такої поведінки, яка завдає шкоди людині і суспільству. Будь-яку поведінку людини можна порівняти з нормою, і коли вона відхиляється від норми, має нестандартний характер, говорять, що це і є девіація. Відповідно людину, що поводить себе невідповідно ситуації називають девіантом.

Вчені виділяють окремі характеристики девіантної поведінки підлітків: девіантна поведінка є наслідком процесу дезадаптації; девіантна поведінка є наслідком стійкої патогенної, психічної або соціальної дезадаптації та на відміну від простих відхилень у поведінці, призводить до формування моделі поведінки суб'єкта; такі поведінкові прояви підлітка є стереотипними, постійними, тісно пов'язаними зі стійкими особистісними властивостями людини; девіантна поведінка характеризується значною ущербністю для окремої особистості та перешкоджає її подальшій соціалізації (Л.В. Вейланде) [3].

Девіантну поведінку поділяють на 2 групи залежно від норм якого типу вона відхиляється:

1. Поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, свідчить про те, що людина має виражену чи приховану патологію. До цієї групи часто відносять астеніків, шизоїдів, епілептоїдів та інших людей з психічними проблемами, крім того сюди також включають осіб з акцентуйованими характерами. Останніми найчастіше є підлітки.

2. Поведінка, що відхиляється від морально-етичних норм людського середовища і проявляється в різних формах соціальної патології – алкоголізмі, наркоманії, проституції і т.д. Подібний вид девіантної поведінки виражається у формі провини чи злочину. Якщо ці провини незначні і не завдають великої шкоди суспільству, то особи, що скоїли їх, підлягають покаранню за нормами адміністративного чи трудового права. Якщо ж людина скоїла злочин, то такі дії кваліфікуються за нормами кримінального законодавства.

Одним із проявів девіантної поведінки, властивим підліткам є агресія. Її розглядають як поведінку, що націлена на завдання шкоди будь-кому (Е. Аронсон, Л. Берковіц, Д. Майерс та ін.). Це усвідомлені, цілеспрямовані дій суб'єкта, спрямовані на заподіяння фізичної і психічної шкоди людині всупереч її бажанню (Р. Берон) [2].

Щоб встановити особливості агресивності сучасних підлітків, схильних до девіантної поведінки було проведене діагностичне дослідження, яке передбачало порівняння рівнів агресивності підлітків не схильних до девіантної поведінки та підлітків, схильних до прояву такої. У ньому взяли участь 90 підлітків: 45 учнів 8 класів середньої школи №9 м. Полтави (діти, не схильні до девіантної поведінки) та 45 дітей, що знаходились на час дослідження у притулках міста Полтави (діти, схильні до девіантної поведінки).

Для вияву особливостей агресивності використана методика А. Басса і А. Даркі, де виокремлюються такі показники та форми агресії:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої людини.
2. Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск, сварка), так і через зміст словесних звернень до інших осіб (погрози, прокляття, лайка).
3. Непряма агресія – використання пліток, недоречних жартів про інших поза їх контролем. Прояв ненаправлених, невпорядкованих вибухів ярості (крик, тупання ногами, ламання предметів та речей, що знаходяться поряд).
4. Негативізм – опозиційна форма поведінки, направлена, зазвичай, проти авторитету та керівництва, яка може переростати від пасивного опору до активних дій всупереч вимог, норм, правил, закону.
5. Роздратування – схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні до запальності, різкості, грубості тощо.
6. Підозрілість – схильність до недовіри і обережному ставленню до людей з думкою про те, що оточуючі мають намір причинити шкоду особистості.
7. Образливість – прояви заздрості і ненависті до оточуючих, що обумовлені почуттям гніву, незадоволення конкретною особою чи суспільством у цілому за наявні чи вигадані страждання.
8. Почуття провини – відношення і дії стосовно себе як особистості, в основі яких лежить переконання людини в тому, що вона є поганою особою, вчиняє негарно.

Автори методики також виділяють окремо індекс агресивності та індекс ворожості. Перший на їх думку пов'язаний з фізичною, вербальною та непрямую агресією, другий – підозрілістю та образою.

Текст методики складається з 75 тверджень, з якими необхідно встановити рівень згоди («так» чи «ні»). Підраховується кількість відповідей, що співпадають з «ключем» за кожним показником, а далі вираховується індекс агресивності та індекс ворожості.

Результати проведеного дослідження свідчать, що середнє значення за всіма показниками та формами агресії є вищим у підлітків схильних до девіантної поведінки. Перевірена достовірність відмінності вибіркового середнього арифметичних розподілів

виокремлених показників та форм підлітків не схильних до девіантної поведінки та підлітків, схильних до прояву такої за допомогою t-критерію Стьюдента, емпіричне значення якого визначалось за формулою  $t = |M1 - M2| / \sqrt{m^2 + m^2}$ , де M1, M2 – середні у порівнюваних вибірках, m1, m2 – помилки середніх величин, які вираховуються за формулою  $m = \sigma / \sqrt{N}$ , де  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення, N – кількість варіант у варіаційному ряді.

Для результатів за кожним компонентом перевірена нульова гіпотеза про випадковість схожості згаданих далі величин у досліджуваних підлітків не схильних та схильних до девіантної поведінки, тобто виявлена ступінь залежності двох подій стосовно кожної величини. Альтернативна гіпотеза полягала у не випадковості схожості цих величин.

Порівнювали такі показники: фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратованість, підозрілість, образливість, почуття провини, індекс агресивності, індекс ворожості.

Встановлений рівень значимості схожості між замірами за цими показниками у досліджуваних підлітків не схильних до девіантної поведінки та підлітків, схильних до девіантної поведінки.

1. Фізична агресія: M1=31,289, m<sup>2</sup>1=0,2946, M2=89,467, m<sup>2</sup>2=0,3153.
2. Вербальна агресія: M1=20,8, m<sup>2</sup>1=0,18335, M2=88,7111, m<sup>2</sup>2=0,17706.
3. Непряма агресія: M1=35,533, m<sup>2</sup>1=0,3612, M2=99,956, m<sup>2</sup>2=0,319.
4. Негативізм: M1=16,889, m<sup>2</sup>1=0,3276, M2=79,556, m<sup>2</sup>2=0,2761.
5. Роздратованість: M1=23,4, m<sup>2</sup>1=0,2452, M2=82,4, m<sup>2</sup>2=0,3855.
6. Підозрілість: M1=11,9778, m<sup>2</sup>1=0,20064, M2=86,5333, m<sup>2</sup>2=0,34805.
7. Образливість: M1=28,311, m<sup>2</sup>1=0,3861, M2=82,622, m<sup>2</sup>2=0,2899.
8. Почуття провини: M1=43,511, m<sup>2</sup>1=0,2015, M2=21,756, m<sup>2</sup>2=0,1914.
9. Індекс агресивності: M1=29,20741, m<sup>2</sup>1=0,14436, M2=92,71111, m<sup>2</sup>2=0,16891.
10. Індекс ворожості: M1=20,144, m<sup>2</sup>1=0,2506, M2=84,578, m<sup>2</sup>2=0,247.

Емпіричне значення t-критерію:

1. Фізична агресія.  $t = |31,289 - 89,467| / \sqrt{0,2946 + 0,03153} = 74,495$ .
2. Вербальна агресія.  $t = |20,8 - 88,7111| / \sqrt{0,18335 + 0,17706} = 113,122$ .
3. Непряма агресія.  $t = |35,533 - 99,956| / \sqrt{0,3612 + 0,319} = 78,111$ .
4. Негативізм.  $t = |16,889 - 79,556| / \sqrt{0,3276 + 0,2761} = 80,653$ .
5. Роздратованість.  $t = |23,4 - 82,4| / \sqrt{0,2452 + 0,3855} = 74,292$ .
6. Підозрілість.  $t = |11,9778 - 86,5333| / \sqrt{0,20064 + 0,34805} = 100,651$ .
7. Образливість.  $t = |28,311 - 82,622| / \sqrt{0,3861 + 0,2899} = 66,058$ .
8. Почуття провини.  $t = |43,511 - 21,756| / \sqrt{0,2015 + 0,1914} = 34,706$ .
9. Індекс агресивності.  $t = |29,20741 - 92,71111| / \sqrt{0,14436 + 0,168912} = 113,460$ .
10. Індекс ворожості.  $t = |20,144 - 84,578| / \sqrt{0,2506 + 0,247} = 91,337$ .

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність в агресивності підлітків не схильних до девіантної поведінки та підлітків, схильних до прояву такої за 10 показниками підтверджується. Тобто ці події є незалежними.

Таким чином, статистично підтверджена відмінність вибірових середніх арифметичних розподілів таких показників у підлітків не схильних до девіантної поведінки та підлітків, схильних до прояву такої: фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратованість, підозрілість, образливість, почуття провини, індекс агресивності, індекс ворожості. Рівні за майже всіма показниками, крім почуття провини є вищими у досліджуваних підлітків схильних до девіантної поведінки, адже



середні значення вищими є саме у них. Тобто підлітки, схильні до девіантної поведінки частіше ніж підлітки, не схильні до прояву такої використовують фізичну силу проти іншої людини, кричать, сваряться, погрожують, кепкують, лаються, пліткують, ламають речі, суперечать нормам, правилам, вимогам, ображаються, заздять іншим, вони більше сильні до роздратування, «спалахують» за найменшого збудження, недовірливі до оточення, проявляють різкість, грубість тощо. В цілому вони ворожіше і агресивніше ставляться до інших. Але, на відміну від підлітків, схильних до девіантної поведінки, почуття провини є вищим у підлітків, не схильних до девіантної поведінки, тобто ставлення останніх до себе частіше базується на переконанні, що вони є поганими, вчиняють негарно. Результати статистичної обробки дозволяють стверджувати, що у підлітків, які не схильні до девіантної поведінки та підлітків, схильних до прояву такої найбільше відрізняються такі форми агресії, як вербальна агресія та підозрілість (t-критерій найбільший).

У цілому проведений аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що підлітки, схильні до девіантної поведінки є агресивнішими і ворожішими, ніж підлітки, схильні до такої поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., Редакц.-изд. центр консорциума "Соц. здоровье России", 1994. – 221 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 1997. – 336 с.
3. Вейланде Л.В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки //Науковий Вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Вип. 6-7. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – С. 111-115.

*О.Д. Кравченко*  
Полтава

#### ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

**Постановка проблеми.** Актуальна на часі проблема реформування системи вищої педагогічної освіти потребує подальшого вивчення психологічних умов формування професійної готовності майбутнього вчителя до здійснення ним професійних функцій в умовах нових реалій шкільної практики. Одним із важливих соціально-психологічних чинників розвитку особистості студента у процесі оволодіння ним професійною діяльністю виступає студентська група, як цілісне утворення, зі своїми особливостями структурно-рольового функціонування, міжособистісних взаємин і системою цінностей.

Для багатьох студентів навчальна група є референтною, оскільки серед усіх різноманітних гуртів, у яких проходить їх життєдіяльність, саме у ній він проводить найбільше часу — як відведеного на навчання, так і вільного; вона об'єднує студентів спільною навчально-професійною діяльністю, яка є провідною в даний момент розвитку особистості. Студентські групи об'єднують молодь і в поза аудиторний час (наприклад, у гуртожитку, під час проходження практики, проведенні дозвілля тощо).

Оскільки процес професійного становлення студента відбувається на тлі активізації його соціальної ідентифікації, коли він усвідомлює себе частиною певної соціальної і професійно-зорієнтованої групи, то спілкування в студентському середовищі можна розглядати в якості вагомий детермінанти формування професійної спрямованості, фахових знань, умінь і навичок, розвитку професійно-важливих якостей майбутнього спеціаліста. Вхідження в студентський колектив і розвиток стосунків у ньому сприяє як становленню громадянськості особистості в цілому, так і її професійній ідентифікації[4].

У сучасних дослідженнях особливостей соціалізації студентської молоді розкривається виховний потенціал студентського колективу (О.Севастьянова, О.Розказова); розглядаються ефективні умови його гуртування у процесі навчання (Л.Жалдак), вивчається вплив оптимізації структури лідерства у студентському колективі на формування професійної спрямованості студентів (Є.Є.Косило, Є.М.Нікіреєв, Р.М.Фатихова, Т.М.Щеглова та ін.). Проте не отримала належної уваги дослідників проблема вивчення впливу досвіду спілкування у навчальній групі на формування комунікативної компетентності студентів, зокрема розвитку їх соціально-перцептивних здібностей. Особливого значення ця проблема набуває в контексті зміщення акценту в сучасній системі професійної підготовки майбутнього вчителя із накопичення знань і умінь до розвитку їх творчого мислення та професійної самосвідомості, формування здібностей до рефлексивної діяльності (Н.В.Кузьміна, А.К. Маркова, В.А. Семиченко, Л.А.Петровська, Т.С. Яценко та ін.).

**Метою** нашого дослідження стало вивчення динаміки розвитку комунікативних настанов на міжособистісну взаємодію у студентській групі та особливостей їх усвідомлення в залежності від ставлення до неї. Ми виходили з таких припущень:

- важливим чинником професійного становлення особистості майбутнього вчителя виступають опосередковані навчально-професійною діяльністю міжособистісні стосунки в студентській групі;
- ставлення студентів до свого колективу зумовлено, з одного боку, індивідуально-психологічними характеристиками їх особистості, а з іншого — особливостями функціонування колективу і його діяльності;
- наближення перспективи професійної діяльності впливає на динаміку міжособистісних стосунків у студентській групі і зумовлює стильові особливості поведінки студентів у міжособистісній взаємодії та збільшення адекватності їх усвідомлення.

В якості вихідних засад нашого дослідження виступили розроблені у психології теоретичні положення про соціальну сутність особистості та вирішальну роль діяльності, спілкування та міжособистісних стосунків у процесі її розвитку та формування (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн); особливості конфліктної взаємодії та психологічні умови її попередження (Н.М.Ануфрієва, М.Р.Бітянова, Н.В.Гришина, А.Б.Коваленко, М.Н.Корнев), міжособистісну рефлексію як механізм формування соціально-перцептивних здібностей і самопізнання суб'єкта педагогічної діяльності (Г.В.Брагіна, Г.О.Ковальов, О.Г.Мирошник, В.І.Слободчиков та ін.).

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Міжособистісні стосунки в студентській групі (як і в будь-якій іншій) розглядаються у психології як емпіричні відносини реальних людей в їх реальному спілкуванні. Виступаючи в якості об'єктивних умов взаємодії і спілкування, які забезпечують здійснення спільної діяльності, вони вимагають не будь-якого, а цілком визначеного стилю поведінки в групі, набуваючи значення факторів, які впливають на формування окремих властивостей особистості.

Дослідженню внутрішньо групової комунікації, як основи групових процесів, присвячені роботи Г.Андреєвої, Є.Дубовської, Р.Немова, М.Обозова та ін.; як важлива складова соціально-психологічного клімату в колективі та показник психологічної сумісності її членів вона аналізується у працях В.Бойко, Н.Казаринової, Р.Кричевського, В.Куніциної та інших.

Комунікативний аспект міжособистісних стосунків, на думку дослідників, з одного боку, відображає активність і динаміку психологічних взаємозв'язків між членами групи, характеризуючи особистісну опосередкованість процесів спілкування у ній. З іншого — розкриває суб'єктивний зміст реальних стосунків, особливості психологічного взаємоприйняття, можливості взаємодії, характер взаємостосунків у цілому.

Розгортання внутрішньо групових міжособистісних стосунків веде як до їх гармонізації, яка відображається, зокрема у сумісності, так і до дисгармонізації, прикладом якої виступає міжособистісний конфлікт. Несприятливий розвиток міжособистісних стосунків у групі приводить до поступового відособлення окремих її членів, зменшення числа комунікативних контактів, переважання опосередкованих зв'язків над безпосередніми, згортання комунікативних контактів до формально необхідних, порушення зворотного зв'язку тощо[1].

При характеристиці комунікативних процесів в умовах групової діяльності дослідники виокремлюють два аспекти аналізу. Перший співвідноситься із вирішенням членами групи спільних задач (так звана «ділова комунікація»), другий — передбачає вивчення внутрішньо групового спілкування, з точки зору підтримання внутрішньої цілісності функціонування групи і забезпечення її психологічної єдності («експресивна», відносно автономна від предметної діяльності комунікація). Остання розглядається, насамперед, через особливості міжособистісного пізнання і взаєморозуміння в групі, як міжособистісні контакти переважно емоційного характеру. При цьому зазначається тісний взаємозв'язок обох типів комунікації, їх супідрядність та взаємовплив, які змінюються в процесі розвитку групи і впливають на формування її соціально-психологічного клімату (В.Бойко, А.Ковальов, В.Панфьоров та ін.).

Для початкових етапів функціонування групи характерним є переважання емоційного, особисто спрямованого спілкування, а по мірі узгодження функціонально-рольових очікувань у процесі здійснення сумісної діяльності, зростає роль ділового. Розвиток комунікативних стосунків між членами групи включає: 1) первинне сприйняття, в результаті якого формується перше враження; 2) зближення, спрямоване на формування оцінки і самооцінки, розвиток рефлексивних стосунків, актуалізацію настанови на сумісні дії; 3) сумісну дію, яка приводить до прийняття міжособистісних ролей і визначення статусу в спілкуванні; 4) укріплення почуття спільності «МИ», формування норм спілкування і включення механізмів взаємовпливу [2]. Ці типи спілкування супроводжують процес формування згуртованості групи від емоційно-комунікативної контактності її членів до їх ціннісно-цільової єдності (А.Петровський, Г.Андреева, А.Донцов та ін.).

Різні форми спілкування, в яких здійснюються міжособистісні стосунки, можна розглядати в якості об'єктивних характеристик психологічного клімату групи (засоби спілкування, форми звернення один до одного, структура безпосередньої і опосередкованої комунікації, частота і спрямованість контактів тощо). Суб'єктивно ж він переживається у формі почуття психологічного комфорту, задоволеності собою і стосунками в групі, на основі оцінки свого положення, сприйняття і оцінювання характеру взаємодії та спілкування в групі. Тобто у спілкуванні через поведінку і діяльність розкриваються суб'єктивний зміст реальних стосунків людей один із одним, оцінка наявних взаємостосунків у групі, які впливають на подальшу взаємодію. Тут мова йде не стільки про відображення реального стану справ у групі, скільки про особливості відображення соціально-психологічної реальності у свідомості її членів.

Індивідуально-суб'єктивний «образ групи» формується на основі уявлень про цілі і умови групової діяльності, структуру міжособистісних стосунків, мотиви та характер спілкування в ній. Він виконує важливу психологічну роль в регуляції групових процесів і визначенні «внутрішньої позиції» особистості як по відношенню до групи в цілому, так і до кожного її члена, конкретизуючись, зокрема у комунікативних настановах на міжособистісну взаємодію. На думку Я.Л.Коломинського, їх формування може характеризуватися власними закономірностями, які не співпадають із закономірностями спостережуваного спілкування (5, 168).

Навчання студентів у складі малих груп забезпечує підвищення його ефективності, посилює його виховну і розвивальну функції, згуртовує групу. Згуртована студентська група має свої переваги. У такій групі вища результативність навчально-пізнавальної

діяльності, спостерігається постійна взаємодопомога, виявляється прагнення до спільного оволодіння знаннями не лише під час занять, а й у поза аудиторний час (підготовка до лабораторних робіт, екзаменів, заліків), має місце висока задоволеність стосунками, відсутні конфлікти всередині групи, а також з викладачами чи студентами з інших груп. Формування єдності думок студентів стосовно професійних проблем є істотною передумовою розвитку їх професійної спрямованості [7].

Низький рівень міжособистісних стосунків у студентській групі на початку її функціонування характеризується значним розривом між підсистемами ділових і особистих відносин, низькою згуртованістю групи. Взаємність у відносинах тут досягається, як правило, за рахунок емоційно-особистісних контактів у замкнених групах; офіційні лідери у структурі відносин мають низький статус. У процесі спільної діяльності у студентських групах виникають емоційно-психологічні зв'язки, що призводить до створення неформальних об'єднань — мікро груп. Професійна спрямованість лідируючої мікро групи (до якої входять студенти, яким члени групи віддають перевагу) характеризує як міжособистісні стосунки в групі, так і згуртованість її в цілому [3].

Найбільш високий рівень розвитку стосунків у студентському колективі, за даними досліджень, фіксується на IV курсі, розкриваючись в таких його характеристиках як «згуртованість», «колективізм», «контактність», «відкритість». Він характеризується оптимальним поєднанням ділових і особистих відносин, зростанням показників взаємності і задоволеності в усіх сферах взаємин на основі різнобічних ділових і дружніх контактів студентів, високим статусом їх офіційних лідерів у сфері стосунків. Істотних змін в розвитку відносин у студентському колективі на випускному курсі, порівняно з попереднім не спостерігається [6].

У процесі групового функціонування змінюються не лише реальні стосунки, а і їх відображення (сприйняття, оцінювання, розуміння) на рівні індивідуальної свідомості. У групах високого рівня розвитку, де стосунки опосередковані сумісною діяльністю, виникає особливий вид сприйняття людини людиною, коли один суб'єкт сприймає іншого в його відношенні до об'єкту діяльності, тоді як у низькоорганізованих групах — такий тип взаємодії і взаємо пізнання лише складається (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, А.У.Хараш та ін.). Ці особливості проявляються в реальному спілкуванні, визначаючи орієнтування в особі співрозмовника та в ситуації спілкування, прогнозування можливих варіантів її розвитку, формування цілей взаємодії, передбачення можливих наслідків застосування тих чи інших способів спілкування та рефлексивного відбиття своєї поведінки.

Особливості оцінювання комунікативної взаємодії в студентській групі та вибір стратегії спілкування в ній, ми розглядаємо як важливу когнітивну складову розвитку комунікативних здібностей студентів до здійснення ефективного професійного спілкування в умовах педагогічної діяльності. Ми припускаємо, що в процесі навчання в педагогічному вузі збільшується рівень адекватності в оцінюванні комунікативних стосунків у студентській групі та зростає зорієнтованість студентів на продуктивну міжособистісну взаємодію, що виступає важливим чинником емоційного прийняття свого колективу.

**Методика та організація дослідження.** Ми ставили задачі дослідити динаміку розвитку комунікативних настанов на міжособистісну взаємодію в студентській групі в процесі навчання та особливості їх усвідомлення в залежності від емоційного прийняття групи. Для їх вирішення ми використовували комплексну методику, до якої увійшли:

— методика дослідження особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях (за К.Томасом), яку ми використовували для вивчення: а) структури комунікативних настанов на взаємодію в студентській групі; б) особливостей їх усвідомлення за даними само оцінок і зовнішніх оцінок;

- методика дослідження міжособистісних стосунків «Моя група» (за Ю.Гільбухом), яка дозволила нам виявити особливості емоційного прийняття студентами своєї групи за такими параметрами як згуртованість, задоволеність стосунками та конфліктність;
- розроблена нами анкета для дослідження особливостей усвідомлення причин конфліктної взаємодії у студентській групі, причини якої змістовно співвідносилися з основними сферами активності студентів у групі, що дозволило з'ясувати функціонально-рольову, діяльнісну та особистісну зумовленість конфліктів. У дослідженні взяли участь студенти II та IV курсів природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, які навчаються за спеціальністю «Біологія та практична психологія».

#### **Результати емпіричного дослідження**

— Нами виявлені певні відмінності як структури комунікативних настанов у процесі міжособистісної взаємодії у студентських групах, так і особливості їх усвідомлення студентами 2-го та 4-го курсів. Порівняння середніх значень рангів, що характеризують різні стилі спілкування, дозволяє говорити, що у процесі професійного навчання зростає зорієнтованість студентів на таку взаємодію, як співпраця і зменшується, відповідно, вираженість таких комунікативних настанов, як пристосування і суперництво. Співставлення результатів самооцінювання і зовнішніх оцінок комунікативних орієнтацій на компромісну взаємодію не виявило значних розбіжностей даних у залежності від курсу навчання, що свідчить про високий рівень його усвідомлення, характерний для всіх студентів. Проте якщо більш адекватно студенти 2-го курсу усвідомлюють стратегії компромісу та уникнення, то на 4-му курсі найменша різниця об'єктивних і суб'єктивних оцінок стосується таких комунікативних настанов як суперництво і співпраця. Окрім того, у процесі навчання збільшується адекватність сприйняття студентами особливостей поведінки одногрупників у конфліктних ситуаціях. Так якщо різниця середніх значень оцінок і само оцінок на другому курсі складає 1,2 бали, то на четвертому — вона істотно знижується і складає 0,6 бали.

— У процесі навчання студентів зростають показники їх задоволеності стосунками у колективі. Так високий рівень задоволеності своїм колективом виявили 71% опитаних студентів 4-го курсу, тоді як на 2-му курсі високі показники емоційного ставлення виявлено лише у 55% студентів. Причому показники задоволеності групою мають більшу тенденцію зростання при переході від 2-го до 4-го курсу серед студентів, для яких домінуючою комунікативною стратегією виступає співпраця, порівняно з тими студентами, що зорієнтовані на суперницький стиль взаємодії у групі. Це можна пояснити тим, що співпраця є більш продуктивним стилем міжособистісної взаємодії в групі і тому сприяє, відповідно, більшій задоволеності стосунками, які ґрунтуються на її основі.

— Аналіз причин конфліктів, виражений при оцінюванні студентами стосунків у своїй групі за їх частотою, має як кількісні, так і змістовні відмінності у студентів молодших і старших курсів. По-перше, вони стосуються більшого діапазону процентних значень конкретних груп конфліктів, названих на 4-му курсі (0,3%—16%) порівняно з 2-м курсом (2,6%—10,6%), що засвідчує більш диференційоване усвідомлення причин конфліктної взаємодії студентами старших курсів. Це може пояснюватися тим, що ці студенти більше часу навчаються разом, мають більш різноплановий досвід взаємодії і стосунків і, відповідно, краще знають один одного. Найбільшу частоту, за оцінками однокурсників, у їхній групі мають конфлікти, пов'язані із проблемами лідерства та з організованістю групи, що узгоджується із даними інших авторів про роль «організаційних» конфліктів на початкових етапах функціонування групи. Дещо несподіваним виявилася найбільш виражена причина конфліктної взаємодії на 4-му курсі: за визначенням студентів — це конфлікти, які стосуються матеріальних питань.

— Співвіднесення частоти конфліктів за змістовними критеріями, пов'язаними з основними сферами активності особистості в студентській групі (соціально-психологічним, діяльнісним та особистісним) показує більшу частоту особистісних

причин у виникненні конфліктів серед другокурсників, тоді як у четвертокурсників таку позицію займають діяльнісні конфлікти. Ми усвідомлюємо, що дані результати мають попередній характер, стосуються оцінного ставлення студентів до свого колективу і комунікативної зорієнтованості його членів і потребують їх співвіднесення з об'єктивними характеристиками функціонування студентського колективу. Проте виявлені когнітивно-комунікативні відмінності в орієнтаціях на міжособистісну взаємодію студентів педагогічного вузу у процесі їх професійного навчання представляють практичний інтерес у контексті розвитку рефлексивної складової комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М.: Мисль, 1983. — 206с.
2. Волков И.П. Межличностной контакт как психологическая основа группообразования // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. — Краснодар, 1978.
3. Жалдак Л. Управління гуртуванням студентської групи // Освіта і управління, 1999. — № 3. — С. 99-102
4. Коломінський Н.Л. Міжособистісна взаємодія як соціально-психологічна детермінанта становлення громадянськості сучасної молоді в контексті спадщини А.С.Макаренка // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка. — Т. VI. — вип. 2. — С. 159-163.
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976.
6. Корсак Г.Б. Влияние межличностных отношений в студенческой группе на формирование профессиональной направленности учителя: Автореф. На соискание ученой степени канд. психологических наук. — М., 1986. — 16с.
7. Лузан П.Г., Жадан Л.М. Студентська група дієздатна тільки тоді, коли вона згуртована і безконфліктна: Про оптимізацію міжособистісних взаємин в ній // Педагогіка толерантності, 1999. — № 2. — С. 53-56.

*О.Г. Мирошник, А.В. Мирошниченко*  
Полтава

#### ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СПІВРОЗМОВНИКА У СПІЛКУВАННІ

До проблеми ефективного спілкування проявляють велику зацікавленість не тільки професійні психологи і соціологи, але й політики, педагоги, соціальні робітники, керівники, та всі ті, хто в своїй практичній діяльності пов'язаний із взаємодією людей. Ця зростаюча увага пов'язана з процесами реформування сучасного суспільства, розвитком демократичних процесів у країні, гуманізацією системи освіти, впровадженням у систему виробництва нових технологій, орієнтованих перш за все на людину та її цінності.

Історично і в процесі індивідуального розвитку спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із найважливіших чинників її соціального розвитку. Будучи суттєвим боком будь-якого різновиду людської діяльності, спілкування відображає об'єктивну потребу людей в об'єднанні, співробітництві один із одним, а також є умовою розвитку самотності, цілісності, індивідуальності особистості.

Вже незаперечним є твердження про те, що якість соціального життя людини великою мірою залежить від характеру її спілкування з іншими людьми. Отримання задоволення від спілкування позначається на психологічному благополуччі учасників комунікативного процесу, водночас постійне незадоволення соціальними контактами й

міжособистісними стосунками, самотність призводять до поганого настрою, депресії, зниження активності, а зрештою - до погіршення здоров'я й невиконання намічених цілей.

В наш час проблема спілкування є фундаментальною для психологічної науки.

Давні традиції щодо дослідження категорії спілкування та її специфічно-психологічного аспекту має вітчизняна психологія. Так, поняття „спілкування” у психологічній літературі вживається в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн); як один із різновидів людської діяльності, реальність людських стосунків, що передбачає будь-які форми спільної діяльності людей. (Б.Г. Ананьєв, О.О. Леонтьєв, І.С. Кон, М.С.Каган); як самостійна й зведена до діяльності категорія (В. Знаков, А. Реан, Я.Коломінський); як особлива самостійна форма активності суб'єктів (Б.Ф. Ломов), як процес міжособистісної взаємодії (Г. Андреева); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (А.Д. Урсул, Л.О. Резников) та ін. [9, С. 322].

Вагомий внесок в розробку проблем міжособистісного спілкування зробили всі відомі теоретичні напрямки зарубіжної психології – біхевіоризм, когнітивізм, психоаналіз, рольова теорія, гуманістична психологія.

В багатьох теоретичних підходах спілкування, його характер і зміст стають основою пояснюючих моделей особистості. Протиріччя, конфлікти, які переживаються людиною у спілкуванні, є джерелом розвитку особистості, визначають її конструктивний або деструктивний життєвий сценарій.

Розуміння суб'єкта спілкування у сучасній психологічній науці не є однозначним, незважаючи на значний досвід роботи науковців із цим поняттям. Узагальнюючи ідеї С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, Б.Г.Ананьєва, А.В.Брушлінський відносить до властивостей суб'єкта *перетворювальну активність*, що відповідає рівню розвитку індивіда; *суб'єктність*, яка виявляється у інтеграції низки характеристик індивіда, зокрема, автономії, свободі, цілеспрямованості, рефлексії [3].

Щодо підходів у розгляді суб'єктності, необхідно зазначити наявність декілька точок зору.

По-перше, суб'єктність виявляється у рефлексивному усвідомленні себе носієм зв'язків зі соціальним оточенням, у яких відображається спільність індивіда з іншими та несхожість власного психічного світу. Усвідомлення свого зв'язку з іншими, як якість суб'єктності, А.В. Петровський називає відображеною суб'єктністю. Вона породжується потребою в персоніфікації і виступає як форма представленості суб'єкта у свідомості значущого іншого.

По-друге, суб'єктність виявляється у своєрідності суб'єктивних властивостей і здібностей, зокрема таких властивостей як соціально-психологічна компетентність, спостережливість, психологічна проникливість тощо.

По-третє, суб'єктність виявляється в особистих відношеннях суб'єкта до оточуючих. Іншими словами, суб'єктність виявляє зміст соціальних відносин, ролі, позицію суб'єкта у суспільстві. Значна увага системі ставлень особистості як формі вияву її суб'єктності присвячена у працях В.М.Мясіщева.

Зміст системи ставлень відображає досвід задоволення соціальних потреб у спілкуванні, а також визначає ступінь активності особистості, особливості її спілкування.

Аналізуючи поняття суб'єкт спілкування, В.О. Лабунська відзначає суб'єктність як його базову властивість [7].

Базовим критерієм суб'єктності – є якість перетворювальної активності особистості, що спрямована на себе та інших. Б.С. Братусь пропонує розглядати ставлення до іншого у діапазоні „нормальності-анормальності” [4]. „Нормальність” і „анормальність” характеризує позицію людини відносно до соціальної та культурно-психологічної норми і виявляє його спосіб ставлення до іншого: ставленні до іншого як самоцінності або його знецінення. Виходячи з цих положень, В.О. Лабунська виділяє два

типи особистості як суб'єктів спілкування: суб'єкт ускладненого спілкування та суб'єкт неускладненого спілкування, перетворювальна активність яких відрізняється спрямованістю, якістю, інтенсивністю, та презентована в системі ставлень до іншого.

Визначальна особливість суб'єкта ускладненого спілкування полягає у тому, що він рідко усвідомлено добирає способи спілкування, що руйнують його, він не завжди передбачає наслідки своїх дій, недостатньо усвідомлює себе як суб'єкт спілкування. Водночас він може не переживати ніяких труднощів у спілкуванні.

Соціально-психологічні характеристики суб'єкта ускладненого спілкування відрізняються наявністю внутрішньо особистісного когнітивно-емоційного напруження, неадекватного розуміння себе та іншого, відсутністю рефлексії з приводу своєї представленості в інших, демонстрацій неадекватних емоційних реакцій, низького рівня емпатії. Наслідками перетворювальної активності суб'єкта ускладненого спілкування є конфлікти, неконструктивна поведінка. Істотними ознаками людини, яка викликає труднощі у спілкуванні є низький рівень усвідомлення себе у якості „об'єктивної” детермінанти, що ускладнює як своє спілкування так й спілкування для інших, прагнення перекласти відповідальність за причини ускладнень у спілкуванні на партнера.

Аналіз соціально-психологічних чинників, що обумовлюють продуктивну систему ставлень людини у спілкуванні, складає окрему проблему у соціально-психологічній науці. До таких чинників можна віднести і гендерні аспекти поведінки людини.

Проблема гендерних відмінностей аналізувалася в працях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Так, досить змістовно її розглядали С. Бем, Т.В. Бендас, Ш. Берн, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді, М. Каган, І.С. Кон, А. Пиз, Б.Пиз.

У нашому дослідженні була здійснена спроба проаналізувати гендерні відмінності спілкування людей та виявити вплив гендерних ролей на особливості міжособистісного ставлення до співрозмовника у спілкуванні.

*Об'єктом* дослідження виступають психологічні аспекти міжособистісного ставлення до співрозмовника у спілкуванні.

*Предметом* дослідження є вплив гендерних ролей на особливості міжособистісного ставлення до співрозмовника у спілкуванні.

*Мета* дослідження полягала у порівняльному аналізі особливостей ставлення до співрозмовника респондентів з різним типом гендерної ролі.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких завдань:

- 1) розглянути теоретичні засади дослідження психологічних особливостей спілкування співрозмовників з різними гендерними ролями;
- 2) розробити програму емпіричного дослідження особливостей міжособистісних відношень респондентів з різними гендерними ролями;
- 3) проаналізувати результати емпіричного дослідження впливу гендерних ролей на особливості міжособистісного ставлення до співрозмовника у спілкуванні.

Стать людини - то одна з найважливіших не лише історико-культурних, медичних, а й соціально-психологічних категорій. Великий інтерес до неї в межах психології спілкування зумовлений тим, що сучасні вимоги до міжособистісної взаємодії не можуть бути втілені в життя без урахування психологічної своєрідності людини, яка, безперечно, проявляється і в її статі. Таким чином, дуже важливо виявити індивідуальну своєрідність чоловіків і жінок, аби достовірніше пояснювати різноманітні варіанти спілкування та прояв поведінки індивіда у взаємодії з іншими [ 5, с.419].

Цивілізація створила систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки (від іграшок до соціальних видів діяльності), прийнятних для хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок. Наслідком її є освоєння гендерної культури як системи стандартів, нормативів поведінки.

Поняття гендер визначають як соціально-психологічну характеристику, набуту у процесі соціалізації, яка формує людину як чоловіка чи жінку і значною мірою визначається особливостями культури, виховання, соціальними очікуваннями.



Феномен гендеру охоплює проблеми статусу, самопочуття, самореалізації чоловіків та жінок в конкретному суспільстві, соціально-психологічних відмінностей статей, їхньої взаємодії у різних сферах людського буття.

Соціальні норми, які визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї та суспільстві, називають гендерними ролями. Дотримання гендерної ролі – це комбінація всього, що людина робить, говорить, як поводить, щоб відповідати прийнятним у суспільстві щодо чоловіків і жінок нормативам і приписам. Гендерна роль є публічним ототожненням за статтю, виявом гендерної ідентичності [2, с. 65].

Гендерна роль – це система нормативів щодо поведінки чоловіків та жінок, прийнятих у певному соціальному оточенні. Ці неписані правила настільки органічно входять у зміст спілкування і характер взаємин людей, що ми їх помічаємо лише тоді, коли чиясь поведінка виходить за межі загальноприйнятої.

В історії цивілізації поняття маскуліністськості та феміністськості висвітлювались як приписи щодо належної соціальної і моральної поведінки представників статей (ідея двох полярних сфер діяльності).

Маскуліністська це певна схема чоловічої поведінки, ознаками якої є: прагнення бути інтелектуально та фізично активним, неемоційним, стійкими до негативних соціальних впливів. В більшості культур хлопчиків заохочують до того, щоб засвоїти інструментальну роль, тобто бути впевненими, конкурентними, незалежними. Феміністська – певна схема жіночої поведінки, ознаками якої є: пасивність, концентрація на почуттях, прояв емоцій та прагнення розділити їх з іншими. Від жінок у сучасному суспільстві очікують виконання експресивної ролі, тобто схильності до співробітництва, турботи і чутливості.

Протягом століть маскуліністська-феміністська як полярні приписи соціостатевої поведінки були провідним, жорстким орієнтиром, диктатом засвоєння гендерних ролей. Компліментарність маскуліністської-феміністської відтворює характер традиційних гендерних взаємостосунків. Чоловікам і жінкам приписують певні психологічні якості, особливості поведінки. Якості, які асоціюються з чоловіками, називають інструментальними, оскільки вони характеризують чоловіків як діячів, що впливають на світ. Якості, що асоціюються з жінками, називають експресивними, бо вони характеризують емоційне функціонування жінок у сім'ї, ставлення до дітей, чоловіка. Чоловіки і жінки здебільшого погоджуються з тим, що інструментальні якості властиві чоловікам, експресивні – жінкам. На думку відомого психолога С. Бем доцільно визначати проміжний тип гендерної поведінки, якій авторка називає андрогінією.

Андрогіністська поєднує високий рівень розвитку маскуліністських та феміністських якостей в одній особі незалежно від її статі. Вона стирає зумовлені соціокультурними очікуваннями відмінності „чоловічого” і „жіночого”, є необхідною умовою універсалізації статевих ролей [1, с.76].

За результатами досліджень В.М.Куніциної гендерні відмінності проявляються у взаєминах, які складаються між чоловіками й жінками, зокрема, в стилях їхнього спілкування [3].

Стилі спілкування чоловіків і жінок формуються під впливом історично складених статево-рольових, гендерних стереотипів. Чоловічий стиль спілкування з самого раннього дитинства виглядає більш активним і предметним, але в той же час більш суперницьким і конфліктним, ніж жіночий. Стиль спілкування жінок більш орієнтований на партнерство і взаємозалежність, жінки більш вільно і повно виражають свої почуття і емоції, у них раніше виникає потреба поділитися з ким-небудь своїми переживаннями, а також здатність до співпереживання [3, с.265].

Поняття „міжособистісне ставлення” акцентує увагу на емоційно-чуттєвому аспекті взаємодії між людьми і вводить фактор часу в аналіз спілкування, оскільки тільки за умов постійного міжособистісного зв'язку шляхом безперервного обміну особистісно

значимою інформацією виникає взаємна залежність людей, що вступили в контакт, та взаємна відповідальність за збереження стосунків, що склалися.

Основний зміст поняття “міжособистісне ставлення” закріплений в класичному його визначенні, яке належить В.М. Мясіщеву: міжособистісні ставлення – це система установок, орієнтацій і очікувань членів групи відносно один одного, що обумовлені змістом і організацією спільної діяльності, а також цінностями, на яких базується спілкування людей [4, с.154].

Міжособистісне ставлення співрозмовників один до одного проявляється також в стилях їхнього спілкування в будь-яких умовах взаємодії.

З метою виявлення впливу гендерних ролей на особливості міжособистісного ставлення до співрозмовника у спілкуванні нами було проведено емпіричне дослідження, яке включало такі дослідницькі завдання:

- виявлення типу гендерної ролі респондентів;
- визначення типів міжособистісних відношень співрозмовників у спілкуванні.
- порівняльний аналіз особливостей міжособистісного ставлення до співрозмовника досліджуваних з різними гендерними ролями.

В дослідженні взяли участь 40 чоловік. З них 20 дівчат і 20 юнаків. Виборчу сукупність складали студенти IV курсу психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Для реалізації дослідницьких завдань був використан комплекс методик: методика для виявлення типу гендерної ролі (за С. Бем); “Опитувальник міжособистісних відношень” В. Шутца та методика “Інтерперсональний діагноз” за Т. Лірі.

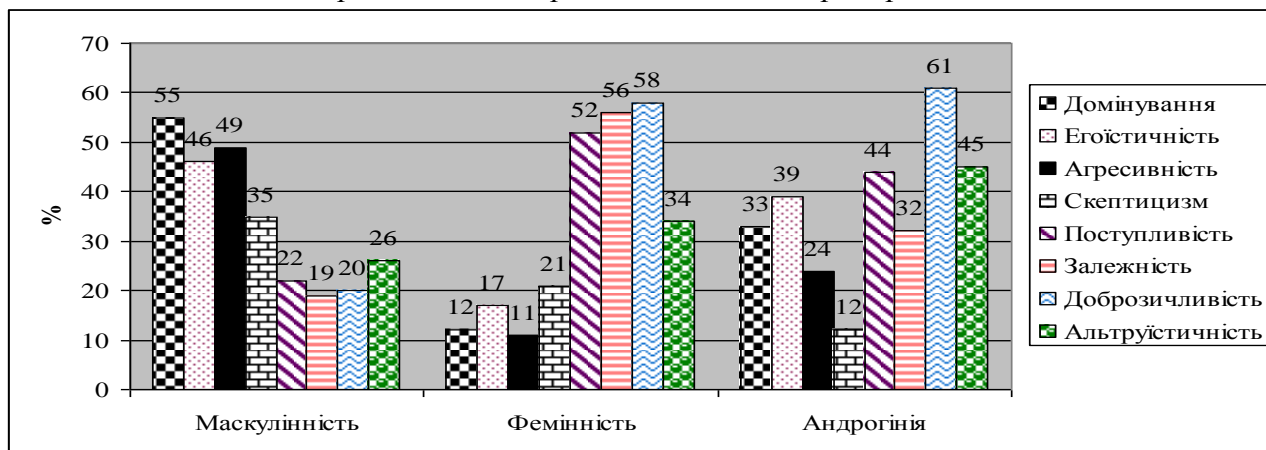
Дослідження гендерних ролей респондентів за методикою С. Бем показало, що у виборчу сукупність увійшли респонденти з таким набіром гендерних ролей : маскулінність - 45%, фемінність - 45 %, андрогінність - 10 %. Порівняльний аналіз статевої приналежності респондентів показав, що 35 % хлопців та 10 % дівчат виявили маскулінність; 7,5 % хлопців і 37,5 % дівчат є носіями фемінної поведінки; андрогінність проявили - 7,5 % хлопців і 2,5 % дівчат.

Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу гендерних ролей на особливості міжособистісного ставлення до співрозмовника дозволив виявити певні тенденції.

Порівняльний аналіз результатів дослідження особливостей міжособистісних відношень за методикою „Інтерперсональний діагноз” Т. Лірі дозволив виявити відмінності у ставленні респондентів з різними гендерними ролями. Кількісні дані показані на гістограмі 1.

Гістограма 1

*Особливості міжособистісних відношень респондентів з різним типом гендерної ролі*



Результати кількісного аналізу за методикою „Опитувальник міжособистісних відношень” В.Шутца показують, що співрозмовники з маскулінім типом гендерної ролі мають тенденцію контролювати відносини з іншими (46%), але не терплять контролю за собою; намагаються брати на себе відповідальність, пов'язану з головною роллю. Вони прагнуть знаходитись у колі інших людей (45%), бажають, щоб інші проявляли до них інтерес та приймали його до свого товариства (41%).

Респонденти, які мають маскулінні риси схильні проявляти такі особливості ставлення до співрозмовника як домінування і прагнення бути лідером, авторитарність та впевненість в собі, прямотинність та агресивність.

Вони прагнуть не тільки співпрацювати з іншими, а й намагаються керувати ходом подій. Їм подобається вважати себе лідерами, і тому вони яскраво демонструють себе.

У спілкуванні респондентів з фемінним типом гендерної ролі переважають такі особливості міжособистісних відношень як тенденція підкорюватись іншим у спілкуванні (40%), схильність встановлювати з ними близькі відносини (44%), а також бажання індивіда, щоб інші встановлювали з ним глибокі емоційні відносини (50%).

Студенти з андрогінним типом гендерної ролі найбільше проявляють тенденцію знаходитись у товаристві інших (51%) та встановлювати з людьми близькі відношення (47%). Проте, вони також схильні контролювати відносини з іншими, водночас не допускаючи сильного впливу на їхню власну діяльність(44%).

Аналіз емпіричних даних, які були отримані від респондентів з фемінним та андрогінним типом гендерної ролі дозволив виявити деякі спільні характеристики міжособистісного ставлення, які вони проявляють по відношенню до співрозмовника. Зокрема, це домінування такого фактору як доброзичливість (58%) та (61%). Для представників даних груп характерна схильність до співпраці і кооперації, вони орієнтовані на прийняття і соціальне схвалення, схильні йти на компроміс при рішенні проблем і конфліктних ситуацій, проявляють теплоту і дружню підтримку у міжособистісних стосунках.

Проте слід відзначити також певні відмінності між варіантами міжособистісних відношень даних груп. Це, зокрема, поступливість, невпевненість та залежність фемінних респондентів, на відміну від андрогінних, для яких характерна виражена незалежність думок, наполегливість, впевненість в собі та перевага неконформних тенденцій.

Проаналізувавши та узагальнивши всі отримані в ході дослідження дані, можна зробити висновок, про існування зв'язку між гендерною роллю суб'єкта спілкування та особливостями ставлення до співрозмовника. Таким чином, гендерні аспекти поведінки можна розглядати у якості соціально-психологічних чинників продуктивного спілкування. Вияв певного типу гендерної ролі співрозмовника спостерігається через домінуючі стратегії та прийоми взаємодії суб'єкта спілкування, його систему установок та цінностей по відношенню до іншого.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы общения в психологии. – М.:Наука, 1981.– С.218-241.
2. Берн Ш. Гендерная психология.- Спб.: Питер, 2001. – 265с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – №6. – С.30-37.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии //Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.24-32.
5. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія.- К. :Лібідь, 2004. -308 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб. : Питер, 2001. – 587 с.
7. Лабунская В.А., Менжерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 350с.

8. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные труды. – М.: «Инст-т практической психологии» Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 365 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.

*Н.М. Мишко*  
Полтава

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні перебудови останніх 10-15 років змінили ціннісні орієнтири сучасного суспільства. На жаль, не всі вони є позитивними. Кожен з нас стикається з різноманітними проявами соціально небажаної поведінки – агресією, згубними звичками, протизаконними діями тощо. Підростає покоління наслідуює неналежні, хибні ідеали, що нав'язуються, зокрема, через засоби масової інформації (телебачення, радіо, бульварні видання, Інтернет тощо).

Слід враховувати, що, з одного боку, в підлітковому віці у дітей формуються погляди на складні життєві проблеми, а саме: на мотиви своєї діяльності (як соціально корисної, так і шкідливої), на рівень соціальної компетентності, а з іншого боку, більшість підлітків не володіє вмінням протистояти негативним впливам середовища.

У зв'язку з цим постає важливе питання психологічних особливостей відхиленої (девіантної) поведінки у підлітковому віці, яке висвітлюється у працях таких вчених, як С.А. Белічева, Р. Бернс, Е.А. Донченко, В.В. Єгоров, А.А. Зайцев, А.І. Захаров, Л.С. Колесова, І.С. Кон, Н.Ю. Максимова, В.Ф. Моргун, І.А. Невський, К.В. Седих, В.А. Татенко, М.М. Фіцула, А.М. Яковлев і багатьох інших, що досліджували причини виникнення, формування різновидів девіантної поведінки та засоби психологічної допомоги.

Незважаючи на те, що питання девіантної поведінки підлітків є досить традиційним, сьогодні з'явилося коло нових питань, одним з яких виступає ефективні способи профілактики даної проблеми, що орієнтовані на основні психологічні детермінанти схильності підлітків до девіацій.

Тому метою цієї роботи є визначення психологічної сутності та причин девіантної поведінки підлітків і розгляд психолого-педагогічних засад її профілактики.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Зростає кількість підлітків, які почуваються дезадаптованими в суспільстві. Асоціальна поведінка, що відрізняється за змістом та цільовою спрямованістю, може виявлятися у різноманітних соціальних відхиленнях: від порушення норм моралі до правопорушень і злочинів. Це виявляється у таких видах відхилень у поведінці, як ухиляння від навчання та праці, крадіжки, хуліганство, бійки, алкоголізм, наркоманія, суїцид тощо. Асоціальні прояви виявляються не тільки у зовнішніх поведінкових реакціях, а й у деформації внутрішньої регуляції поведінки: соціально-моральних орієнтирів та уявлень.

У психології підлітковий вік характеризується як „перехідний”, „критичний” – із властивими йому гострими кризами особистісного розвитку. Підлітковим віком зазвичай вважають період розвитку дітей від 11-12 до 15-17 років, коли відбувається бурхливий розвиток і перебудова соціальної активності дитини. Саме в цей період можуть з'явитися негативізм, негативні суб'єктивні переживання, порушення взаємостосунків, погана дисципліна, прояви відхиленої (девіантної) поведінки.

Девіантною поведінкою називається така соціальна поведінка, яка не відповідає встановленим у даному суспільстві нормам. Під відхиленням у поведінці дітей та підлітків розуміють такі її особливості та прояви, які не тільки звертають на себе увагу, а й насторожують вихователів, батьків, учителів, суспільство. Ці особливості поведінки характеризують не тільки відхилення від загальноприйнятих норм поведінки, а й несуть у

собі зародки, витоки майбутніх відхилень від моральних, соціальних і правових норм, являють собою потенційну загрозу суб'єкту поведінки, розвитку його особистості, оточуючим його людям і суспільству [4, с. 76].

Можна виокремити різноманітні види девіантної поведінки, за формою вияву яких є дві великі категорії:

1. Деадаптивна поведінка, що виражається у порушенні психічного і особистісного розвитку, психічній депривації, психологічному дискомфорті. Її видами є афективна, депривована, аутична, суїцидальна та адиктивна поведінки.

2. Асоціальна поведінка, в основі якої лежать порушення соціалізації, соціально-педагогічна занедбаність, деформація регуляції поведінки, соціальна дезадаптація, десоціалізація. Її видами є агресивна, делінквентна (протиправна) і криміногенна (злочинна) поведінки [10, с. 239].

Прояви відхилень у поведінці підлітків, їх моральному та соціальному розвитку можуть бути самими різноманітними в залежності від індивідуальних особливостей і особистісних проявів, конкретних умов і обставин життя та діяльності. А.С. Асмолов [1, с. 63] зводить їх у наступні групи:

а) ситуативні, тимчасові прояви або реакції, що викликані провокуючими їх факторами та обставинами;

б) стійкі форми відхилень у поведінці, що розвиваються по тому або іншому типу, обумовлені несприятливими умовами життя і діяльності в цілому.

Поведінкові реакції викликаються несприятливими обставинами або умовами життя, які можуть діяти одноразово або систематично. В останньому випадку зміни у поведінці, що призводять до тієї чи іншої реакції, накопичуються та проявляються поступово або призводять до різкого зриву. Прикладом можуть слугувати реакції відмови, протесту, втечі, агресії. Форм прояву цих реакцій може бути дуже багато. Вони завжди виникають у відповідь на ту чи іншу психологічну ситуацію і з її усуненням зникають. Проте якщо ситуація часто повторюється, реакції закріплюються, виникають стійкі психологічні утворення (комплекси), що призводять до розвитку того чи іншого типу поведінки.

Розглядаючи проблему девіантної поведінки, особливо дітей підліткового віку, виникає основне питання психологічних чинників, що призводять до появи різноманітних відхилень у поведінці. Так, багато вітчизняних і зарубіжних вчених, вивчаючи проблему девіантної поведінки підлітків виокремили цілий ряд психологічних детермінант таких відхилень.

Проаналізувавши роботи таких вчених, як С.А. Белічевої, А.І. Захарова, С.А. Кулакова, Б.М. Левіна, М.Б. Левіна, В.Ф. Моргуна, К.В. Седих [2, 4, 7, 8, 9], можна узагальнюючи викласти основні психологічні детермінанти схильності підлітків до девіантної поведінки:

а) соціально-педагогічна занедбаність, коли підліток веде себе невірною у силу своєї невихованості, відсутності у нього необхідних позитивних знань, вмінь та навичок або у силу зіпсованості невірним вихованням, сформованість у нього негативних стереотипів поведінки;

б) глибоким психологічним дискомфортом, який викликаний несприятливими сімейними обставинами, взаємовідношеннями, негативним психологічним мікрокліматом у сім'ї, систематичними навчальними неуспіхами, поганими взаємовідношеннями з однолітками в колективі класу, невірним (несправедливим, грубим, жорстоким) ставленням до нього з боку батьків, вчителів, товаришів по класу тощо;

в) відхиленням у стані психічного і фізичного здоров'я та розвитку, віковими кризами, акцентуаціями характеру та іншими причинами фізіологічної та психоневрологічної якості.

г) відсутністю умов для самовираження, розумного прояву зовнішньої та внутрішньої активності; незайнятстю корисними видами діяльності, відсутністю позитивних і значущих соціальних й особистих життєвих цілей, планів;

д) безнадзорністю, негативним впливом оточуючого середовища та соціально-психологічною дезадаптацією, що розвивається на цій основі, зсувом соціальних та особистих цінностей з позитивних на негативні.

Особливу роль і значення у цьому ланцюгу причин відіграє соціально-педагогічна безнадзорність дітей та підлітків, яка розвивається на фоні байдужого, неуважного відношення до них оточуючими. У підсумку зароджуються почуття самотності, незахищеності, своєї непотрібності. Виникає почуття протесту, відчуження, ворожості до дорослих, потяг до об'єднання, кооперації, самоорганізації на основі єдинодумства, спільності долі, інтересів і схильностей.

Недостаток позитивного соціального досвіду, нерозвиненість і несформованість світогляду, системи ціннісних орієнтирів, етичних норм та естетичних смаків сприяють вибору підлітками негативних сфер докладання своєї активності, що так чи інакше відображається на їх поведінці, на формуванні особистості, соціального обрису. Значну роль у цьому відіграє відсутність своєчасної необхідної педагогічної, психологічної, соціальної і медичної допомоги підліткам.

Цією ж проблемою займався і В.П. Петленко [11, с. 119], він серед усіх психологічних детермінант схильності до девіантної поведінки підлітків основною виокремлює моральну незрілість особистості, що полягає у вузькому колі та нестійкості інтересів, невизначеності в питаннях професійної орієнтації, втраті “перспективи” життя тощо.

Б.М. Гудзіков, А.А. Мейроян [3, с. 69] вважають, що девіантна поведінка підлітків пояснюється діями не лише особистісних факторів, а передусім соціальних і визначна роль належить трьом основним психосоціальним процесам: 1) прямої імітації поведінки інших; 2) ідентифікації, що являє собою моделювання, але на основі безсвідомих чи свідомих мотивів; 3) соціальне схвалення, яке може чинити вирішальний вплив на два інших процеси.

Д.В. Колесов [6, с. 58] вбачає основну причину відхилень у поведінці у сімейному вихованні дитини і пропонує таку класифікацію рис особистості, що схиляють підлітка до девіацій:

1-й варіант: Підліток не знаходиться під належним контролем батьків. В результаті такого виховання у нього не виробляється здатність самостійно ставити перед собою які-небудь цілі і проектувати свої дії на майбутнє. Це народжує безвідповідальність. При цьому прагнення до задоволення як єдиного сприймаємого результату діяльності повністю визначається фактором спрощеності її діяльності.

2-й варіант: Батьки роблять із підлітка кумира: його постійно і без причин нахваляють і не помічають недоліків. Від звички задоволення будь-яких бажань недалеко і до формування дуже небезпечної схильності – обов'язково все в житті спробувати.

3-й варіант: Батьки жорстоко регламентують діяльність дитини, здійснюють дріб'язковий контроль за нею, постійно повчають і наставляють. Дитина стає дуже сором'язливою, несамостійною, готовою підкорятися голосу інших. До цього добавляється почуття внутрішньої напруги, скутості, що призводить до пригнічення настрою, а також до труднощів у спілкуванні з однолітками та, взагалі, з іншими людьми, і пониженої самооцінки. В цьому випадку, підліток стає вразливим щодо зовнішніх негативних впливів, не має навичок відстоювання власної позиції.

Як бачимо, спричиняє девіантну поведінку не один чинник, а специфічний комплекс, що й визначає моральну деформацію особистості. Вона відображається в механізмах захисту, котрі виявляються у схильності підлітків до різноманітних девіацій у поведінці, що свідчать про певний рівень соціальної дезадаптації.

Розглянувши основні причини схильності підлітків до девіантної поведінки, можна окреслити шляхи профілактики та корекції цієї загальносоціальної проблеми нашого суспільства.

Одним зі шляхів профілактики девіантної поведінки є *організація соціального середовища*. Впливаючи на соціальні фактори, можна запобігти небажаній поведінці. Вплив може бути спрямовано на суспільство в цілому, наприклад, через створення негативної суспільної думки щодо девіантної поведінки. Об'єктом роботи також можуть бути сім'я, школа, клас або конкретна особа.

Друга форма психопрофілактичної роботи – *інформування*. Сутність підходу полягає у спробі впливу на когнітивні процеси особистості з метою підвищення її здатності до прийняття конкретних рішень через лекції, бесіди, розповсюдження спеціальної літератури або відео- і телефільмів. Найефективніше буде відмовитися від переважання залякуючої інформації, а також диференціація інформації відповідно до статі, віку, соціально-економічної ситуації.

Третя форма психопрофілактичної роботи – *активне соціальне навчання соціально важливим навичкам*. Ця модель реалізується переважно у формі групових тренінгів. Нині розповсюдженими є такі форми: тренінг резистентності (стійкості) до негативного соціального впливу; тренінг асертивності (відповідальної поведінки) або афективно-ціннісного навчання; тренінг формування життєвих навичок (або найважливіших соціальних вмінь особистості).

Також ефективними є такі форми психопрофілактики як організація діяльності, альтернативної девіантній поведінці, організація здорового способу життя, активізація особистісних ресурсів та мінімізація негативних наслідків девіантної поведінки. [5, с. 161]

Таким чином, психологічний аспект профілактики девіантної поведінки потребує створення діагностико-прогностичних психологічних служб, які допоможуть подолати конфлікти в системі вчитель-учень, батьки-діти, дитина-навколишнє середовище. Необхідно розвивати позашкільні види діяльності підлітків, усувати їхню незайнятість, створювати напрями державної політики в руслі превентивної роботи проти наркозалежності, СНІДу тощо. Це обумовлює комплексність зусиль психологів, педагогів, соціологів, лікарів, юристів, політиків і всіх, від кого залежить створення позитивної психоемоційної атмосфери для життєдіяльності дитини.

Практичному психологу в закладах освіти необхідно працювати у напрямку діагностики поширення різних типів і форм девіантної поведінки підлітків, чинників, що їх провокують; вивчення думок і потреб учнів, батьків, учителів; необхідно розробляти на їх основі програми профілактики і корекції відхилень у розвитку особистості та поведінки учнів, формувати адекватний образ „Я”, вміти ставити соціально значущі цілі та приймати відповідальні рішення. А через тренінги спілкування навчати вмінню володіти емоціями, справлятися зі стресами, тривожністю та конфліктами; навчити адекватних способів реагування на зміни навколишнього середовища, опору на тиск з боку інших людей та вмінню протистояти шкідливим звичкам [12, с. 47].

**Висновки.** Таким чином, аналіз проблеми девіантної поведінки у підлітковому віці показав, що це досить складне та різнобічне питання, відомості з якого накопичені у різноманітних наукових дисциплінах, але не існує єдиної теорії, що інтегрує всі ці знання. Незважаючи на це, з впевненістю можна зазначити, що відхилення в поведінці дітей та підлітків краще передбачити, аніж виправляти. Тому необхідним є знання причин та умов формування схильностей дітей і підлітків до проявів девіантної поведінки та їх своєчасне усунення.

Схильність до девіантної поведінки прямо залежить від суспільного оточення підлітка, сімейного та шкільного виховання та індивідуально-типологічних особливостей. Тому основними напрямками психопрофілактичної роботи з підлітком стосовно схильності до девіантної поведінки слід вважати:

\* діагностику особистісних властивостей, що можуть здійснювати вплив на формування девіантної поведінки, а також отримання інформації про положення дитини у сім'ї, про характер сімейних взаємовідношень, про склад сім'ї, про його хобі та здібності, про його друзів і можливі інші референтні групи;

\* інформаційно-просвітницьку роботу, що має на меті розширення компетенцій підлітка у таких важливих сферах, як психосексуальний розвиток, культура міжособистісних відношень, способи подолання стресових ситуацій, надання об'єктивної інформації про наслідки девіантної поведінки та способи впливу на неї;

\* тренінги особистісного зростання з елементами корекції окремих особливостей особистості та форм поведінки, що включають формування та розвиток навичок роботи над собою.

Профілактика повинна торкатися всіх сфер життя підлітка: сім'ї, освітнього середовища суспільного життя в цілому.

#### Література:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1990. – 214 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Знание, 1993. – 234 с.
3. Гудзиков Б.М., Мейроян А.А. Алкоголізм у жінок. – Ленінград, 1988. – 115 с.
4. Захаров А.И. Отклонения в поведении ребёнка. – М.: Просвещение, 1993. – 215 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
6. Колесов Д.В. Предупреждение вредных привычек школьников – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
7. Кулаков С.А. Психотерапія і психопрофілактика адиктивної поведінки підлітків. – М.: Просвіта, 1996. – 162 с.
8. Левин Б.Н., Левин Н.Б. Наркомания и наркомы. Кн.для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
9. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Учебное пособие по психопрофилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов, психиатров. – Полтава, 1995. – 161 с.
10. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
11. Основы валеологии. / Под ред. В.П. Петленко. – К.: Олімпійська література, 1999. – 215 с.
12. Таратухин С.А., Селецкий А.И. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. – К.: Высшая школа, 1981. – 162 с.

*Л.С. Москаленко, Я. Іванова*  
Київ, Полтава

### **СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ СПОЖИВАЧАМИ**

**Постановка проблеми.** Емпіричні дослідження в галузі психології реклами були започатковані в країнах Західної Європи та США, відсутність таких досліджень у вітчизняній психології була спричинена несприятливим соціально-економічним становищем в якому перебували країни Східної Європи.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки питання дослідження рекламного впливу на суспільство набуло більшого розмаху. Різноманітність видів реклами вимагає досліджень того, наскільки і як саме впливає на споживача той чи інший вид реклами. Необхідність вирішення соціальних проблем в країні підвищує значущість соціальної реклами і ставить завдання її подальшого розвитку та детального дослідження.

Вивченням психологічних особливостей сприйняття реклами займалися такі вчені як О. Кюльпе, І. Лисинський, К. Марбе, А.Ю. Трофімов, К.Т. Фрідлендер, К.В. Шульте та інші. А.Ю. Трофімов розглядав роль психічних процесів у сприйнятті реклами споживачами. О. Кюльпе досліджував емоційність сприймання реклами. Особливості уваги та її характеристики при сприйнятті реклами вивчали І. Лисинський та



К.В. Шульте. К.Т. Фрідлендер досліджував психологічні особливості сприйняття реклами та її запам'ятовування.

У зв'язку зі зміною соціально-економічного становища суспільства, його духовним розвитком та зміною моральних принципів і ціннісних орієнтацій, а також з розвитком новітніх технологій в розробці реклами, виникла необхідність дослідження соціальної реклами, а саме особливостей її сприйняття споживачами. Результати дослідження сприятимуть кращому розумінню і врахуванню рекламістами цінностей, потреб та інтересів різних категорій споживачів задля створення більш ефективного рекламного повідомлення.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Соціальна реклама – це реклама, що представляє суспільні і державні інтереси та спрямована на досягнення благодійних цілей. Вона має на меті викликати у споживачів певні емоції, почуття, які змушують споживачів діяти певним чином. Соціальна реклама поділяється на підгрупи:

1. Реклама певного способу життя. До неї належить реклама, що спрямована проти куріння, наркоманії, алкоголізму, а також пропагує захист від СНІДу, заняття спортом, правильне харчування та виховання, міцні сімейні стосунки.
2. Реклама конституційних прав і свобод людини, пропаганда дотримання законів. У більшості випадків така реклама носить політичний відтінок.
3. Патріотична реклама. Реклама до свят, ювілеїв, спортивних подій, що покликана об'єднувати націю.

Реклама надає споживачам величезну кількість інформації, вплив якої проявляється через особливості протікання психічних процесів переробки інформації. При створенні рекламної продукції необхідно враховувати особливості протікання психічних процесів, які сприятимуть ефективності впливу реклами на споживачів. Н. Лещук та Б.А. Обрителько виділяють механізм психологічного впливу реклами на споживача, який можна зобразити у вигляді ланцюга: привертання уваги □ підтримка зацікавленості □ емоційна реакція □ переконання □ прийняття рішення □ дія [4;7].

Отже, привертання уваги є першою ланкою в ланцюзі механізму психологічного впливу реклами. Саме увага супроводжує такі психічні процеси як сприймання споживачем рекламної інформації, переробка її у свідомості. Одночасно увага слугує таким собі фільтром, який відсіює непотрібні повідомлення. Вибірковий характер уваги не допускає перевантаження психіки від потоку інформації [3;7]. В процесі сприймання реклами важливе значення має обсяг уваги. Рекламистам іноді здається, що насичуючи рекламні матеріали різноманітною інформацією, хаотично варіюючи шрифти, колір, висоту букв, розташування тексту, графічних образів, вони тим самим роблять її більш емоційною, оригінальною, незвичайною, а відповідно привертають до неї увагу. Однак частіш за все має місце зворотній психологічний ефект: велика кількість нічим не виправданих, об'єктивно не обґрунтованих і не пов'язаних зі змістом реклами деталей призводить до створення складного інформаційного середовища.

Важливим для ефективності засвоєння рекламного повідомлення є процес сприймання. Психологічні закономірності сприймання реклами описував К.Т. Фрідлендер. Він відмічав, що помилки, які виникають у процесі сприймання, а саме ілюзії сприймання можуть бути успішно використані в рекламі (А.Н. Лебедев-Любимов [2], Л.Л. Макарова, В.М. Синельников [5], П.А. М'ясоїд [6], Ч. Осгуд[10], С.Л. Рубінштейн[8]). Сприймання реклами являє собою складний процес аналізу та синтезу. В рекламній практиці людина сприймає частіше всього не абстрактні, безглузді об'єкти, хоча це теж має місце, а об'єкти, які несуть важливу для неї інформацію про товари, послуги, способи рішення проблеми або задоволення деяких потреб. При сприйманні рекламної інформації винятково важлива роль належить формуванню перцептивного образу, особливості якого впливають на поведінку покупця [1;2;4;10].

Розгляд психологічних аспектів сприймання споживачами рекламного звернення дає змогу пояснити, як саме інформує і переконує реклама. Для того, щоб рекламне

повідомлення передало інформацію, створило або змінило ставлення до чогось, необхідно, щоб повідомлення було усвідомлене споживачем.

Велике значення психологи, а саме І Лисинський [2], приділяють питанню співвіднесення часу сприймання рекламних повідомлень і способів подачі рекламних матеріалів. Роздивляючись рекламні плакати на вулицях, рекламні об'яви в газетах і т.п., люди намагаються отримати максимальну кількість інформації за достатньо короткий проміжок часу. Швидко переглядаючи рекламу, вони прагнуть виділити те, що може їх зацікавити. Тому, з психологічної точки зору, рекламні матеріали вважаються більш ефективними, якщо вони виконані таким чином, що потенційний споживач може швидко зрозуміти суть рекламного повідомлення і отримати необхідну інформацію про предмет реклами. Вважається, що чим швидше і повніше людина сприймає рекламне повідомлення, тим психологічно воно ефективніше[2].

Вкрай важливим для реклами психічним процесом є пам'ять. Споживач запам'ятовує швидше і міцніше зміст того рекламного повідомлення, з яким пов'язана його подальша діяльність, тобто з майбутнім, з його проблемами, а також з тим, до чого споживач має виражений інтерес. Краще запам'ятовується емоційно-насичена реклама, перші й останні елементи рекламного повідомлення (ефект краю), може запам'ятатися реклама, яка за контрастом різко виділяється з свого оточення певною особливістю, наприклад, розміром (велике оголошення у газеті на фоні великої кількості маленьких).

При дослідженні процесів пам'яті в рекламі, запам'ятовування, впізнавання та відтворення інформації велике значення надається поняттю "асоціації (А.Н. Лебедєв-Любимов [2]). Наявність стійких асоціативних зв'язків між лозунгом, текстом, з однієї сторони, та образом, елементами образу з іншої запобігають створенню цілісного враження від реклами, кращому її запам'ятовуванню, а надалі й впізнаванню. Асоціативні зв'язки в рекламі можуть бути як досить очевидними, банальними, так і неочікуваними, оригінальними, і тому залишають більш сильне враження, що призводить до кращого її сприйняття.

У вітчизняній рекламній практиці відомий в основному один спосіб домогтися запам'ятовування – це повторення. А.Ю. Трофімов [9], виділяє наступні способи стимулювання запам'ятовування реклами без докучання:

- використання гумору, що діє не лише на запам'ятовування, але і на інші ланки процесу переробки рекламної інформації;
- ритмічна організація рекламних повідомлень, їх віршована форма;
- зменшення конкуренції різних блоків інформації, з метою утворення цілісного перцептивного образу рекламного об'єкту;
- дотримання наступності у впізнаванні.

Емоційний фон відіграє одну з найважливіших ролей у сприйнятті рекламної інформації, і залежно від того, які емоційні реакції викликає реклама, формується й відношення до неї.

Позитивне ставлення до рекламного повідомлення, крім створення позитивних асоціацій з рекламним образом, може підвищувати його ефективність, але А.Н. Лебедєв-Любимов [2] та Б.А. Обрителько [7] вважають, що реклама яка викликає неприємні емоції, роздратування, страх і навіть агресію, також може бути ефективною(Л.Л. Макарова, В.М. Синельников [5], П.А. М'ясоїд [6], С.Л. Рубінштейн [8]). Б.А. Обрителько дає три пояснення цьому. По-перше, за деяких обставин негативне ставлення до реклами не переноситься на вибір, зате стимулює увагу й обробку інформації; по-друге, так чи інакше здійснюється ознайомлення покупця з рекламою: згодом негативні емоції можуть послабшати і перестануть асоціюватися з об'єктом реклами, яка залишиться в пам'яті; по-третє, емоційне роздратування, породжене рекламним зверненням може заважати глядачам (читачам) знайти переконливі контраргументи щодо суті рекламного звернення, а тому також збільшуватиме його ефективність [7].

**Метою** дослідження є виявлення особливостей сприйняття споживачами

соціальної реклами. **Об'єкт** дослідження: реклама як соціально-психологічний феномен. **Предмет** дослідження: особливості сприйняття споживачами соціальної реклами. Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити ряд завдань, а саме виявити вікові, гендерні та професійні відмінності у сприйнятті споживачами соціальної реклами.

**Методика та організація дослідження.** Емпіричне дослідження було проведено на базі середньої загальноосвітньої школи № 2 м. Полтави, Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка та Полтавського університету споживчої кооперації України. У дослідженні брали участь 103 особи (69 жіночої статі та 34 чоловічої), віком від 14 до 18 років, серед них 54 учнів середньої школи та 49 студентів університетів (23 студенти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка за спеціальністю “Практична психологія та соціальна педагогіка” та 26 студентів Полтавського університету споживчої кооперації України за спеціальністю “Облік і аудит”).

Для здійснення даного дослідження обрано вибірку підліткового та юнацького віку. Підлітковий вік характеризується різними кризовими періодами, в процесі яких відбувається становлення особистості, і саме в цей час людина легко підпадає під вплив суспільства та суспільної думки. Цим вдало користуються рекламисти створюючи рекламу, що розрахована на дану цільову аудиторію і має прихований психологічний вплив на споживачів підліткового віку. Також даному віку властиве переймання лише власною особою, відсутнє усвідомлення своєї єдності з суспільством. Тому проблеми соціально-суспільного характеру, сприймається як справа окремої людини, що зіткнулась із проблемою, а не соціуму в цілому. В юнацькому віці відбувається усвідомлене сприйняття себе як особистості, індивідуальності, що не схожа на інших. Виникає почуття дорослості, незалежності, самостійності у зв'язку з чим будь-який вплив з боку оточуючих сприймають критично. Саме тому споживачі юнацького віку менш піддатливі впливам реклами. Також в юнацькому віці суттєвого розвитку набуває самосвідомість. Цей розвиток нерозривно пов'язаний із відкриттям соціального світу. Особливо значні зміни відбуваються у світогляді юнаків, який не обмежується лише власними життєвими позиціями, а ґрунтується на суспільних життєвих позиціях та досвіді. Зважаючи на це, для дослідження були взяті саме ці вікові категорії.

Дана вибірка включає як представників жіночої так і чоловічої статі. Такий показник як стать споживача здійснює вплив на перевагу і вибір джерела реклами, виду реклами, довіри до неї і т.п. Тому різниця у сприйнятті реклами чоловіком і жінкою повинна враховуватись рекламистами при виборі схем рекламного тексту, ролика, фотографії, засобів передачі рекламного повідомлення.

До вибірки входять дві групи студентів двох різних спеціальностей, а саме спеціальність “Практичний психолог і соціальний педагог” та спеціальність “Облік і аудит”. Представники спеціальності “Практична психологія і соціальна педагогіка” були обрані тому, що учбова діяльність та майбутня професія пов'язані із розглядом питань і проблем соціального характеру. Тому результати сприйняття соціальної реклами представниками даного професійного напрямку є важливим для розроблення більш ефективної реклами. Зміст учбово-професійної діяльності представників спеціальності “Облік і аудит” безпосередньо не пов'язаний із розглядом і вивченням проблем соціального характеру. Тому є важливим знати як сприймається соціальна реклама споживачами, чия діяльність не має спеціального соціального напрямку. Це дасть змогу розробляти рекламу з урахуванням різних цільових аудиторій.

Для виявлення особливостей сприйняття споживачами соціальної реклами у нашому дослідженні була використана методика "Семантичний диференціал". В якості стимульного матеріалу методики використовувались 5 різних, кольорових плакатів соціальної реклами, а саме реклама певного способу життя (спрямована проти наркоманії, пропагує захист від СНІДу та міцні сімейні стосунки). Параметри плакатів: ширина – 42,5 см, довжина – 59,5 см. Дані плакати випущені за фінансової підтримки Державної

соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, міністерств України у справах сім'ї, молоді та спорту. Послідовність пред'явлення плакатів є однаковою для кожної групи досліджуваних. Плакати були оцінені за допомогою 12 пар характеристик (розслаблений-напружений, скромний-нав'язливий, зрозумілий-незрозумілий, цікавий-нудний, радісний-похмурий, інформативний-неінформативний, оригінальний-банальний, розумний-дурний, неагресивний-агресивний, красивий-некрасивий, привабливий-відштовхуючий, правдивий-неправдивий). Кожна пара характеристик оцінена за шкалою від -3 до +3 (-3 і +3 - найвищі прояви пари характеристики, -2 і +2 - середній прояв, -1 і +1 - низький прояв, 0 - не визначено).

**Результати та їх обговорення.** В результаті проведення дослідження було отримано дані щодо сприйняття соціальної реклами. Загальне сприйняття соціальної реклами підлітками має деякі відмінності від сприйняття соціальної реклами юнаками. Так як, у підлітковому віці проблеми соціального характеру не є значимими, то вони сприймаються як проблеми сторонніх людей, що не обходять підлітка. Тому соціальна реклама, яка розкриває проблеми даного характеру не викликає зацікавленості з боку підлітків, а саме більша кількість підлітків (53,6 %) байдуже поставилась до повідомлення соціальної реклами. Через незначну обізнаність з питань соціального характеру та недостатньо розвинену здатність зрозуміти і відчути проблеми інших, зміст соціальної реклами для більшості підлітків (47 %) є мало інформативним. Соціальна реклама, а в даному випадку реклама певного способу життя, у більшості випадків підіймає серйозні, проблемні питання, над якими у повсякденному житті людина не часто замислюється. Тож, зненацька отримана інформація певного проблемного змісту, яка підкреслюється відповідним графічним оформленням, може відштовхнути, а особливо підлітків, тому для них (57,4 %) вона є непривабливою.

Що стосується юнаків, то в даному віці набуває значного розвитку самосвідомість, змінюються їх світоглядні позиції, ідеали, принципи, питання соціального характеру стають актуальними, саме тому юнацтво більш інформоване та обізнане з даних питань і воно не залишається осторонь проблем суспільства, саме тому сприйняття соціальної реклами значною частиною юнаків (44,8 %) має позитивний характер, вона для них є зрозумілою (76,4 %), інформативною (60 %) та правдивою (73 %).

Щодо гендерних відмінностей, то сприйняття соціальної реклами дівчатами відрізняється від сприйняття соціальної реклами хлопцями. Оскільки дівчата є емоційно сприйнятливими, вразливими, менш стриманими у прояві власних емоцій та почуттів, соціальні рекламні повідомлення викликають у них позитивну реакцію, а сама реклама добре розуміється дівчатами (75,9 %) та вважається інформативною (56,5 %) і правдивою (76 %). У представників чоловічої статі спостерігається переважання раціонального над емоційним, що робить їх більш стриманими та менш емоційно чутливими, тому соціальна реклама не викликає в них сильних емоційних реакцій, на які вона розрахована, а отже значна частина хлопців (48,2 %) байдуже ставиться до неї і вважає її мало інформативною (50,6 %).

Сприйняття соціальної реклами представниками різної професійної діяльності теж має свої відмінності. Оскільки, зміст учбово-професійної діяльності майбутніх психологів та соціальних педагогів має безпосередній зв'язок із соціальною сферою життя і пов'язаний із достатньою кількістю інформації стосовно соціальних питань, представники спеціальності "Практична психологія та соціальна педагогіка" в змозі надати більш об'єктивну оцінку певним характеристикам соціальної реклами, тому більшість представників цієї спеціальності (49 %) соціальну рекламу сприймають позитивно та вважають її зрозумілою (75,9 %), інформативною (65,2 %) та правдивою (80 %). Представники спеціальності "Облік і аудит" мають поверхневі знання і уявлення про зміст, цілі соціальної роботи та її призначення, на основі яких складаються помилкові уявлення та стереотипи, що заважають правильному сприйняттю соціальної реклами.

Тому сприйняття соціальної реклами представниками спеціальності “Облік і аудит” (45,3 %) має байдужий характер, для них вона є мало привабливою (57,7 %) та мало інформативною (55,4 %).

**Висновки.** Отже, результати дослідження свідчать про те, що сприйняття соціальної реклами залежить від багатьох факторів, зокрема від належності до різних вікових категорій, статевої приналежності та від змісту учбово-професійної діяльності споживачів. Кожен з цих факторів має свої особливості. При створенні рекламного повідомлення соціального змісту необхідним є врахування ціннісних орієнтацій, поглядів, принципів, інтересів і потреб споживачів, що сприятиме правильному графічному оформленню соціальної реклами, організації її інформаційного змісту та ефективному його поданню різним цільовим аудиторіям.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Данчева О.В., Швалб Ю.М. “Як робити якісну рекламу” // Данчева О.В., Швалб Ю.М., Практична психологія в економіці і бізнесі. К. – 1998, – С. 184 – 196.
2. Лебедев – Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Лещук Н. “Психология рекламы” // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – №4. – С. 54 – 70.
4. Лещук Н. “Десять мифов о взаимоотношениях детей и рекламы” // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – №1. – С. 14 – 36.
5. Макарова Л.Л., Синельников В.М. Загальна психологія : методичні розробки семінарських занять: Навч. посібн. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 200 с.
6. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібн. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.
7. Обрителько Б.А. Реклама і рекламна діяльність: курс лекцій, - К.: МАУП, 2002. – 325 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
9. Трофімов А.Ю. “Роль психічних процесів у формуванні рекламних образів” // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – №4. – С. 16 – 18.
10. Хрестоматія по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б. Михалевського. – М.: 1975. – МГУ. – 400 с.

*О.В. Халчанська*  
Полтава

### **РОЛЬ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ГУМАНІЗАЦІЇ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ**

Реалізація принципу гуманізації особистісних стосунків полягає у формуванні під час навчального процесу впевненості студентів у можливості поліпшення їх власних взаємовідносин з оточуючими – ровесниками, батьками, викладачами тощо. Студентам, майбутнім педагогам, до того ж необхідно оволодіти умінням спілкуватися з дітьми, ”щасливим учительським даром, від якого залежить багато, якщо не все”[2]. Опанування мовознавчими дисциплінами має значні потенційні можливості для розвитку відповідних компетентностей як міжособистісного спілкування, так і становлення комунікації у широкому соціальному контексті. На реалізацію цих засад спрямовані практиковані в ПДПУ технології викладання лінгвістичних дисциплін. Адже навчання мови полягає не тільки у набутті навичок усної і писемної грамотності та розвитку зв’язного мовлення, а й в умінні звернутися до адресата, встановити контакт з ним, виразити почуття мовця, відтворити образ світу і людини. Тому викладачі кафедри філологічних дисциплін дбають не лише про фахову підготовку, а й про формування комунікативної компетентності, тобто здатності встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Цьому сприяють такі дисципліни, як ділова українська мова, сучасна українська мова, теорія мовної комунікації, культура ділового мовлення.

Навчання мови на основі функціонального підходу передбачає уміння користуватися мовою як засобом спілкування, а формування знань про мову підпорядковується інтересам розвитку мовлення, прищеплення навичок культури людських стосунків, визначення громадянської позиції, національної самосвідомості.

Оцінювання результатів навчання відбувається із врахуванням пізнавальної самостійності студентів, уміння працювати з інформацією, її критично сприймати, застосовувати для розв'язання життєвих проблем. Наприклад, встановленню контакту із співрозмовником, яке залежить від характеру стосунків, ситуації, передбачають теми "Звертання", "Етикет спілкування". Звертається увага, які форми засвідчують приятельські стосунки, які підкреслюють повагу, коли вживаються форми "ти", "ви", коли не бажано використовувати займенники 3 особи (при присутній особі - виявлення неповаги до неї), чому не варто вживати просторічні кальки (типу "Привіткі").

Засвоїти норми етики спілкування - наприклад, висловити прохання, запрошення, відмову, згоду, пораду, підтвердження - сприяють заняття з тем "Типи речень з метою висловлення", "Спосіб дієслова" тощо. Так, доречними будуть запитання за змістом прочитаного типу "Про що б ти попросив у...? Щоб ти порадив другові у...?", які спонукають осмислити висловлене, зробити певний аналіз, висновок.

Нові технології навчання надають студентам можливість вибору стилю міжособистісного спілкування, тону висловлення. Цікавими будуть такі теми занять, як "Форми ділового спілкування й засоби досягнення його ефективності", "Соціально-психологічні та національні чинники успішної ділової взаємодії" тощо. Проте важливо не тільки визначити форми ділового спілкування, а й досягти його ефективності. Студенти ознайомлюються з культурою службової телефонної розмови, ділового листування, проведення диспуту, ведення щоденника тощо.

Мова, як відомо, у процесі спілкування варіюється залежно від того контексту, в якому вона застосовується. І завдання викладача навчити користуватися нею відповідно до потреб комунікації у рамках однієї із сфер діяльності. І учні, і студенти, які вивчають мову, мають бути добре підготовлені для спілкування у різних сферах діяльності, наприклад, в особистій сфері, центром якої є друзі, сім'я (а це ведення щоденника, задоволення соціальних інтересів).

Види мовленнєвої діяльності у професійній сфері охоплюють виконання певних посадових або професійних обов'язків, участь у процесі навчання. Студенти вчать скласти таблиці, схеми (проектна робота), відгадують кросворди, виконують тестові завдання, редагують написане тощо, із задоволенням працюють над написанням творів - есе, які трактують літературні, філософські та інші проблеми у вільній формі.

Публічна сфера мовлення полягає в тому, що мовець виконує різноманітні види діяльності, суспільні та адміністративні, з певною метою. Студенти, наприклад, ознайомлюються з проведенням різних видів диспуту, культурою їх проведення, комунікативною тактикою оптимального вирішення ділових конфліктів, мовною стратегією й тактикою ділової бесіди та переговорів.

Робота з розвитку культури спілкування триває протягом усього навчання мови, а під час вивчення конкретної теми удосконалюються навички і уміння. Студенти вчать правильного добору слова і граматичної конструкції. Так, при вивченні способу дієслова акцентується увага на різне вираження наказу, прохання, вимоги. Наприклад, форма недоконаного виду передає наказ більш категорично, ніж форма недоконаного, порівняймо: сядь і сідай. А частки -но, -бо послаблюють значення наказу і вживаються переважно в розмовному мовленні. Інфінітив, навпаки, передає наказ сильніше, а форма умовного способу вносить у висловлення відтінок прохання: "Чи не сказали б Ви, котра година".

Тема "Етикетна поведінка у мовленні" навчить студентів не допускати типових помилок при спілкуванні. Щоб бути приємним для інших людей, треба постійно

“поглиблювати і розвивати свою мовну компетенцію і вдосконалювати свою майстерність спілкування.”[3]

Таким чином, теза “Вчимося спілкуванню” є для майбутнього учителя, психолога основною, адже, як правильно визначено Г.С.Батищевим, “якщо ж культура індивіда нижче або ледь дорівнює рольовому мінімуму виконавства, то рольова логіка не піддається його суб’єктивному управлінню”[1].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Проблема освещения и ее гносеологическое значение/ Гносеология в системе философского мировоззрения .-М. - 1983, с. 271.
2. Мистецтво життєтворчості особистості .-К.- 1997, с.610.
3. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. -Львів .- 2001.- 224с.

# ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

*О.І. Гришко, І.В. Карпузова*  
Полтава

## СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток дошкільної освітньої сфери на сучасному етапі багато в чому визначається соціально-економічною ситуацією, тенденціями розвитку сучасної педагогіки і характеризується зміною цілей і завдань дошкільної освіти, відновленням її змісту і впровадженням особистісно-орієнтованих технологій її реалізації. Така система перетворень, визначивши нові концептуальні підходи до даної області, забезпечила виникнення дошкільних закладів різного типу, що мають різну освітню спрямованість і орієнтовані на задоволення потреб соціуму в освіті і розвитку підростаючого покоління. У зв'язку з цим необхідні дослідження можливостей дітей різного віку щодо оволодіння загальними і спеціальними знаннями й уміннями.

Проблема інтелектуального розвитку дитини давно і плідно розробляється в психології і педагогіці.

Теоретичні основи вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь широко представлені в цілому ряді психолого-педагогічних досліджень (Л.С. Виготський, Ж. Піаже, П.Я. Гальперін, К.М. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинська, В.Ф. Паламарчук, С.Л. Рубінштейн, Т.І. Шамова, І.С. Якиманська та ін.). При цьому особлива увага звертається на з'ясування психологічних закономірностей інтелектуального розвитку особистості та способів його стимулювання з урахуванням вікових особливостей дітей і можливостей змісту навчального матеріалу.

Проводились психолого-педагогічні дослідження (Ш.А. Амонашвілі, К.В. Бардін, І.І. Будницька, А.Л. Венгер, Н.В. Виноградова, В.Н. Давидович, Л.Є. Журова, Ю.Ф. Змановський, Є.Є. Кравцова, В.С. Мухіна, Б.П. Нікітін, Г.В. Селихова, А.М. Тамбовцева, Д.Б. Ельконін та ін.) шляхів інтенсифікації виховання і розвитку інтелекту дітей у процесі підготовки їх до подальшого навчання, праці, життя в соціумі. Якщо нещодавно дитина приходила в школу без перевірки рівня знань, то тепер вступ до школи вимагає від неї певної інтелектуальної підготовки.

На жаль, потенційні можливості дітей часто залишаються нереалізованими. Це підтверджують автори концепції інтелектуального розвитку дітей Ш.А. Амонашвілі, Карл Вітте, Н.С. Лейтес, Л.Г. Лендрет і інші дослідники. На думку Б. Спока, у більшості дітей розвивається не творчий, а виконавський розум, хоча вони вже в старшому дошкільному віці здатні мислити абстрактно.

Вочевидь недооцінюються на практиці такі питання інтелектуального розвитку як формування в дошкільників допитливості, активності, зацікавленості, самостійності, а ці якості на нашу думку, є необхідними дитині для майбутньої навчальної діяльності. Саме вони є запорукою пізнавальної активності дітей, інтересу до навчання, здатності до самостійного пошуку. Як показує практика, діти недостатньо готові до діалогу, до інтелектуально-пізнавального спілкування з дорослими й однолітками, а вихователі не володіють віртуозною майстерністю, щоб направляти пошукову діяльність дітей, уникаючи авторитарного тиску на них.



Активність дітей придушується в угоду зовнішньому порядку. Гра, як основний вид діяльності часто жорстко регламентується дорослими, багато недоліків пояснюються низьким рівнем кваліфікації вихователів.

Актуальність проблеми інтелектуального розвитку дошкільників у дитячому садку обумовлює необхідність ретельного аналізу досліджень з даної проблеми.

Так, найфундаментальніше дослідження інтелекту людини належить швейцарському психологу Ж. Піаже. В своїх працях він дав власне визначення інтелекту. Визначити інтелект як прогресуючу зворотність мобільних психічних структур – це те ж саме, що сказати трохи по іншому, що інтелект є станом рівноваги, до якого тяготіють всі послідовно розташовані адаптації сенсо-моторного та когнітивного порядку, так же як і всі асимілятивні і акомодуючі взаємодії організму з середовищем [6, 64].

Ж. Піаже виділяє 4 стадії розвитку інтелекту. Перша з них займає період часу від народження до півтора-двох років, і являє собою етап підготовки і функціонування сенсорного, практичного домовленнєвого інтелекту. В цей час складається перцептивна діяльність дитини. Друга стадія (від 2 до 7-8 років) визначається як етап передпонятійної й інтуїтивної думки. Третя стадія, яка триває від 7-8 років до 11-12, являється етапом конкретних операцій. І, остання стадія, тут з'являються структури формально-логічних операцій або рефлексивний інтелект.

Психолог визначає кожну стадію як результат перебудови попередньої. Між іншим в конкретних дослідженнях Піаже майже кожна стадія виступає як особливий різновид інтелекту, лише певна частина якого перетворюється на наступних етапах, перетворюючись на кінцевому етапі в логічний інтелект. Цей останній вид інтелекту ніби прокладає собі шлях крізь послідовно виникаючі типи інтелекту, які самі по собі не змінюються.

Кожен із цих типів інтелекту з'являється на певній стадії, але не зникає в подальшому розвитку, а продовжує існувати у вигляді підструктури більш складнішого типу [6, 78].

Критичний аналіз концепції Ж. Піаже, даний у радянській психології Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, П.Я. Гальперінім, Д.Б. Ельконінім, показує неспроможність біологізаторського підходу до дитячої психіки, який розглядає розвиток відповідно до схеми взаємодії „дитина-предмет”.

Ж. Піаже, на їхню думку, не враховує того факту, що дитина з перших днів свого життя максимально соціальна істота і тому розвиток її інтелекту відбувається не за схемою „дитина – предмет”, а за схемою „дитина – дорослий – предмет” і залежить від спілкування з оточуючими людьми; організація самої предметної діяльності дитини направляється дорослим.

Вітчизняні психологи на чолі з Л.С. Виготським висувають і відстоюють культурно-історичну теорію формування психіки людини. На роль фактора, який “конститує” психічну діяльність людини висувається знаряддя. Знаряддям для формування психіки людини служить мова, мовлення [2, 128]. Вживання знаків слугує тією силою, яка перетворює людську психіку в свідому психіку. Світ знаків не існує сам по собі. Він даний тільки в спілкуванні. Отже для розвитку психіки дитини потрібен соціум, який формує, направляє, наповнює цей процес.

Цікавими і до кінця не використаними є ідеї Виготського про зону найближчого та зону актуального розвитку.

Величина зони актуального розвитку – важливий показник навчання дитини, рівня інтелектуального розвитку, який вона має тепер. Але загальним законом є те, що дитина, на відміну від тварини, може виходити в наслідуванні інтелектуальним діям більш-менш далеко за межі того, на що вона здатна в самостійних розумних або цілеспрямованих діях чи інтелектуальних операціях [1, 363].

Визначення не дозрілих на сьогоднішній день, але тих, що знаходяться на стадії дозрівання процесів і складають другу задачу діагностики розвитку. Ця задача вирішує

знаходження зони найближчого розвитку [1, 262]. Оскільки навчання випереджає психічний розвиток, прокладає йому шлях, воно може визначати напрямок розвитку психічних процесів, приводити до формування визначених психічних якостей і до перебудови тих якостей, що склалися раніше.

Учні і послідовники Л.С. Виготського продовжують розвивати його ідеї, конкретизуючи, деталізуючи їх.

Так, наприклад, цікавою є концепція ампліфікації. Автор цієї концепції – А.В. Запорожець. Виходячи з установок вітчизняних психологів Л.С. Виготського, Л.С. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва про домінуюче значення соціального досвіду в розвитку психіки, втіленого в продуктах матеріального і духовного виробництва, автор даної концепції дійшов висновку про те, що процес дозрівання дитячого організму, формування його морфологічних і функціональних особливостей визначається не тільки генетичною програмою, але й умовами життя дитини [4, 128]. Адже жодна із специфічних людських якостей, таких як логічне мислення, творча уява, вольова регуляція дій і т.д., не може виникнути лише шляхом визрівання органічних задатків. Для формування такого роду якостей вимагаються визначені соціальні умови життя і виховання [4, 175]. Отже, соціальне середовище (і перетворена людською працею природа) не просто є зовнішньою умовою, – а справжнім джерелом розвитку дитини.

Характер відносин дитини з дорослими і однолітками, на думку А.В. Запорожця, змінюється і ускладнюється протягом дитинства, здобуваючи форму то безпосереднього емоційного контакту, то мовного спілкування, то спільної діяльності.

Суть концепції ампліфікації полягає у збагаченні досвіду дитини в процесі спілкування з навколишнім середовищем, природою, обставинами і взаємовідносинами з людьми, що наповнює її новими думками, почуттями, установками і дозволяє їй прокладати свій життєвий шлях [3, 41]. Не поспішати „заганяти” дітей за парти, а вже в ранньому віці максимально використовувати розвиваючі можливості різних видів діяльності по ознайомленню їх з навколишнім світом шляхом спостережень, порівняння, повідомлення нової інформації, довірливих і серйозних бесід, при цьому не нав'язувати власних нереалізованих прагнень, не виявляти насильства, а всіляко сприяти розвитку задатків і індивідуальних особливостей дитини – такий гуманістичний характер автора даної концепції.

Посилаючись на висловлювання багатьох видатних вчених, А.В. Запорожець відзначив величезне значення наочно-образного пізнання навіть для таких абстрактних галузей науки, як математика і теоретична фізика. Грунтуючись на численних фактах, психолог підкреслив: якщо відповідні інтелектуальні й емоційні якості не розвиваються належним чином на ступіні дошкільного дитинства, то пізніше подолати виникаючі недоліки в становленні особистості виявляється важко або зовсім неможливо [3, 243]. Так, недостатній розвиток наочно-образного мислення може призвести до надмірної абстрагованості інтелекту, його відриву від реальної дійсності, а неблагополуччя емоційних взаємин з дорослими і однолітками може потім виражатися в сухості, черствості у взаєминах з людьми та в інших дефектах емоційного життя.

Виходячи з усіх цих положень, А.В. Запорожець різко заперечував спроби штучної акселерації – прискорення розвитку дитини-дошкільника, спроби виховувати в неї психічні якості, характерні для більш пізніх етапів розвитку, зокрема, для дошкільного дитинства. Саме в протигагу таким спробам він висунув ідею ампліфікації – розширення, специфічну для дошкільного віку.

Отже, для того, щоб придбати гуманістичний характер не на словах, а на ділі, дошкільне виховання повинне здійснюватися в основному через організацію і керівництво дитячими видами діяльності (насамперед грою) і забезпечувати найкращі умови для розвитку в цих видах діяльності психічних якостей, специфічних для віку і які мають велике значення, – у першу чергу образних форм пізнання світу і соціальних емоцій.

Було б, однак, зовсім невірним вважати, що з погляду А.В. Запорожця, зміст дошкільного виховання цим цілком вичерпується. Незважаючи на пріоритет навчання, здійснюваного за допомогою діяльності дітей, А.В. Запорожець вважав: необхідно проводити і пряме навчання на заняттях, спрямоване на повідомлення дітям певних знань. Учений підкреслював при цьому: діти можуть засвоювати не тільки конкретні, але й узагальнені знання, здобувати уявлення про найпростіші закономірності природи і громадського життя. Розвиток наочно-образного мислення, уяви, соціальних емоцій, тобто психічних якостей, що являють собою найбільшу цінність для становлення особистості, відбувається в діяльності дітей не автоматично. Дитячі види діяльності створюють лише найбільш сприятливі умови для їхнього розвитку. Використання ж цих умов залежить від всієї організації життя дитини і від керівництва самою діяльністю [3, 173].

Реалізація викладених вище ідей А.В. Запорожця сприяє активізації розумової діяльності дошкільників. Реальний процес психічного розвитку дитини включає більш широке коло психічних властивостей і здібностей, які необхідно враховувати при навчанні і вихованні дошкільників.

Головний же розвиток кожної дитини йде своїм особливим шляхом, в якому загальні закономірності проявляються в індивідуальній формі. І якщо врахування вікових особливостей психічного розвитку, про які говорив А.В. Запорожець, є основою розробки загальної стратегії гуманістично орієнтованого дошкільного виховання, то практичне застосування цієї стратегії вимагає також виявлення й врахування індивідуальних особливостей.

Плідно досліджує проблему інтелектуального розвитку Н.О. Менчинська з групою своїх співробітників. Так, вони вважають, що інтелектуальний розвиток пов'язаний з двома категоріями явищ: по-перше, має місце нагромадження фонду знань. Таким чином, знання – необхідна умова мислення. По-друге, для характеристики інтелектуального розвитку важливі ті операції, за допомогою яких здобуваються знання, нагромаджуються добре відпрацьовані і міцно закріплені прийоми, які можна віднести до інтелектуальних умінь.

Н.О. Менчинська розглядає в цьому зв'язку такі особливості інтелектуальної діяльності, як:

- 1) швидкість (чи, відповідно, неповільність) засвоєння;
- 2) гнучкість розумового процесу (легкість або, відповідно, труднощі перебудови роботи, пристосування до умов задач, що змінюються);
- 3) тісний зв'язок (чи, відповідно, розрізненість) наочних і абстрактних компонентів мислення;
- 4) різний рівень аналітико-синтетичної діяльності.

Опитування вчителів початкових класів показує, що вони не задоволені підготовкою дітей до школи в дошкільних закладах. Вчителі початкових класів вважають, що робота, яка направлена на розвиток мислення, інтелекту дітей, ведеться не на достатньому рівні.

Було б неправомірним зводити інтелект до мислення, з чим ми нерідко зустрічаємося не тільки в повсякденних життєвих інтерпретаціях. Розумові здібності, дійсно, складають основу інтелекту, є стосовно нього системоутворюючим фактором, але аж ніяк не всією системою.

Рівень інтелекту, яким володіє та чи інша людина, не являє собою вроджену, а тим більше генетично наслідувану властивість – він є саме системою здібностей. Здібності формуються в процесі здійснення різноманітної діяльності, у складній системі взаємодій індивіда з іншими людьми. Вродженими є тільки задатки. Як відомо, здібності не тільки формуються в діяльності – вони в ній і виявляються. Іншого способу оцінити інтелект дитини як на основі спостережень за продуктивністю її діяльності або успішності виконання інтелектуальних завдань, не існує.

Перші п'ять років життя психофізіологи вважають „золотим часом” для розвитку сенсорних здібностей. Наростає м'язова активність і сила, що впливає на розвиток структур і функцій нервової діяльності. Сила нервових процесів зростає, забезпечуючи їхню рухливість, вдосконалюються міжаналізаторні зв'язки і механізми взаємодії сигнальних систем. Ефективність інформаційних впливів ще більше зростає, концентруються нервові і психологічні процеси в дітей. В залежності від ступеня професійно організованої педагогічної діяльності такі психічні процеси як сприймання, уява, пам'ять, увага дитини стрімко розвиваються й удосконалюються. Поряд з яскраво вираженими об'єктами і явищами навколишньої дійсності, діти п'ятого року життя здатні самостійно виділити малопомітні, несуттєві деталі.

Особливістю дітей даного віку є потреба в осмисленні того, що відбувається навколо, у пошуку детермінанти навколишньої дійсності. Пізнавальна активність дітей у цьому віці сприяє розвитку інтелекту і формуванню готовності до систематичного навчання. Тому так важливо вже з трирічного віку розвивати кругозір дитини, насичувати діяльність доступними розумінню дітей заняттями, що дає поживу для розуму чотирьох-річної дитини і викликає потребу досліджувати природу того, що її оточує.

Основний напрямок у навчанні маленьких дітей – здійснення поступового переходу від конкретних, емпіричних знань до більш узагальнених знань. Емпіричні знання, сенсорний досвід – передумова і необхідна умова інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Вже в ранньому віці починають складатись уявлення про навколишнє, про ознаки предметного світу: форму, величину, просторове розташування предметів і їх кількості. В основі пізнання маленькими дітьми якісних і кількісних ознак предметів і явищ лежать сенсорні процеси: відчуття, сприйняття [5, 264].

Сенсорні процеси нерозривно пов'язані з діяльністю органів чуття. Предмет, що ми розглядаємо, впливає на наше око; за допомогою руки ми відчуваємо його твердість (чи м'якість), шорсткість, і т.д. Таким чином, відчуття і сприйняття – безпосереднє чуттєве пізнання дійсності.

Крім того, у процесі всього життя дітей відбувається нагромадження сенсорного досвіду, збагачення їхнього світовідчуття, підвищення емоційного тону, активізація позитивних емоцій, пов'язаних зі сприйняттям явищ навколишнього, збудження інтересів, формування потреб.

До кінця дошкільного періоду дитина може децентруватися, самостійно будувати образ майбутнього результату продуктивної дії, оцінювати себе і оточуючих. Починають з'являтися почуття відповідальності, прихильності. Розвиваються вольові якості: ініціатива, стриманість, уміння примусити себе зробити нецікаве.

На основі дитячої допитливості згодом формується інтерес до навчання; розвиток пізнавальних здібностей послужить основою для формування теоретичного мислення; уміння спілкуватися з дорослими й однолітками дозволить дитині перейти до навчального співробітництва; розвиток довільності дасть можливість переборювати труднощі при вирішенні навчальних задач.

Можливість цих новоутворень буде залежати від вихователів, соціальної ситуації, організованої діяльності і партнерів. Велике значення також мають і власні психофізичні ресурси дитини.

Досліджуючи інтелектуальний розвиток дошкільників, Н.Н. Под'яков писав, що одне із загальних завдань дослідження проблеми інтелектуального виховання дошкільників полягає в розробці такого змісту навчання, оволодіння яким дозволило б дітям у доступних їм межах успішно орієнтуватися в тих областях навколишньої дійсності, з якими вони стикаються в повсякденному житті [7, 171].

Вивчення психофізичних можливостей дітей дошкільного віку призвело до висновку про зміщення меж сензитивності до навчання на більш ранній етап дошкільного дитинства (3-4 роки) і про необхідність вироблення нового змісту, форм і методів педагогічної роботи з використання резервів і розвитку інтелекту дошкільників.

У даний час питання про методіку навчання постало особливо гостро в зв'язку з тим, що в ряді випадків при навчанні дошкільників спостерігається нерівномірне використання методів навчання, що наближаються до шкільних. Важливо підкреслити, що неврахування вікової специфіки дітей дошкільного віку може призвести до значного зниження ефективності процесу навчання на заняттях, до неповного використання всіх можливостей дитини [7, 75].

Теоретичні дослідження відомих педагогів (Ю.К. Бабанського, І.Д. Зверева, І.Я. Лернера, Г.І. Щукіної та ін.) використовуються працівниками дошкільної освіти. Ю.К. Бабанський виділяв методи навчання стимулювання і мотивації учбово-пізнавальної діяльності. Творчо працюючи вихователі вже застосовують ці методи на практиці: заохочення, позитивна оцінка діяльності дошкільника; організація і здійснення учбово-пізнавальних дій (створення пошукових ситуацій з використанням позицій „співробітництва”, „поруч”, включаючи сенсомоторику дітей з підвищенням рухової активності, застосовуючи інтеграцію учбово-пізнавального процесу); контроль і самоконтроль ефективності учбово-пізнавальної діяльності (проведення підсумкових занять у формі „КВК”, „Брейн-ринга”, „Що, де, коли?”, „Поле чудес”, „Розумники і розумниці”, олімпіад, інтелектуальних зустрічей паралельних груп) і т.д.

Новий метод навчання дітей творчому процесу пізнання різних предметів і явищ – експериментування – був розроблений групою дослідників (Н.Н. Под'яков, С.Н. Ніколаєва, Л.А. Парамонова, В.Н. Аванесова та ін.).

У процесі здійснення експерименту дитина здобуває можливість керувати будь-яким явищем: викликати його, припиняти, змінювати в будь-якому напрямку. Експериментуючи з предметами, дитина самостійно одержує про предмет нові відомості і з урахуванням отриманої інформації змінює свою діяльність. В міру одержання нових відомостей дитина ставить нові цілі і намагається їх реалізувати, знаходячи способи досягнення мети.

У ході експериментальної діяльності діти переборюють скутість, невпевненість у собі, боязнь зробити помилку, тому що її відразу можна виправити. Така форма навчання, на нашу думку, стимулює розвиток мислення й уяви дитини.

Розвиток потреби в знаннях тісно пов'язаний з загальним розвитком особистості, з її вмінням і навичками знаходити в змісті досліджуваних наук, у навколишній дійсності відповіді на життєво важливі питання. В міру отримання нових знань і розвитку самосвідомості дитина все більше і більше опановує оцінними поняттями і судженнями. Зіставляючи нові знання і поняття з раніше засвоєними знаннями й оцінками, вона формує своє відношення не тільки до об'єкта пізнання і дії, але й до самої себе.

Таким чином, психофізичні ресурси дошкільників дозволяють використовувати для їхнього навчання більш складний інформаційний матеріал. Пізнавальна активність дітей від 3 до 5 років вказує на готовність до більш інтенсивного інтелектуального розвитку. Це призводить до необхідності пошуку шляхів реформування дошкільної освіти.

Сучасному дошкільному навчальному закладу потрібний педагог, здатний не тільки давати знання, формувати вміння і навички дітей, але і керувати їх розвитком.

Усвідомлення цих істин, віра у творчі можливості дитини, турбота про неї, створення сприятливих умов для її розвитку і постійне підвищення своєї педагогічної майстерності – усе це допоможе вихователю забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку дітей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти т. – М., 1984. – Т.4. – 340 с.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6-ти т. – М., 1984. – Т.5. – 91 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного

возраста. – М., 1995. – 144 с.

5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. – 367 с.

6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1996. – 658 с.

Поддъяков Н.Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. – М., 1980. – 214 с.

*Ю.І. Калюжна*

Полтава

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ПРАЦІ ПІДЛІТКІВ**

Сучасний розвиток науки і техніки характеризується ускладненням змісту і форм трудової діяльності кожної особистості. Нині можливості людини, здатність до створення нових, оригінальних ідей та проектів дедалі частіше виступають у ролі суттєвих джерел розвитку народного господарства. Отже необхідним є не лише озброєння школярів відповідними знаннями та вміннями, а й формування у них позитивного ставлення до праці, дієвих мотивів трудової діяльності як основи їх подальшого професійного самовизначення. Дуже важливо, щоб праця сприймалася сучасною молоддю не лише як засіб отримання матеріальних благ, а і як найсприятливіша для особистості можливість реалізувати свої здібності, творчий потенціал та естетичні прагнення.

У сучасній психологічній літературі розглядається сукупність суттєвих ознак діяльності, що має творчий характер [4, 7].

Перш за все, вона відзначається наявністю деяких протиріч або творчої задачі. Саме це спонукає особистість до знаходження нового, формулювання власної точки зору щодо розв'язання проблем.

Наступною ознакою творчої діяльності є новизна та оригінальність її процесу чи результату, здатність людини подолати рамки уже розроблених та запроваджених способів дій, алгоритмів їх виконання.

Окрім цього творча діяльність передбачає наявність суспільної чи суб'єктивної значимості її результатів. Це означає, що вони мають становити цінність для суспільного розвитку або вдосконалення самої особистості.

У відповідності до основних характеристик творчої трудової діяльності визначається і специфіка підготовки до неї сучасної шкільної молоді.

Психологічна готовність до праці характеризується як складне багаторівневе утворення, що включає в себе операційні та особистісні компоненти [3].

Операційні компоненти психологічної готовності до праці – це наявність загальнотрудових і професійних знань, умінь та навичок. До загальнотрудових належать, наприклад, здатність планувати діяльність, передбачати її результати, координувати власну активність з діями інших людей. Професійні ж знання та навички забезпечують ефективне виконання вузько окресленої сфери діяльності (догляду за тваринами, технічного моделювання тощо).

Особистісні компоненти психологічної готовності до праці об'єднують наявність позитивного відношення до неї, потреби, мотиви (особливо інтереси), а також звички, пов'язані з трудовою діяльністю, особливості емоцій, вольові зусилля, які прикладає людина як для переборення труднощів, що виникають у процесі роботи, так і для самовиховання необхідних якостей: самостійності, активності, акуратності і т. п.

Ці компоненти існують у тісному взаємозв'язку. Так, дитина може ефективно застосувати свої знання та вміння у праці, коли їй цікаво працювати, коли праця викликає у неї позитивні емоції. У цьому випадку можна говорити про внутрішнє прийняття учнями трудової діяльності, про те, що завдання виконуються не формально, а у відповідності з потребою працювати та глибокою зацікавленістю у результатах праці.

Мотиви – це спонукання до діяльності, що реалізуються в інтересах, прагненнях, ідеалах та бажаннях учнів [1, 2]. Деякі з них є найціннішими для особистості. Зазвичай саме вони визначають поведінку людини у певному напрямку. Інші ж проявляються ситуативно і не є визначальними для активності особистості. Так, якщо провідним мотивом є спілкування, то учень прагне до активної взаємодії з оточуючими і в навчанні, і в праці, і в грі. Якщо ж у нього мотив навчання не входить в число провідних, то прагнення до взаємодії з іншими людьми виникає нерегулярно, а лише під впливом певної ситуації і не є характерним для його поведінки в цілому.

Від провідних мотивів залежить спрямованість особистості. Якщо вони пов'язані з працею, то у цьому випадку можна говорити про трудову спрямованість. У поведінці це проявляється у старанному виконанні трудових завдань, самостійному плануванні діяльності та досягненні у ній необхідного результату. Окрім цього, діти демонструють повагу до людей праці та прагнуть до виховання у себе таких якостей, як відповідальність, самостійність і т. д. Причому всі ці характеристики супроводжуються яскравими позитивними емоціями і задоволенням від праці, радістю від досягнення бажаного результату.

Методика дослідження. Для забезпечення вивчення мотивації трудової діяльності сучасних підлітків було застосовано методику дослідження структури мотивації з допомогою незакінчених речень, анкетування та методику вивчення рівнів та форм освоєння трудової діяльності підлітками (Моргун В.Ф.).

Результати дослідження та їх обговорення. Проведене дослідження дозволяло встановити низку особливостей мотиваційного аспекту праці учнів.

Серед всіх опитаних учнів підліткового віку V-IX класів число дітей із спрямованістю на соціально важливу трудову діяльність складає 19,6%. Найчастіше ж саму працю учні сприймають як необхідність, пов'язану з забезпеченням матеріальних благ («Треба працювати, щоб мати гроші», «Не працюватимеш – не буде добробуту у сім'ї»).

Вдалося також встановити, що більшістю учнів праця сприймається як репродуктивний, відтворюючий процес. Найчастіше підлітки орієнтовані на освоєння трудових операцій під безпосереднім керівництвом педагога («Треба виконувати вимоги вчителя») або на виконання дій за зразком («Треба працювати так, як показує вчитель»). Такі відповіді продемонстрували відповідно 42% та 36% учнів. Лише 15% опитуваних підлітків вказали на необхідність самостійності у праці, а 7% – на важливість творчого характеру трудової діяльності.

Розглядаючи форми освоєння трудової діяльності, ми відзначили, що із всієї вибірки 46% підлітків розуміють працю лише як виконавчу діяльність («Працювати – це значить робити щось власноручно») 20% учнів зазначали необхідність перцептивної діяльності у праці найчастіше як необхідність розбиратися у схемах, кресленнях тощо. 18% пов'язували працю з обговоренням дій з педагогом або однокласниками і тільки 16% продемонстрували схильність попередньо проектувати, конструювати майбутній трудовий процес, щоб вдосконалити його. Таким чином, творчі компоненти праці ще не мають достатньої значущості для учнів, а отже, вимагають подальшого формування.

Висновки. Для оптимізації процесу виховання у школярів мотивів саме творчої праці доцільно використовувати різні шляхи психолого-педагогічного впливу. Перш за все це вплив безпосередньо на мотиваційну сферу через пояснення, переконання. Учні засвоюють «в готовій формі» певні цілі, ідеали, спонукання до діяльності. Однак не можна переоцінювати значення такого шляху, оскільки формування мотивації тільки через переконання і пояснення може привести до формального знання своїх обов'язків, не підкріпленого відповідними мотивами. Як правило, такий шлях виховання недостатньо впливає на емоційну сферу дитини, на формування бажання працювати.

Інший шлях передбачає таку організацію праці учнів, при якій відбувалося б посилення внутрішніх спонукань, відкривалися б можливості їх переходу у стійкі

мотиваційні утворення. Особливої актуальності набуває включення підлітків у виконання завдань творчого, проблемного характеру. Прийоми організації такої роботи можуть бути різними:

- завдання на окреслення послідовності виконання трудового процесу, його планування;
- завдання на вдосконалення конструкції виробу чи процесу праці з обов'язковим обґрунтуванням запропонованих змін;
- завдання на самостійну розробку конструкції виробу;
- завдання на рецензування конструкцій, запропонованих іншими учнями і т. п.

Оскільки підлітків приваблює праця, що створює умови для самовдосконалення та самоствердження, дуже важливо, щоб у процесі розв'язання творчих задач враховувалися думки і пропозиції кожного школяра, визначалися їх переваги і недоліки, а потім разом з педагогом формулювався колективний розв'язок проблеми відносно кінцевого плану спільного виконання трудового завдання. Така форма роботи створює умови не тільки для формування особистісних якостей, необхідних для успішного виконання творчої діяльності, а й для розвитку пізнавальної сфери підлітків і здатності генерувати нові ідеї, гнучкість і самостійність мислення тощо.

Організація діяльності підлітків, що базується на врахуванні специфіки їх мотиваційної сфери сприяє не лише розвитку творчої активності учнів, а й формуванню психологічної готовності до праці в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Радянська школа, 1974.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
3. Кудрявцев Т.В., Фарапонова Э.А. Психологические основы подготовки учащихся к труду и выбору профессии // Школа и труд. М., 1987.
4. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: «Знание», 1978.
5. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 2. – С. 27-40.
6. Психология труда / Под ред. А.В.Карпова. – М.: Владос, 2003.
7. Романець В.А. Психология творчества. – К.: Вища школа, 1971.

**О.В. Корнілов**  
Полтава

### **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ТА ЗАСОБИ ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ**

Проблема дослідження мотивації навчання є одною з провідних у віковій та педагогічній психології. Тільки внутрішня позитивна мотивація створює умови для успішного навчання. Кожний віковий період має певні особливості мотиваційної сфери. Відомо, що мотивація навчання учнів початкових класів завжди є дуже високою. За даними психологічних досліджень традиційні умови навчання призводять до того, що наприкінці молодшого шкільного віку бажання вчитися згасає, виникає так званий „феномен мотиваційного вакууму”.

Труднощі, що виникають при переході школярів до середньої школи, пов'язані як зі змінами у навчальному процесі (вчителі-предметники замість одного вчителя у початковій школі, збільшення навчального часу та навчальних дисциплін тощо), так і з психологічними особливостями даного віку (зміна провідної діяльності, соціальної ситуації розвитку, виникнення новоутворень та підліткової кризи). Це обумовлює специфіку мотиваційної сфери учнів середньої школи.

Усі дослідники відмічають загальне зниження мотивації навчання. Перш за все змінюється провідний мотив відвідування школи: „не тому, що хочу, а тому, що треба”.



Така позиція призводить до формалізму засвоєння знань, навчання тільки для оцінки, без розуміння матеріалу [1]. У дослідженнях Г.С.Мухіної при традиційному навчанні відмічається аморфність пізнавальної потреби, низький рівень пізнавальних інтересів та їх неоднорідність у межах даної вікової групи. Інтереси характеризуються як невизначеністю, мінливістю, ситуативністю, так і визначеністю вузьким (або широким) колом навчальних предметів.

Н.Г.Морозова зазначає, що у даному віці виникає стійкий інтерес до певного навчального предмету, який спирається на наявні знання, причому збільшення обсягу знань ще більше підсилюють цей інтерес [2].

Л.І.Божович підкреслює, що у середніх класах вперше починають простежуватися тенденції одночасного розуміння навчання як важкого, неприємного обов'язку та в той же час відмова від можливості не відвідувати школу в ситуації експерименту. Така відмова, на думку дослідників, пояснюється прагненням учнів залишатися на рівні вимог суспільства, не втрачати своє „соціальне обличчя”. У цій тенденції простежуються два мотиваційних утворення: з одного боку - мотиваційна установка, пов'язана з перспективою отримання освіти, а з іншого - мотив, що відображає психологічний стан учнів, їх втому від одноманітності та постійної необхідності робити уроки [3].

Тільки для середнього шкільного віку притаманна так звана „фетишизація оцінки” - прагнення не зважаючи ні на що, отримати високу оцінку для підкріплення свого статусу в класі. Є.П. Ільїн відмічає, що у молодших класах оцінка свідчить про визнання вчителем старанності, у старших класах – про рівень знань [1].

І.С.Кон також підкреслює, що для підлітка характерним є орієнтація не на отримання знань, а на оцінку. Крім того він наголошує на існуванні гендерних розбіжностей у характері пізнавальних інтересів: як правило, дівчата частіше віддають перевагу гуманітарним предметам, а хлопці – природничим предметам [6].

Аналіз М.В.Матюхіною особливостей мотивації навчання школярів середніх класів з різним рівнем навчальних досягнень виявив, що для учнів з високим рівнем характерна висока пізнавальна потреба, високий рівень домагань, мотивація досягнення успіху. Учні з низьким рівнем навчальних досягнень мають низьку пізнавальну потребу, низький рівень домагань та мотивацію запобігання невдач [4].

Особливістю мотивації навчальної поведінки у підлітковому віці є наявність „підліткові установки”, тобто негативного ставлення до тих, хто не підказує, не допомагає однокласникам відповідати, не дає списувати. Тому показовими можна вважати проведені Т.А.Матіс порівняльний аналіз навчально-пізнавальної мотивації та активності учнів при двох типах навчання: „вчитель-учень” та „учень-учень”. Взаємодія та взаємодопомога відбувалися на всіх етапах роботи: виборі способу виконання та власне виконання навчального завдання, при контролі за ходом діяльності та оцінкою результатів. При типі навчання „учень-учень” сила навчально-пізнавальних мотивів зростає [5].

Для розуміння особливостей мотиваційної сфери учнів середніх класів необхідно враховувати також специфіку мотивації їх спілкування. На перший план виходить потреба у спілкуванні з однолітками. Це спілкування стає більш глибоким, змістовним, духовним, інтелектуальним, емоційно насиченим. Виникають потреба у дружбі, за виразом І.С.Кона „потреба в alter ego”, яка є надзвичайно важливою у підлітковому віці. Провідні мотиви дружніх відносин - взаємодопомога з вірністю та очікування співчуттєвого розуміння [6]. Потреба у спілкуванні на початку підліткового віку носить гомосоціальний характер, пізніше, разом зі статевим дозріванням - гетеросоціальний, що сприяє засвоєнню гендерних ролей підлітками [7].

Потреба у спілкуванні з батьками та вчителями змінюється змістовно - потреба у неформальному та нерегламентованому спілкуванні з дорослими дуже велика, але вона не задовольняється дорослими [8].

Таким чином, можна констатувати, що мотивація учнів середніх класів має особливості, які не враховуються при традиційному навчанні, і дослідники констатують загальне зниження мотивації навчання в даному віці.

Як свідчить аналіз психологічної літератури, при *створенні певних умов* зниженню мотивації навчання можна запобігти (Б.Ф.Баєв, М.Й.Боришевський, А.К.Дусавицький, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, В.А.Семиченко, З.В.Огороднійчук, І.О.Синиця, О.В.Скрипченко).

На розвиток навчальної діяльності впливають не тільки взаємодія учня з учителем, а й взаємодія учнів між собою в процесі спільного розв'язання навчальних задач. Значний дидактичний потенціал має така форма організації спільної навчальної діяльності, при якій: оцінка, результат діяльності кожного залежить від успіху всієї групи; кожен член групи впевнений, що при утрудненні він одержить необхідну допомогу з боку інших її членів; стимулюється активність кожного члена групи; кожен може розраховувати на уважне ставлення до своєї думки; соціометричний статус та рівень успішності членів групи відносно однорідний.

Одним з недоліків традиційної системи освіти вважається відірваність навчального матеріалу від реальних життєвих проблем та особистісного досвіду дитини, що не призводить до перенесення здобутих у школі знань на реальні життєві ситуації. Позитивне ставлення до навчання вчитель в значній мірі повинен формувати за рахунок зв'язку викладання з життям і особистим досвідом учня. Тому важливими дидактичними прийомами розвитку мотивації навчання є: 1) уміння звернути увагу учнів на звичайні життєві факти і явища під іншим кутом зору; 2) підбір завдань, зміст яких пов'язаний з краєзнавчим матеріалом; 3) відбір фактів, які найбільше цікавлять школярів, пов'язані з їх власним життям, із справами близьких і знайомих людей.

У наш час виникає багато інноваційних педагогічних технологій, що покликані оптимізувати навчальний процес. Перераховані умови оптимізації навчального процесу втілені у технологію *інтегрованого навчання* [9]. Найбільш відомим та поширеним у середній школі країни є інтегрований курс природничо-наукових дисциплін „Довкілля”. Метою нашого експериментального дослідження є вивчення динаміки мотивації навчання учнів середньої школи (5-7 класи) у процесі вивчення курсу „Довкілля”.

У зв'язку з тим, що в якості окремого мотиву в структуру мотивації дослідники включають всі види спонук: потреби, мотиви, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ідеали (Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, Є.П. Ільїн, І.В. Імеладзе, В.І. Ковальов, О.М. Леонтьєв, В.Ф. Моргун, К.К. Платонов, П.М. Якобсон), доцільним є вивчення одразу декількох складових мотивації навчання, що досягається використанням комплексної методики.

Для дослідження мотивації навчання в практиці традиційно використовуються декілька груп методик: а) опосередковані методики; б) прямі методики; в) проєктивні методики. Дослідження мотивації навчання доцільно проводити за комплексною програмою, що складається з декількох груп методик та дозволяє охопити широку мотиваційну сферу. Наприклад, вивчення таких компонентів: мотивів рольових ідентифікацій, інтересу до навчальних дисциплін, загальне ставлення до школи, ієрархію мотивів, включення навчального компоненту в різні види діяльності, цілі навчання. Кожна з методик дозволяє вивчити окремі складові мотивації навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство “Питер”, 2000.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972.
4. Матюхина М. В., Загребельная И. В. Уровень притязаний учащихся с разной успеваемостью // Мотивы учения: Сб.статей / Под ред. М.В.Матюхиной.- Волгоград: Изд-во Волгоградская правда, 1976.

5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
9. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій. – Полтава: Наукова зміна, 1996.

*Л.С.Москаленко*  
Київ

### **СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Становлення молодшого школяра як суб'єкта самосвідомості супроводжується новими якісними змінами, що виявляються у поглибленні процесу самопізнання на засадах розвитку здатності до самоаналізу [10]. Молодший шкільний вік є важливим етапом формування соціальної ідентичності особистості [5; 7]. Вступивши до школи, дитина стає школярем не одразу, це становлення, входження до шкільного життя триває протягом всієї початкової школи [12].

Соціальний статус є інтегральним показником положення соціальної групи та її представників у суспільстві, в системі соціальної ієрархії та суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв і обов'язків, котрі має його носій (Б.Г. Ананьєв, Є.А. Ануфрієв, Р. Лінтон, С.Н. Тимашов, Т. Хоуменс, Т. Шибутані ін.). Будучи початково зовнішнім явищем по відношенню до особистості, соціальний статус заломлюється через систему її внутрішніх умов, інтеріоризується в її структурі (Б.Г. Ананьєв, Б.І. Додонов, В.С. Мерлін, Л.Е. Орбан-Лембрик ін.). Функціонування соціального статусу в системі соціальної стратифікації суспільства забезпечується двома зустрічними соціальними процесами: розподілом соціальних статусів між індивідами та соціалізацією носіїв статусів (М.Джонсон, М.Райлі, А.Фонер).

Соціальний статус молодшого школяра характеризується тим, що зміни способу життя пов'язані з необхідністю виконання нових видів діяльності: перш за все, навчальної, а також громадської (виконання різноманітних доручень у школі), трудової (розширення кола домашніх обов'язків) тощо. До кола спілкування школяра окрім найближчого оточення входять вчителі та інші працівники школи, однокласники та їх батьки, учні інших класів, учасники та керівники гуртків тощо. У дитини-школяра з'являється велика кількість різних обов'язків: від загального „ходити до школи” до цілої низки конкретних, що зумовлюються матеріальними умовами способу життя учня й регламентують його поведінку в школі та поза її межами. В той же час, значно обмежуються звичні права дитини, особливо на гру та свободу дозвілля. Належність дитини до соціальної групи школярів підтверджується такими зовнішніми атрибутами як шкільна форма, портфель, різноманітне шкільне приладдя, робочий стіл вдома тощо. Однією із особливостей статусу школяра є, з одного боку, позитивна його оцінка у суспільстві, а з іншого, – визнання не просто бажаності, а обов'язковості його набуття дитиною певного віку, зведене до мінімуму право вибору дитини щодо його набуття [6].

Основним показником становлення соціального статусу школяра в учнів початкової школи є рівень сформованості відповідної рольової поведінки, що включає обсяг та якість реалізації дитиною прав та обов'язків, зумовлених статусом школяра. Перебіг процесу становлення соціального статусу в учнів визначається низкою

психологічних умов: існуванням повної, адекватної та несуперечливої системи уявлень дитини про зміст статусного положення школяра, сформованістю соціальної позиції дитини та її „Образу-Я” як школяра, відображенням змісту статусу в підсистемі свідомості особистості [3]: соціальних потребах, мотивах, інтересах тощо.

Положення особистості у системі суспільних відносин (її соціальні функції, статус, ролі) стаючи об’єктом самосвідомості знаходить відображення в „Образі-Я” у системі самоідентичності [1; 8; 9; 11]. Поняття „Образу-Я” використовується у психології для позначення результуючих уявлень особистості про себе, продукту процесу самосвідомості (М.Й. Боришевський, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, В.С. Мерлін, В.В. Столін, П.Р. Чамата ін). У його змісті виокремлюють два утворення: знання про ті спільні риси і характеристики, які об’єднують суб’єкта з іншими людьми, – система соціальної ідентичності; знання, що виокремлюють „Я-суб’єкта” порівняно з іншими людьми, – диференціююча складова „Я-образу”, персональна ідентичність (В.В.Нуркова, В.В.Столін ін.).

Соціальна ідентифікація характеризує процесуальний аспект самовизначення індивідів у соціально-груповому просторі відносно багатоманітних спільнот як „своїх” та „не своїх” (В.С.Агеев, Т.С.Баранова, П.Бергер, Т.Лукман, А.К.Толмасова, В.А.Ядов). Ідентифікація може здійснюватися у різних формах: ідентифікація з особистістю (реальною чи ідеальною), ідентифікація з реальною групою й ідентифікація з номінальною групою, і відбувається на трьох рівнях: як бажання суб’єкта в чомусь наслідувати об’єкт, як деяке уподібнення в поведінці, як орієнтація на об’єкт ідентифікації як на певний еталон (О.М.Дубовська, Р.Л.Кричевський).

Під соціальною ідентичністю розуміють усвідомлення, відчуття, переживання особистістю належності до різних соціальних спільнот (В.А.Ядов, Д.Майерс), зокрема групи носіїв певного соціального статусу. Соціальна ідентичність дає відповідь на питання: „Хто я? З ким я?” та включає два компоненти:

- когнітивний – усвідомлення власної належності до спільноти носіїв певного соціального статусу (Ю. Москаль, Н.С. Арінушкіна, Т.Г. Стефаненко, В.В. Нуркова, В.А. Ядов та ін.);
- емоційний – ставлення до статусної належності, місце відповідної соціальної ролі в ієрархії соціальних іпостасей особистості (О.О.Бодальов, Ю. Москаль, Н.С. Арінушкіна, Т.Г. Стефаненко, В.В. Нуркова, В.А. Ядов та ін.) [1; 2; 9].

**Мета статті** – проаналізувати особливості соціальної ідентифікації молодшого школяра як психологічної умови становлення його соціального статусу.

**Методика та організація дослідження.** Для виявлення рівня сформованості рольової поведінки, яка включає обсяг та якість реалізації учнями прав і обов’язків школяра, використано методи експертного оцінювання, аналізу документів та соціометрії. Отримані емпіричні дані проаналізовано за такими показниками: ступінь реалізації учнями прав та обов’язків школяра, рівень навчальної успішності з основних дисциплін (української мови, читання, математики, довілля та англійської мови) та соціально-психологічний статус у класі. Для обробки результатів застосовано метод кластерного аналізу в програмі SPSS.

Особливості соціальної ідентифікації учнів оцінювалися з допомогою методик „Хто я?” за М.Куном, Т. Макпартлендом (для молодших школярів перелік суджень самоопису обмежено п’ятьма) та методики „Кому що підходить?” (за Г.А.Урунтаєвою, Ю.А.Афонькіною) [13]. Отримані дані дозволили проаналізувати соціальну ідентичність молодших школярів за когнітивним (усвідомлення учнями власної належності до спільноти школярів) та емоційним показниками (ставлення учнів до своєї статусної належності).

В емпіричному дослідженні брали участь 144 учня початкової школи, з них 44 учні другого, 49 учнів третього та 51 учень четвертого класів школи-гімназії №14 м. Полтави.

**Результати дослідження та їх обговорення.** За рівнем рівня сформованості рольової поведінки за допомогою кластерного аналізу молодших школярів об'єднано в кілька груп.

Особливості соціальної ідентичності учнів другого класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Особливості соціальної ідентичності учнів другого класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки**

Групи учнів за рівнем сформованості рольової поведінки	Характеристики соціальної ідентичності учнів		
	Усвідомлення належності до групи школярів	Ставлення до статусного положення школяра	„Формула соціальної ідентичності”
Найменш чисельна група (16% учнів): мають відмінні показники навчальної успішності та високий соціально-психологічний статус серед однокласників („зірки”). Рівень виконання обов'язків школяра оцінюється вчителем як вищий за середній, рівень реалізації прав – як середній.	Належність до групи школярів усвідомлюється 86% учнів, у 57% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра („учень”, „школяр”, „другокласник”, „особа, що навчається у школі”) займає перше місце в самоописі соціальних ролей. 43% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (72%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”	„Я-школяр і це для мене важливо, школярем бути добре
Найбільш чисельна група (48% учнів): мають добрі показники навчальної успішності та невисокий статус у класі („неприйняті”). Демонструють середній рівень виконання прав та обов'язків.	Належність до групи школярів усвідомлюється 71% учнів, у 52% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самоописі соціальних ролей.	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, 57% учнів дають позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”, а 43% – статусу „школяра”.	„Я-школяр, добре бути і школярем і дорослим
Група (36% учнів): мають добрі показники навчальної успішності та невисокий статус у класі („неприйняті”). Демонструють низький рівень виконання прав та обов'язків школяра.	Належність до групи школярів усвідомлюється 75% учнів, у 44% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самоописі соціальних ролей. 6% учнів серед п'яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов'язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (69%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”.	„Я-школяр, добре бути дорослим

На основі даних табл. 1 можна зробити висновок про те, що формуванню рольової поведінки школяра в учнів другого класу сприяють такі особливості їх соціальної ідентичності: усвідомлення своєї належності до групи школярів, високе місце двох соціальних ролей, що характеризують статус школяра, в ієрархії соціальних іпостасей особистості, позитивне емоційне ставлення до соціального статусу „школяра”.

Особливості соціальної ідентичності учнів третього класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки наведено в табл. 2.

**Особливості соціальної ідентичності учнів третього класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки**

Групи учнів за рівнем сформованості рольової поведінки	Характеристики соціальної ідентичності учнів		
	Усвідомлення належності до групи школярів	Ставлення до статусного положення школяра	„Формула соціальної ідентичності”
Найбільш чисельна група (53% учнів): мають добрі показники навчальної успішності, високий статус у класі „прийняті”, високий рівень виконання обов’язків і прав школяра.	Належність до групи школярів усвідомлюється 88% учнів, у 46% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самописі соціальних ролей. 23% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, однакова кількість учнів (по 46%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку як статусу „школяр”, так статусу „дорослий”	Я-школяр і це для мене важливо, добре бути і школярем і дорослим
Найменш чисельна група (6% учнів): мають добрі показники навчальної успішності, високий статус у класі („зірка”), високий рівень виконання прав школяра, вище середнього рівень виконання обов’язків.	Належність до групи школярів усвідомлюється 67%, 33% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра.	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (67%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”	Я-школяр, школярем бути добре
Група (41% учнів): мають добрі показники навчальної успішності, середній рівень виконання прав та обов’язків школяра, невисокий статус у класі („неприйняті”).	Належність до групи школярів усвідомлюється 65% учнів, у 40% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самописі соціальних ролей. 5% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, 60% учнів дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”.	Я школяр, школярем бути добре

Дані табл. 2 свідчать про те, що формуванню рольової поведінки школяра в учнів третього класу сприяють такі особливості соціальної ідентичності учнів: усвідомлення своєї належності до групи школярів, високе місце двох соціальних ролей, що характеризують статус школяра, в ієрархії соціальних іпостасей особистості, позитивне емоційне ставлення як до соціального статусу „школяра”, так і до соціального статусу „дорослого”.

Особливості соціальної ідентичності учнів четвертого класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки наведено в табл. 3.

**Особливості соціальної ідентичності учнів четвертого класу з різним рівнем сформованості рольової поведінки**

Групи учнів за рівнем сформованості рольової поведінки	Характеристики соціальної ідентичності учнів		
	Усвідомлення належності до групи школярів	Ставлення до статусного положення школяра	„Формула соціальної ідентичності”
Найменш чисельна група (14% учнів): мають відмінну успішність, високий статус у класі („зірки”). Демонструють високий рівень виконання обов’язків школяра та середній рівень реалізації прав.	Належність до групи школярів усвідомлюється 86% учнів, у 29% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самоописі соціальних ролей. 29% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (57%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „дорослий”	Я школяр і це для мене важливо, добре бути дорослим
Найбільш чисельна група (63% учнів): мають добру успішність та невисокий статус у класі („неприйняті”). Демонструють рівень виконання прав та обов’язків вище середнього.	Належність до групи школярів усвідомлюється 69% учнів, у 6% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самоописі соціальних ролей. 9% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (69%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”	Я школяр, добре бути школярем
Група (23% учнів): мають задовільну успішність, низький статус у класі („неприйняті”). Демонструють низький рівень виконання прав та обов’язків.	Належність до групи школярів усвідомлюється 75% учнів, у 17% дітей соціальна роль, що характеризує статус школяра займає перше місце в самоописі соціальних ролей. 8% учнів серед п’яти характеристик самоопису двічі називають соціальні ролі, пов’язані зі статусом школяра	Порівнюючи соціальні ролі „дитина”, „школяр”, „дорослий”, більшість учнів (58%) дають найвищу позитивну емоційну оцінку статусу „школяра”	Я школяр, добре бути школярем

Аналіз наведених у табл. 3 даних дозволяє зробити висновок про те, що формуванню рольової поведінки школяра в учнів четвертого класу сприяють такі особливості соціальної ідентичності учнів: усвідомлення своєї належності до групи школярів, високе місце двох соціальних ролей, що характеризують статус школяра, в ієрархії соціальних іпостасей особистості, позитивне емоційне ставлення до соціального статусу „дорослого”.

Порівняємо особливості когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності молодших школярів.

Переважає більшість учнів других-четвертих класів усвідомлюють свою належність до соціальної групи школярів. Суттєвих відмінностей в ступені усвідомлення цієї належності в учнів з різним рівнем сформованості рольової поведінки не виявлено.

Для певної частини молодших школярів (12,5%) других-четвертих класів висока значущість соціального статусу школяра виражається в тому, що серед п'яти характеристик самоопису вони двічі використовують соціальні ролі статусу школяра („учень”, „третьокласник”, „людина, яка навчається у школі” і т.п.). Для більшості ж молодших школярів від другого до четвертого класу значимість соціальної ролі школяра у структурі соціальних іпостасей особистості зменшується, і соціальні ролі школяра на першому місці в самоописі вживаються все рідше. При цьому високий рівень сформованості рольової поведінки школяра (високий рівень реалізації прав та обов'язків, високі показники навчальної діяльності та статус у класі) забезпечується високою значимістю соціального статусу школяра (високим місцем двох відповідних соціальних ролей в структурі соціальних іпостасей).

Для половини молодших школярів (51%) статус „школяра” є більш привабливим ніж статус „дитини” чи „дорослого”, перевагу статусу „дорослий” віддають 41% учнів. Від другого до третього класу зменшується кількість учнів з найвищою позитивною оцінкою статусу „дорослого” і збільшується кількість дітей, для яких найпривабливішим є статус „школяра. При цьому більшість учнів з низьким рівнем сформованості рольової поведінки у другому класі віддають перевагу статусу „дорослого”, в третьому і четвертому класах – статусу „школяра. І навпаки, більшість учнів з високими показниками сформованості рольової поведінки в другому класі найвище оцінюють статус „школяра”, в третьому однаково високу оцінку дають і статусу „школяра” і „дорослого”, а в четвертому класі орієнтуються на статус „дорослого” як найбільш привабливий. Отже, результатом соціальної ідентифікації протягом молодшого шкільного віку є формування позитивного емоційного ставлення учнів до соціального статусу школяра, оцінка його як більш привабливого порівняно зі статусами „дитини” та „дорослого”. Але успішність рольової поведінки молодшого школяра забезпечується поступовою переорієнтацією учнів на статус „дорослого” як найбільш привабливий.

**Висновки.** Молодші школярі усвідомлюються своєю належністю до соціальної групи школярів, для більшості з них протягом навчання у початковій школі соціальна роль школяра стає менш значимою у структурі „образу-я”, але статус школяра порівняно зі статусом „дитини” та „дорослого” оцінюється все більш позитивно.

Учням з низьким рівнем сформованості рольової поведінки школяра (низький рівень реалізації прав та обов'язків школяра, задовільні або добрі показники навчальної діяльності, низький статус у класі) поряд з усвідомленням належності до соціальної групи школярів притаманна невисока значимість соціальної ролі школяра, поступовий перехід з орієнтації на статус „дорослого” як найбільш привабливий, до орієнтації на статус „школяра”.

Високий рівень сформованості рольової поведінки школяра (високий рівень реалізації прав та обов'язків, високі показники навчальної діяльності та високий статус у класі) забезпечуються єдністю когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності, а саме усвідомленням своєї належності до соціальної групи школярів, високою значущістю соціальної ролі школяра в структурі „образу я” та зниженням позитивної оцінки статусу школяра на користь статусу „дорослого”.

Суперечність між усвідомленням своєї належності до статусної групи школярів і нижчою оцінкою цього статусу порівняно зі статусом дорослого негативно впливає на становлення статусу школяра в молодших школярів на перших етапах навчання у школі і, навпаки, сприяє формуванню високих показників рольової поведінки школяра в кінці початкової школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аринушкина Н.С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 48-53.
2. Бодалев А.А. О психологическом понимании Я человека // Мир психологии. – 2004. – №2. – С.12-17.



3. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С. 26-33.
4. Горбунко С. Структура і параметри рольової поведінки розумово відсталих підлітків // Психологія і суспільство. – 2003. – №5. – С.109-114.
5. Егоров И.В. Развитие «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2002. – №3. – С. 17-25.
6. Копилов С.О. Проблема самовизначення молодшого школяра щодо мети, змісту й форми освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С. 17-22.
7. Костяк Т.В. Индивидуальная форма социализации и особенности ее становления у дошкольников и младших школьников // Психология и школа. – 2003. – №4. – С. 62-75.
8. Москаль Ю. Ідентифікація й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С.96-112.
9. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 77-86.
10. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С.113-120.
11. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.Й.Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 167 с.
12. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С.43-52.
13. Юдіна Н.О. Мотивація молодших школярів у процесі інтегрованого навчання. Методичні рекомендації для практичних психологів і вчителів початкової школи / За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава, ТЕРРА, 2002. – 43 с.

*Л.С. Москаленко, Г.Ольшевська*  
Київ, Полтава

### **ОСОБЛИВОСТІ "ОБРАЗУ ТІЛА" ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

**Постановка проблеми.** Дослідженням проблеми "образу тіла" займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Так, структуру "образу тіла" та його особливості в різні вікові періоди вивчав Р. Бернс, емоційно-ціннісне відношення індивіда до власної зовнішності та його впливу на психологічне здоров'я особистості – О.Т. Соколова. І.Е. Вигерчук, М.В. Куніцина, З.М. Лук'янова досліджували вплив статі, віку, професії на Я-концепцію особистості, зокрема і на "образ тіла". І.С. Кон розглядав особливості "образу тіла" як компоненту Я-концепції особистості в юнацькому віці тощо.

За останні десятиліття відбулися значні зміни соціально-економічних умов життя у суспільстві, які призвели до встановлення в ньому нових цінностей та ідеалів. На сьогоднішній день пропагування засобами масової інформації певних стандартів краси та привабливості призвело до того, що така характеристика "образу тіла" як зовнішність за багатьма показниками визначає якість життя у соціумі. Всім цим впливам, у зв'язку з формуванням особистісної ідентичності в юнацькому віці, особливо піддаються юнаки та дівчата. Тому проблема особливостей "образу тіла" особистості саме в юнацькому віці потребує більш глибокого та детального вивчення.

**Теоретичний аналіз проблеми.** На сучасному рівні розвитку психологічної науки існують різні точки зору щодо визначення поняття „образу тіла”, але перш ніж з ними ознайомитися, даний феномен слід розглянути як частину більш складного утворення – Я-концепції особистості.

За найбільш поширеним визначенням у зарубіжній психології, Я-концепція являє собою сукупність уявлень індивіда про себе, поєднану з їх оцінкою [2;9]. Відповідно до даного визначення виділяють три складові концепції Я:

- 1.Описову (когнітивну) складову називають образом Я, до якої входять психічні,

рольові, статусні характеристики, зовнішні описання одягу індивіда, його майна, цілей тощо. Для кожного індивіда дані характеристики мають різний ступінь вагомості, крім того їх значимість з часом може змінюватися.

2. Оцінну (афективну) складову, що пов'язана зі ставленням до себе чи окремих своїх якостей, її ще називають самооцінкою, сукупність же часткових самооцінок визначається як прийняття себе. Афективна складова Я-концепції існує тому, що її когнітивна складова викликає у людини певні емоції, які ведуть за собою певну оцінку.

3. Поведінкову складову, яку утворюють поведінкові реакції, що викликаються образом Я та самовідношенням. Поведінковий компонент втілює дію когнітивного та оцінного компонентів у процес прийняття рішення, управління своєю поведінкою [2;3;4;9].

На думку Р. Бернса, Я-концепція має складну рівневі будову, яка представлена у вигляді ієрархічної структури. Центральним елементом даної структури є глобальна Я-концепція, що включає різноманітні грані самосвідомості, а саме виділені В. Джемсом Я-усвідомлююче та Я-як об'єкт. Ці дві сторони однієї цілісності завжди існують одночасно. Я-усвідомлююче являє собою чистий досвід, а Я-як об'єкт – зміст цього досвіду. На думку, В. Джемса, Я-як об'єкт – це все те, що людина може назвати своїм [2;11;13].

Глобальну Я-концепцію він також розглядає як сукупність установок на себе, які можуть мати різноманітні ракурси чи модальності. Існує три основні модальності самоустановок:

- Реальне Я – установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто його уявлення про те, який він є насправді.

- Дзеркальне (соціальне) Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші. Це уявлення суб'єкта про те, як він виглядає зі сторони; те як його сприймають інші, як вони його оцінюють.

- Ідеальне Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати. Ідеальне Я складається з цілого ряду уявлень, які відображають потаємні прагнення індивіда [2;3;9;12].

Кожна з модальностей має свої аспекти. Такі як: фізичне Я, соціальне Я, розумове Я та емоційне Я. Кожний з аспектів у поєднанні з їх оцінкою являє собою відповідний образ, котрий в свою чергу також складається з певних компонентів. Одним із них є "образ тіла".

У психології існує три підходи щодо визначення поняття „образу тіла”: прибічники першого підходу, зокрема Х.Хед, розглядають “образ тіла” як результат активності певних нейронних систем; другого - Д. Чаплін, Ж.Д. Беннета – як результат психічного відображення, розумову картину власного тіла, прибічники третього підходу, одним з яких є Р. Бернс – як складу комплексу єдності сприймань, установок, оцінок, уявлень, пов'язаних з тілесною зовнішністю.

На думку Р. Бернса "образ тіла" як компонент Я- концепції також має свою структуру, яку складають:

- 1) схема тіла, яка визначає межі і положення тіла та його окремих частин, виникає під дію сенсорних імпульсів та утримується в корі головного мозку;
- 2) когнітивний компонент, тобто знання та уявлення індивіда про своє тіло;
- 3) оцінний компонент, або відношення до свого тіла [2].

Зауважимо, що між когнітивним та оцінним компонентом існує тісний зв'язок та взаємовплив.

У структурі “образу тіла” поряд з відображенням реальних властивостей існує ідеальний компонент і уявлення індивіда про те, як його бачать інші (реальне Я, ідеальне Я, дзеркальне Я). Крім того, “образ тіла” може описуватись з позиції змісту та характеру уявлень про нього, складності та диференційованості цих уявлень, їх суб'єктивної значимості для особистості [9].

Протягом розвитку в людини відбуваються постійні зміни як у тілі, так і в “образі

тіла”, змінюється також емоційне ставлення до себе та до свого тіла зокрема. Так, у юнацькому віці Я-концепція особистості, з одного боку, стає більш стійкою, а з іншого, у ній відбуваються певні зміни. У зв'язку з розвитком когнітивних та інтелектуальних можливостей відбувається ускладнення і диференціація Я-концепції, змінюється співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів „Я” [2;5]. У зв'язку з цим юнакам та дівчатам властива хвороблива увага до уявлень про норму у відношенні зростання тіла, його розмірів, ваги, пропорцій, зачіски, обличчя, поведінки та рухів. Юнацька тривога з приводу свого зовнішнього вигляду часто пов'язана з бажанням виглядати адекватно своїй статі, при чому для юнаків важливо наскільки їх зовнішність відповідає стереотипному образу „маскулінності”, а для дівчат – „фемінності”, а тому вони схильні до аналізу свого “образу тіла” [10]. Якщо юнаки помічають, що у них є певні недоліки, то їх це глибоко фруструє, викликаючи тривогу, занепокоєність, дезадаптивність, що може привести до деструктивного ухилу в розвитку “образу тіла” [7;8]. Зауважимо, що зазначений деструктивний ухил у розвитку “образу тіла” може зумовлюватись як уявними, так і реальними причинами, а саме:

- 1) аномаліями тіла та обличчя від народження;
- 2) вродженими вадами тіла та обличчя;
- 3) набутими тілесними аномаліями (ушкодженнями, втрати тощо);
- 4) змінами в процесі зростання дитини (ожиріння, схуднення);
- 5) гіпертрофованими аномаліями, які можуть бути нормою, але не відповідати стандартам та еталонам краси;
- б) удаваними, неіснуючими реально дефектами зовнішності [7].

Важливим є розгляд взаємозв'язку таких модальностей “образу тіла” як Я - ідеальне, так Я- реальне. Зазначимо, що у формуванні ідеального образу зовнішності чи будови тіла важливе значення відіграє вплив на особистість культурного середовища, зокрема існуючі у ньому еталони краси, при чому у юнаків ці еталони часто бувають завищеними, навіть нереалістичними [4;5].

Зосередимо увагу на наслідках розходження Я ідеального та Я реального “образу тіла”. Так, якщо між ними існує велика різниця, то можна говорити про існування конфлікту між цими двома підструктурами “образу тіла”. Якщо ж цей конфлікт поглиблюється й надалі, то у людини формується неврівноваженість, нерідко низький рівень самоповаги, що може суттєво позначитись на психічному житті та поведінці особистості та призвести зокрема до формування негативного “образу тіла” [8]. Однак, на думку О.А. Скугаревського, О.Т. Соколової та інших, негативний “образ тіла” недостатньо розглядати лише з точки зору незадоволеності, оскільки необхідно враховувати емоційні та поведінкові наслідки, котрі проявляються як у прийнятті нашого тіла іншими, так і в суб'єктивному прийнятті образу власного тіла [1].

Суб'єктивне прийняття образу власного тіла має найбільше значення для задоволення фізичного здоров'я, адже від того, наскільки людина приймає своє тіло, залежить внутрішня гармонія фізичного Я з іншими компонентами Я-концепції, узгодженість реального Я та ідеального Я. Саме тому неприйняття образу власного тіла може призвести до ускладнення соціально комунікації індивіда, звуження міжособистісних стосунків (особливо у відношенні до протилежної статі), зменшення розумової активності, зниження інтересу до навчання, до ряду психосоматичних розладів тощо [1;15].

Оскільки провідною діяльністю юнацького віку являється учбово-професійна діяльність, то саме вона здійснює значний вплив як на розвиток особистості загалом, так і на формування її "образу тіла" зокрема.

**Метою** емпіричного дослідження було виявлення особливостей “образу тіла” особистості в юнацькому віці. *Об'єктом дослідження* є феномен “образу тіла” особистості. *Предметом дослідження* є особливості “образу тіла” особистості в юнацькому віці. Задля досягнення поставленої мети необхідне вирішення ряду завдань, а

саме виявлення значимості образу тіла в структурі Я-концепції особистості юнацького віку, розриву між Я-ідеальним та Я-реальним образу тіла, емоційно-цінісного відношення особистості юнака до власного тіла, зокрема і до окремих груп його частин, та порівняння виявлених особливостей у юнаків, що навчаються за різними спеціальностями.

**Методика та організація дослідження.** Емпіричне дослідження здійснювалось на базі Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Для дослідження було обрано юнаків віком від 17 до 21 року. Загальна кількість учасників склала 60 осіб ( 22 юнака та 38 дівчат ) психолого-педагогічного факультету за спеціальністю "Соціальна педагогіка"; 20 студентів цього ж факультету за спеціальністю "Образотворче мистецтво"; 19 студентів факультету фізичного виховання за спеціальністю "Фізичне виховання".

Для проведення дослідження обрано такі методики:

1. „Тест двадцяти стверджень самовідношення” (за М.Куном, Т. Макпартлендом). Стимульний матеріал методики представлений аркушем паперу, на якому у стовпчик пронумеровано двадцять пустих рядків, на кожному з них необхідно написати відповідь на питання "Хто Я?".

В обробці результатів використано виділені М. Куном та Т. Макпартлендом дві групи характеристик: об'єктивні (стосуються певних ролей, соціальних груп) та суб'єктивні (включають індивідуальні, особистісні характеристики) Я-концепції особистості [ 6 ].

До об'єктивних характеристик віднесено:

- 1) біологічні ролі (жива істота, стать);
  - 2) соціально-вікові ролі (дитина, громадянин, член суспільства);
  - 3) персона-етнічні ролі (ім'я, національність);
  - 4) сімейно-етичні ролі (родич, друг);
  - 5) освітньо-професійні ролі (учень, відмінник, майбутній лікар, майбутній вчитель)
- [14].

До суб'єктивних характеристик віднесено особистісні якості та характеристики образу власного тіла особистості.

Визначення процентного співвідношення виділених характеристик дозволило виявити значення саме характеристик “образу тіла” у моделі Я-концепції особистості юнацького віку.

2. Методика «Семантичний диференціал» (за И. Осгудом, модифікація Р. В. Моляко) [ 7 ].Стимульний матеріал методики містить два бланки, перший стосується оцінювання власної зовнішності, другий – зовнішності чоловіка (жінки)з ідеальною зовнішністю.

3. Тест САРТ (за О. Вулей і С. Роллом). Стимульний матеріал тесту складається з двох зображень (фронтального та латерального) людського тіла, чоловічого та жіночого, розмір жіночої фігури – 36,8 см, чоловічої – 41,9 см. Кожна фігура поділена на 16 частин, які необхідно оцінити за п'ятибальною шкалою:

- 1 – частини Вашого тіла, які Вас зовсім не влаштовують;
- 2 – частково не влаштовують;
- 3 – нейтральні частини тіла;
- 4 – частково влаштовують;
- 5 – повністю влаштовують.

Визначають три показники незадоволеності тілом: загальний та два комбіновані. Загальний розраховується як середнє значення для всіх 16 частин тіла; перший комбінований (показник 1) як середнє арифметичне оцінок наступних частин тіла: область живота, верхня третина стегна, сідниці, нижня частина стегна; другий комбінований (показник 2) включає інші частини тіла за винятком генітальної частини, тобто волосся, обличчя, стопи, гомілки, кисті рук, передпліччя, плече, плечовий пояс, груди, грудну клітку та верхню частину живота.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить про важливість як суб'єктивних, так і об'єктивних характеристик в моделі Я-концепції особистості юнацького віку. Оскільки в даному віці важливого значення набуває статева ідентифікація, сприймання себе особистістю певної статі та учбово-професійна діяльність, то серед об'єктивних характеристик студенти найчастіше згадують біологічні та освітньо-професійні ролі.

Виявлено вагоме значення характеристик "образу тіла" в моделі Я-концепції особистості юнацького віку, оскільки дані характеристики згадуються більш ніж половиною студентів (70%). При чому, найчастіше фізичні характеристики у своєму самоописі використовують представники спеціальності "Образотворче мистецтво" (90%), рідше – "Соціальної педагогіки" (66,7%) та "Фізичного виховання" (52,6%).

Юнацтвом при характеристиці власного тіла зазначаються як описові, так і афективні його характеристики, при чому афективні мають лише позитивний характер.

Для юнаків найбільш значимими показниками власного образу тіла є такі характеристики як зріст, постава, колір волосся та очей.

Порівняння Я-реального та Я-ідеального "образів тіла" юнаків дозволяє зробити висновок про відсутність у них глибоко конфлікту між цими підструктурами. В той же час у представників різних спеціальностей спостерігаються відмінності у розриві між Я-реальним та Я-ідеальним. Так, майбутні вчителі фізичного виховання більш задоволені своєю зовнішністю, ніж представники інших двох спеціальностей, оскільки саме вони велику увагу приділяють розвитку власного тіла, постійно вдосконалюючи його, наближуються тим самим до ідеального, на їх погляд, його образу, що пов'язано зі змістом їх учбово-професійної діяльності. Тому розрив між Я-реальним та Я-ідеальним "образу тіла" найбільший у соціальних педагогів (8,94), трохи менший у представників спеціальності "Образотворче мистецтво" (8,89), найменш виражений він у майбутніх вчителів фізичного виховання (3,87).

Юнаки частково задоволені як своїм тілом в цілому (середня оцінка 4,61 балів), так і окремим групам його частин (4,04 та 4,77 балів). Щодо представників різних спеціальностей, то хоч у майбутніх соціальних педагогів, вчителів образотворчого мистецтва та вчителів фізичного виховання і було виявлено часткову задоволеність власним тілом (4,38; 4,5 та 4,94 балів відповідно) та групою його частин, що визначають комплексний показник №1 (4,82; 4,59 та 4,91 балів відповідно), та все ж у представників спеціальності "Фізичне виховання" ці показники вищі, ніж у представників двох інших спеціальностей. А от в оцінці групи частин тіла, що відповідають комплексному показнику №2, у студентів різних спеціальностей спостерігаються більш значні відмінності. Так, даною групою тіла повністю задоволені лише майбутні вчителі фізичного виховання (5 балів), частково нею задоволені майбутні вчителі образотворчого мистецтва (4,13 балів), нейтральне відношення до неї спостерігається у майбутніх соціальних педагогів (3 бали). Загалом вчителі фізичного виховання оцінюють свою зовнішність більш високо ніж майбутні соціальні педагоги та вчителі образотворчого мистецтва.

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження було виявлено вагоме значення "образу тіла" в моделі Я-концепції особистості юнацького віку, середній розрив між його Я- ідеальним та Я- реальним компонентами, часткову задоволеність юнаками власним тілом загалом і, зокрема окремими групами його частин. Майбутні вчителі фізичного виховання у порівнянні з представниками інших спеціальностей більш задоволені власною зовнішністю, оскільки мають змогу безпосередньо під час навчання професійно займатися розвитком власного тіла.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми сучасної психології. Матеріали доповідей і повідомлень на IV звітно-науковій конференції професорсько-викладацького складу та студентів на міжнародному наук. - пр. семінарі «Тенденції та перспективи розвитку психологічних

- досліджень: діалог культур» 18 – 22 кв. 2005 р. – Київ – Луцьк – Варшава, 2005. – 136 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
  3. Иващенко А.В., Агапов В.С., Баришникова И.В. Проблемы Я-концепции личности отечественной психологии // Мир психологии. – 2002. - №2. – с. 17-30.
  4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
  5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
  6. Кун М., Макпартленд Т. Кто я ?// Психология сознания. Хрестоматия/ Под редакцией Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ -М”, 2003. – С. 460-470.
  7. Моляко Р.В. Психокорекційні стратегії деформації Я-образу зовнішності в юнацькому віці // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – №6. – С. 78-80.
  8. Налчаджян А.А. Я концепция // Психология сознания. Хрестоматия/ Под редакцией Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ -М”, 2003. – С. 270-333.
  9. Науменко Н.О. Образ тіла в структурі Я-концепції (огляд літератури) // Вісник Київ. нац. унів-ту. сер. соціал. психолог.пед. – 2000. – №9. – С. 23-24.
  10. Психологія ранньої юності // Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Проствіта, 2001. – С. 246-258.
  11. Терляцька Л.Г. Проблема самопізнання в зарубіжній психології // Вісн. Київ. Нац. унів-ту. сер. соціал. Психол. Пед. – 2002. - №12-13. – С. 55-58.
  12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
  13. Я как феномен социальной эволюции (от редколлегии) // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 3-11.
  14. Юдіна Н.О. Мотивація молодших школярів у процесі інтегрованого навчання. Методичні рекомендації для практичних психологів і вчителів початкової школи / За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава, ТЕРРА, 2002. – 43 с.

*А.В. Пасічніченко*  
Полтава

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Останні роки характеризуються значним ростом уваги до розвитку креативних здібностей дошкільників, що, безсумнівно, позначилося на активізації педагогічних пошуків, як у науці, так і в практиці дошкільного виховання.

Проблема виховання креативної особистості, формування її креативних здібностей завжди була у полі зору вчених. З'ясуванню різноманітних аспектів формування креативності присвячено значну кількість робіт і вітчизняних, і зарубіжних психологів. Зокрема, вивчалися психологічні основи креативних здібностей (Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський, Д. Б. Богоявленська, О. Я. Яковлева); досліджувалися особливості креативного мислення (П. П. Подьяков, О. М. Лук, І. М. Смолярчук, Л. Ф. Обухова) та уяви (О. М. Д'яченко, О. В. Запорожець, С. П. Рубінштейн, О. О. Кравцова, О. О. Сапогова); проблеми обдарованості (А. М. Матюшкін, О. С. Белова, І. А. Бурлакова); роль емоційного компонента у формуванні креативності (О. Л. Яковлева, В. С. Мухіна, А. М. Виноградова). У той же час ціла низка питань щодо формування креативності залишилися недостатньо з'ясованою, особливо стосовно особливостей цього процесу у дошкільному віці.

Досліджуючи обдарованість дітей дошкільного віку А.М. Матюшкін, О.С. Белова, І.А. Бурлакова зазначили, що творчий потенціал (основа обдарованості) закладений у дитини від народження й розвивається по мірі її дорослішання. У різних дітей креативний потенціал різний. Обдаровані діти мають високий креативний потенціал. Найбільш загальною його характеристикою є, на думку А.М. Матюшкіна, яскраво виражена

пізнавальна потреба. Серед характерологічних особливостей - ініціативність, завзятість, відхилення від шаблону. В обдарованій дитини процес формування особистості протікає більш бурхливо, а особистісно-індивідуальні особливості виражені більш яскраво й проявляються раніше. Ці особливості одержали назву "психосоціальної чутливості" (загострене почуття справедливості, що випереджає моральний розвиток, висока емоційна чутливість, почуття особистої відповідальності).

Дослідження О. Ф. Алфеевой (під керівництвом А. М. Матюшкіна), яка розглядає креативність як особистісну характеристику, показало, що розвиток особистості сприяє формуванню обдарованості. Найбільший ефект мають програми, які як основну умову формування креативності вважають розвиток особистості дитини. Основи такого підходу взяті з гуманістичної психології (Роджерс вважав, що не можна форсувати розвиток дитини, а треба створювати умови для виявлення його внутрішніх можливостей). У дітей з високим рівнем креативності до 7 років практично сформовані найважливіші характеристики особистості (позитивне ставлення до себе й навколишнього світу, розвинена особистісна рефлексія); із середнім і низьким рівнем креативності - середній і низький рівень розвитку особистісних якостей.

Як показують психологічні дослідження, підвищення рівня креативності спричиняє зміни в емоційно-особистісних проявах: підвищення агресивності, сензитивності, депресивності. Підвищення креативності супроводжується деякою невротизацією дітей, в основі якої лежать ті ж механізми, що й в основі процесу формування креативності: настанова на проблемність сприймання навколишнього, пошук різноманітних можливостей ускладнює процеси вибору, прийняття рішень; при цьому утруднюється дія систем психологічного захисту. Підвищення креативності в більшій чи меншій мірі порушує рівновагу в системі життєдіяльності особистості. Існують два основних типи індивідуального реагування на порушення рівноваги, пов'язаного з підвищенням креативності: відновлення колишньої системи шляхом зниження креативності або знаходження нової стійкості без зниження креативності.

Дослідження М.С. Семилеткіна виявило, що для дітей з різним рівнем креативності характерні різні риси мотиваційно-змістової сфери: високий рівень креативності - надія на успіх, низький рівень - страх невдачі, страх відкидання.

Багатьма дослідниками описані особливості особистості креативних дітей. Г.В. Бурменська й В.М. Слуцький виділяють перфекціонізм дітей - внутрішню потребу досконалості, що часто приводить до критичного ставлення до власних досягнень і заниженої самооцінки.

В.М. Астапова відзначила високий рівень тривожності, вразливості дітей з високим рівнем креативності. О.Л. Баришнікова виявила здатність креативних дітей цінувати гумор і бути сприйнятливими до смішного. Відзначено й такі особливості, як дружба з дітьми молодшими або старшими за себе, агресивність, організаторські здібності, альтруїзм, емпатія.

Були досліджені особливості емоційних станів креативних дітей (О.Л. Баришнікова). Виявлено, що з ростом рівня креативності підвищуються рівень тривожності, дезадаптація, депресивні тенденції.[2, 4]

Існують різні підходи до розгляду креативних здібностей: як уроджених (характеристичні, що не змінюється) і як здатних піддаватися змінам (при цьому формування креативності здійснюється різними способами).

Принципове значення для рішення досліджуваної проблеми має доведене психологічною наукою положення про те, що здатність до креативності є не лише спадково-обумовленою, але й якістю особистості, що формується протягом життя. Це не означає нівелювання людей за такою унікальною ознакою як креативність, а лише стверджує потенційну можливість формування креативних здібностей засобами навчання й виховання, загалом створення сприятливих для цього умов.

На думку більшості дослідників, креативність піддається формуванню. Особливо ефективний вплив на її формування в сензитивні періоди: дошкільний вік і підлітковий (В.Н. Дружинін, О.Л. Солдатова й ін.).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна пересвідчитись, що багато дослідників проблеми дитячої креативності зверталися до розгляду питання про умови формування креативності.

Як відзначає вчений П.Сміт, для формування дитячої креативності необхідно надати дітям матеріали для занять і можливість працювати з ними, заохочувати креативні інтереси дитини; необхідна також наявність внутрішньої розкутості й волі. Американські психологи Гетцельс і Джексон на основі опитування матерів прийшли до висновку, що формуванню схильності до креативності найбільше сприяють сім'ї, у яких допускаються «відхилення й розходження» у поглядах і звичках, а також, які поблажливо ставляться до «ризикованих заходів». Дослідники Дрейвер і Уельс установили перевагу тих дітей з «креативною поведінкою», чії батьки в меншій мірі вимагають підпорядкування своєму авторитету. Відомий фахівець К.Роджерс стверджував, що народження креативних ідей заохочується створенням психологічної безпеки й через безумовне прийняття цінності кожної людини. [6, с. 255-260]

Дж. Гілфорд [1, с. 4] у своїх працях виділяє кілька способів створення сприятливих умов для формування креативності. Він відмічає, що необхідно:

- Забезпечити сприятливу атмосферу. Доброзичливість з боку вихователя, його відмова від виставляння оцінок і критики на адресу дитини сприяє вільному прояву дивергентного мислення.
- Збагачувати навколишнє середовище найрізноманітнішими новими для дитини предметами й стимулами з метою розвитку її допитливості.
- Заохочувати до висловлювання оригінальних ідей.
- Забезпечити можливості для вправ і практики. Широке використання питань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших областей як навчального, так і позанавчального характеру.
- Використовувати особистий приклад творчого підходу до рішення проблем.
- Надати дітям можливість активно ставити питання.

Психолог В.М. Дружинін [3, с.25] вважає, що креативність є властивістю, що актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Для формування креативності необхідні наступні умови:

- відсутність зразка регламентованої поведінки;
- наявність позитивного зразка креативної поведінки (у першу чергу на розвиток здібностей впливає спілкування дітей з дорослими людьми, що володіють розвиненими креативними здібностями);
- створення умов для наслідування креативної поведінки;
- соціальне підкріплення креативної поведінки.

І.Я. Лернер і М.М. Скаткін звернули увагу на те, що, незважаючи на дані від природи здібності до креативності, кожна людина може реалізувати їх на різному рівні. Тільки цілеспрямоване навчання та створення сприятливих умов дасть можливість забезпечити високий рівень формування закладених креативних здібностей.

Особливу увагу при формуванні креативності слід приділяти створенню сприятливих для цього умов у дошкільних навчально-виховних закладах. Висновки вчених свідчать про істотні переваги демократичного типу виховання в порівнянні з авторитарним відносно проявів дитячої допитливості. В умовах демократичного типу спілкування діти більше запитують вихователя, ніж в умовах авторитарного типу, їхні питання відрізняються більшою змістовністю.

Не менш важливе те, що створення сприятливих умов для креативних дітей приводить до зміни соціального статусу як самого вихованця, так і дозволяє змінити



«ціннісну орієнтацію» всіх вихованців у групі, підвищити престиж креативного мислення, що, у свою чергу, впливає на формування креативних здібностей всіх вихованців.

Припускаючи існування креативної здібності як такої, необхідно простежити процес її виникнення і формування. Спроба виявити детермінанти креативності була розпочата в роботах дослідників, що належать до школи диференційованої психофізіології. Представники цього напрямку стверджують, що в основі загальних здібностей лежать властивості нервової системи (задатки). Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, що могла б у ході індивідуального розвитку детермінувати креативність, вважається "пластичність". Полюсом, протилежним пластичності, є ригідність, що проявляється в малій варіативності показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, ускладненні здібності переключатись, неадекватності переносу старих способів дії на нові умови, стереотипності мислення й т.д. Однак питання про зв'язок пластичності із креативністю залишається відкритим.[5]

Л.І. Полтавцева також відзначила взаємозв'язок темпераменту й креативності: швидкість залежить від характеристик темпераментної активності (пластичність і темп) і емоційної чутливості до предметного середовища, а гнучкість - від соціальної емоційної чутливості й індексу загальної активності.

Відзначаючи роль несвідомих процесів у креативності, досліджується функціональна асиметрія мозку (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановский і ін.). Відповідно до цього підходу індивід з переважаючою лівопівкульною стратегією мислення повинен бути ймовірно менш креативний, а з переважаючою правопівкульною стратегією - більше продуктивний до креативності.[4]

Ю.Б. Гіппенрейтер досліджуючи проблему виникнення і формування креативності зазначає, що про вродженість здібностей роблять висновки також на основі повторення їх у нащадків видатних людей: при виражених здібностях батьків з більшою ймовірністю створюються сприятливі, а іноді й унікальні умови для розвитку тих же здібностей у дітей. [3]

Багато дослідників визначають вирішальну роль впливу сімейних відносин на формування креативності. У дослідженнях Д. Манфілда, Р. Альберта й М. Рунко були виявлені зв'язки між негармонійними відносинами в сім'ї, психопатичністю батьків і високою креативністю дітей. Однак, ряд інших дослідників вказують на необхідність гармонійних відносин для формування креативності. Наприклад, один з висновків О.В. Алфеевой: негармонійне сімейне виховання впливає на формування креативних рис особистості. Аналіз фактів сімейних відносин дозволив Дружиніну зробити висновок: сімейне середовище, де, з одного боку, є увага до дитини, а з іншого боку, де до неї ставляться різні неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі члени сім'ї й заохочується нестереотипна поведінка, приводить до формування креативності в дитини.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що під креативністю психологи розуміють здатність бачити речі в новому і надзвичайному світі, знаходити унікальні рішення проблем. Більшість дослідників погоджуються, що для початку креативного процесу необхідна проблема, тобто ціль та відсутність відомого способу її досягнення. Існують різні підходи, які зводяться до розгляду творчої здібності як уродженої, що не змінюється, і як характеристики, що піддається змінам. Однак, фактори, що роблять вплив на формування креативності ще недостатньо вивчені.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гатанов Ю.Б. Курс розвитку творчого мислення (за методикою Дж. Гілфорда й Дж. Рензулі): Перший рік навчання (для дітей 6-10 років). — С.-Пб., 1996.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - С.-Пб, 1999.
3. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.- М.: Педагогика, 1986.
4. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. - М., 1997.

5. Понасенкова С.В. Одарённые дети: формирование и развитие способностей (психологический аспект) // Проблемы воспитания. — 2003. — №2. — С. 21-35.
6. Розет И.М. Психология фантазии. — Минск, 1991.

*І.Г. Тімов*  
Полтава

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми.** Формування творчої особистості молодшого школяра останнім часом все частіше стає предметом спеціальних психолого-педагогічних досліджень [15, 17]. І це не випадково з огляду на ті глибокі психологічні зміни у молодшому шкільному віці, що дозволяють на якісно новому рівні реалізувати потенціал розвитку дитини як суб'єкта пізнання та творчої діяльності [14]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розробки та впровадження в систему сучасної початкової освіти розвивальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчих здібностей молодших школярів, зокрема, їхньої творчої уяви.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підґрунтям для проектування програми розвитку творчої уяви молодших школярів стала наша теоретична позиція, що є результатом аналізу, осмислення та творчого синтезу положень теорії учбової діяльності (В.В. Давидов [5]); концепції суб'єктності молодшого школяра (О.К. Дусавицький [6], С.Д. Максименко [8], Г.А. Цукерман [18]); гуманістичного підходу щодо організації освітнього процесу (Г.О. Балл [3]); численних праць з проблем розвитку творчих здібностей та творчої уяви учнів молодшого шкільного віку (Л.К. Балацька [2], Є.В. Заїка [7], Ю.О. Полуянов [10], Л.І. Шрагіна [19]). Відповідно до неї у самому загальному вигляді можуть бути позначені стратегічні вектори такої розвивальної роботи, а саме: обов'язкове включення розвивальних процедур до структури провідної діяльності молодшого школяра; втілення у загальній організації розвивальної роботи гуманістичних засад; врахування широкого особистісного (точніше суб'єктного) контексту розвитку психічних процесів та властивостей; забезпечення рефлексії дитиною тих кінцевих та проміжних змін у її психіці, що відбулися внаслідок застосування розвивальних методик.

**Метою дослідження** є розробка практичних рекомендацій щодо цілеспрямованого розвитку творчої уяви в структурі суб'єктності молодших школярів з опорою на хід розвитку актуальних для даного віку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) та особистісних новоутворень (внутрішнього плану дії, рефлексії, довільності в управлінні руховими та інтелектуальними процесами).

**Викладення основного матеріалу.** На матеріалі шкільних дисциплін (математика, українська мова, природознавство, малювання) для учнів 4-х класів нами була розроблена програма "Розвиток творчої уяви молодших школярів" [16], зміст якої складають заняття, що забезпечують розвиток творчої уяви учня в структурі його суб'єктності, вдосконалюють необхідні для здійснення учбової діяльності знання і вміння, формують навички самоаналізу та рефлексії, створюють умови для усвідомлення своїх реальних можливостей, адекватного ставлення до успіху-неуспіху, збагачують досвід співпраці з однокласниками та вчителем [1, 4, 9, 11-13].

Структурно кожне заняття складається з таких етапів: 1) стимулюючо-мотиваційного (організаційного), яке передбачає рефлексію учнями попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, створення в рамках розминки позитивного настрою учнів на подальший зміст заняття; 2) операційно-пізнавального (змістовного) – виконання учнями спеціально відібраних вправ, спрямованих на розвиток творчої уяви, а також інших психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення) та суб'єктних якостей молодших школярів; 3) оціночно-рефлексивного – підбиття підсумків,

обговорення результатів роботи учнів, а також тих труднощів, які в них виникали під час виконання завдань.

Оскільки обсяг статті не дозволяє повністю представити розроблені нами сценарії уроків, то нижче для прикладу ми наводимо розгорнутий конспект одного уроку з математики.

Основна *мета* цього уроку у самому загальному вигляді може бути сформульована таким чином: закріпити навички виконувати письмові обчислення (додавання та віднімання; множення та ділення) у межах 1000; розвивати суб'єктивні якості та творчу уяву молодшого школяра засобами математики; виховувати моральність, ініціативність, пізнавальну (пошукову) активність. З огляду на це, досить важливо навчити дитину шляхом створення уявних ситуацій виходити за межі звичних математичних контекстів, позбавлятися шаблонів у процесі виконання завдань, але в той же час співвідносити власний "політ фантазії" з вимогами конкретного учбового завдання.

### План-конспект уроку „Рятуємо Королеву Країни чисел”

*Дидактичний матеріал:* карта-схема мандрівки, малюнки дійових осіб, їхні емоційні стани, поролоновий кубик (30×30×30 см) з цифрами 1-6 на поверхнях, наочність для завдань “З яких цифр складена фігура футболіста?”, “Поетичні числівники”.

#### Стимулюючо-мотиваційний етап уроку

**Учитель (У).** Сьогоднішній урок з математики буде не зовсім звичним. Ми з вами відправимося в уявну подорож на багато мільйонів кілометрів звідси рятувати зачаровану Злим Чаклуном (демонструє малюнок) Королеву Країни чисел (демонструє малюнок). Цей Чаклун дуже не любить числа і як тільки зустрічає їх, так відразу ж перетворює у літери. У нього і на годиннику – літери, і на входній двері – літери, і навіть на грошах – літери! Дізнавшись про Країну чисел, він дуже розлютився і вирішив знищити її. Обманом та хитрістю він викликав правительку цієї країни до себе у гості та перетворив її на таку формулу (демонструє). Нам потрібно відправитися на порятунок Королеви Країни чисел. Хто хоче відправитися у подорож разом зі мною?

**Діти (Д).** Хочемо!

**У.** Ця подорож буде цікавою, хоча і нелегкою: ми будемо долати перешкоди, вирішувати складні завдання, мірятися силами зі Злим Чаклуном – коротше кажучи, нас очікують цікаві пригоди. Під час подорожі кожний з вас зможе перевірити себе, дізнатися про свої сильні та слабкі сторони, зрозуміти, що він може, а чого – ні. Чи згодні ви спробувати власні сили?

**Д.** Так!

#### Операційно-пізнавальний етап уроку

**У.** Королева встигла передати мені карту-схему, по якій ми будемо її шукати, та Чарівний кубик, який вкаже нам правильний напрямок пошуків (демонструє).

#### Карта-схема пошуку Королеви Країни чисел

						Королева (X-Y):Z
	↑ ?		↗ ?			
	Ми	→		?		

Зараз давайте разом порахуємо сотнями від 1000 до 0, внаслідок чого опинимося в казці. Я почну рахувати, а ви продовжити. Добре? Отже, 1000, 900...

**Д.** 800, 700, 600, 500, 400, 300, 200, 100, 0.

*У. Ми знаходимося на самому початку нашої подорожі (демонструє на карті місце розташування). Зараз перший ряд разом кине мені кубик, і ми дізнаємося, в якому напрямку нам необхідно буде зробити перші кроки.*

*Діти, згуртувавшись, кидають разом кубик, який учитель ловить та показує класу певну цифру, наприклад, “5”*

*У. Тепер давайте разом вирішимо, у якому напрямку нам необхідно рухатися. Який шлях до Королеви (демонструє, де на карті вона знаходиться) є коротшим: по-вертикалі, чи по-горизонталі?*

*Д. По-вертикалі.*

*У. Добре. Робимо п'ять кроків догори. І тут нас чекає перша перешкода, яку вчинив нам Злий Чаклун. Якщо ми її здолаємо, то дізнаємося, що криється під літерою Х (показує на формулу).*

*Учитель пропонує дітям виконати у робочому зошиті перше завдання: “З яких цифр складена фігура футболіста?”*

*Учитель систематизує на дошці відповіді учнів: 236890.*

*У. У цьому зошиті ви будете писати, малювати та виконувати завдання на уроках і вдома. Якщо вам буде складно, в школі допоможу я, а вдома – батьки, які вже знають,*



*які цікаві та складні завдання ви виконуєте і чого прагнете досягнути.*

*Отже, ми здолали першу перешкоду та з'ясували, що під літерою Х криється число 236890 (записує на дошці), і наблизилися до Королеви. Тепер другий ряд кидає Чарівний кубик.*

*Повторюється процедура групового визначення найкоротшого напрямку руху.*

*У. Дізнавшись, що ми подолали його першу перешкоду, Злий Чаклун просто осканенів (демонструє малюнок) та вирішив зупинити нас у цьому місці (демонструє на карті) ось такою пасткою. Я впевнений, що ми зможемо розгадати хитрощі Чаклуна та дізнатися, що знаходиться під літерою У.*

*Учитель пропонує дітям виконати у робочому зошиті завдання № 2 “Поетичні числівники”.*

*У. У цих поетичних рядках замість числівників поставлені крапки. Якщо ви їх правильно вгадаєте, то легко прочитаєте вірш, а, якщо додасте їх, то дізнаєтесь, яке число криється під літерою У.*

*У про...го ...рожа –*

*Непро...рий дім:*

*Там ...оніжка*

*Дивиться мультфільм .*

*У. Таким чином, літера У – це число 340 (записує на дошці). Ми все ближче й ближче до Королеви. І Злий Чаклун, мені здається, відчуває страх (демонструє малюнок). Його чари майже вичерпані, проте, він ще не здається. Давайте зробимо останній крок та остаточно покінчимо з ним!*

*Д. Давайте! А що для цього необхідно?*

*У. Останній раз третій ряд кидає мені Чарівний кубик.*

*Повторюється процедура групового визначення найкоротшого напрямку руху.*

*У. Зараз ми знаходимося біля самої Королеви Країни чисел і вже можемо її визволити. Побачивши це, Злий Чаклун луснув від гніву (демонструє малюнок) та*

назавжди зник, але залишив після себе останню перешкоду, яку ми, діти, і повинні з вами подолати, щоб дізнатися про приховану за літерою Z цифру.

Учитель пропонує дітям виконати в робочому зошиті завдання №3 “Образ цифри”.

*У. Ця цифра – низька, товстенька завідувачка зоопарку з хворим хребтом і тому трохи зігнута. Вона завжди збирає сиве волосся на потилиці та носить зелену сукню. Добре готує різноманітні страви, але через відсутність зубів пригощає учнів-двієчників, яких дуже жаліє, бо сама була такою 300 років тому.*

Після вислуховування варіантів дітей учитель каже правильну відповідь. Це – цифра “3”. Учитель пояснює, що Чаклун так відчув цифру “3”, ґрунтуючись на її зображенні, подібності до літери “3” та ін.

Далі учитель пропонує записати у робочих зошитах *домашнє завдання*: письмово створити образ будь-якої цифри. Для полегшення учням можна надати такі запитання: Який зріст у цифри? Вона товста або тонка? Якого вона кольору? Який у неї характер? Де вона живе? З ким товаришує? Що полюбляє їсти? Яке в неї хобі?

*У. Ось ми перемогли Злого Чаклуна. Проте ще не врятували Королеву. Для цього замість літер треба підставити знайдені нами числа й вирішити математичне рівняння. Відповідь, сказана усім класом разом вголос, у мить розчаклує Королеву.*

Діти вирішують рівняння:  $(230689-340):3 = 76783$

*Д. 76783!*

*У. Королева вам дуже вдячна (демонструє малюнок).*

### **Оціночно-рефлексивний етап уроку**

Запропонуйте дітям відповісти на такі запитання:

- Чим ми сьогодні займалися?
- Як сьогодні працював кожний з нас? Що заважало? Що допомагало?
- З яким настроєм я закінчую урок?

Для оцінки емоційного стану можуть бути використані різноманітні вправи: “Градусник настрою”, “Малюнок мого настрою”, “Вибір символічного обличчя, що позначає певний настрій” тощо.

### **Прощання**

Придумайте разом з дітьми, яким незвичним, відомим лише цій групі способом, ви будете вітатися на початку уроку та прощатися в кінці його. У кінці заняття ще раз нагадайте дітям про зміст домашнього завдання і про те, що його необхідно виконати.

### **Висновки**

Основною метою даної статті стало ознайомлення педагогів і практичних психологів, які працюють у початковій школі, з накопиченим у віковій та педагогічній психології досвідом розвитку творчої уяви як важливої суб’єктної якості молодших школярів.

Зміст запропонованого у статті уроку складають завдання, спрямовані на розвиток творчої уяви, які поєднуються з вправами, що забезпечують інтелектуальний та мотиваційно-особистісний розвиток молодшого школяра, вдосконалюють необхідні для здійснення учбової діяльності знання і вміння, формують навички самоаналізу та рефлексії, створюють умови для усвідомлення своїх реальних можливостей, адекватного ставлення до успіху-неуспіху, збагачують досвід співпраці з однокласниками та вчителем.

Необхідно підкреслити, що ефективність запропонованих уроків багато в чому залежить, по-перше, від здатності педагога творчо підійти до розв’язання дидактичних завдань, а, по-друге, – від дотримання вчителем під час здійснення розвивальної роботи *гуманістичних ідей*. Лише в цьому випадку, як указує наш досвід, систематичне проведення таких розвивальних занять забезпечить суттєву допомогу, в першу чергу слабо підготовленим до навчання в середній школі дітям, у ефективному засвоєнні учбового матеріалу.

І останнє. Подані у них матеріали не є жорстко фіксованими за змістом, а утворюють лише канву, своєрідну дидактичну оболонку, яку педагог може наповнювати

на власний розсуд, виходячи зі свого педагогічного досвіду та вимог навчальної програми, що окреслює **перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 224 с.
2. Балацька Л.К. Розвиток уяви у молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1969. – 111с.
3. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: “Ліста-М”, 2003. – С. 50-97.
4. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Земских Т.В. Профессия – школьник: Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников: Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2000. – 106 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
6. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
7. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 54-63.
8. Максименко С.Д. Генетична психологія. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220с.
9. Никитин Ю.З. Весёлые уроки. – Смоленск: Русич, 2000. – 128 с.
10. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. М.: Знание, 1982. – 96 с.
11. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1978. – 207 с.
12. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 169 с.
13. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – С. 82-112.
14. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404с.
15. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. – 2003. – №2. – С.233-245.
16. Тітов І.Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів: Навчально-методичний посібник для шкільних психологів та вчителів / За ред. Г.О. Балла. – Полтава: Астрей, 2006. – 112 с.
17. Тітов І.Г. Творча уява молодшого школяра: суб’єктний вимір // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С.72-76.
18. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.3-18.
19. Шрагина Л.И. Логика воображения. – М.: Народное образование, 2001. – 192 с.

*А.С. Харченко*  
Полтава

### ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Постановка проблеми.** У Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи [10] визначено її одне з основних завдань - формування у школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Реалізація цього завдання

неможлива без вивчення особливостей та умов розвитку мотивації учнів, зокрема молодшого шкільного віку.

Проблема розвитку мотивації навчання молодших школярів розглядалась у працях М.І.Алексєєвої[1], Л.І. Божович[2], М.Й.Боришевського[3], Д.Т.Дубовицької[4], І.В.Дубровіної[5], А.К.Дусаविцького[6], Н.В.Єлфімової [7], Е.П.Ільїна [8], А.К.Маркової [11], М.В.Матюхіної [12], В.Ф.Моргуна [14], О.Я.Савченко [16], Н.Ф.Тализіної [18], Н.О.Юдіної [19]. В дослідженнях підкреслюється, що саме в молодшому шкільному віці закладається основа мотивації навчання. З початку перебування в школі соціальні мотиви в поєднанні з певними пізнавальними інтересами забезпечують включення дитини в освоєння навчальної діяльності і підтримують інтерес до неї.

Проте протягом молодшого шкільного віку відбувається зниження загального позитивного ставлення до школи та інтересу до навчання (виникає феномен “мотиваційного вакууму”), домінування позаурочних видів діяльності (хобі), зростання значимості стосунків з однолітками (референтна група – клас, друзі), спостерігається уважніше ставлення до основних навчальних предметів [1; 2; 5; 8; 11; 15; 17; 19].

Від сили і структури мотивації молодших школярів значною мірою залежать їх навчальні досягнення.

Питанням мотивації молодших школярів з різною навчальною успішністю присвячені дослідження Л.І.Божович [2], Є.П.Ільїна [8], З.І.Калмикової[15], І.Ю.Кулагіної[15], А.К.Маркової[11], М.В.Матюхіної[12], О.Я.Савченко[16], В.В.Скрипченка[17], Н.Ф.Тализіної[18]. Аналіз цих досліджень показав, що в учнів з високою успішністю домінує потреба в освоєнні знань на високому рівні, орієнтація на одержання міцних практичних умінь, пізнавальний інтерес, безпосередньо пов'язаний з процесом засвоєння нових знань, “знані” мотиви збігаються з реальними. В учнів з середньою та низькою успішністю мотиви, в основному, зовнішні, ситуативні і пов'язані з уникненням осуду і покарання за погане навчання, побоюванням втратити похвалу батьків та вчителя; їх пізнавальні інтереси безпосередньо пов'язані з процесом засвоєння нових знань і виявляються менше, ніж у молодших школярів з високою успішністю, позитивні “знані” мотиви не збігаються з реальними.

Однак ці дослідження проводились до введення 12-бальної системи оцінювання знань учнів, в якій обґрунтовані початковий, середній, достатній, високий рівні навчальних досягнень.

При врахуванні мотивації в навчально-виховному процесі слід орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а на молодших школярів з різними досягненнями.

**Мета нашого дослідження** полягає визначенні особливостей мотивації молодших школярів з різними навчальними досягненнями. **Об'єкт** дослідження – мотивація навчання школярів. **Предмет** дослідження – особливості мотивації молодших школярів з різними навчальними досягненнями.

**Методика та організація дослідження.** Дослідження було проведено у 2006 році на базі загальноосвітньої школа № 17 м. Кременчука Полтавської області. В ньому взяли участь 41 учень 10-11 років, що навчалися у 4-х класах.

Для визначення рівня навчальних досягнень молодших школярів були застосовані спостереження і методика аналізу документів.

Для вивчення мотивації молодших школярів з різними навчальними досягненнями використовувались такі методики: “Вивчення ставлення до навчання і навчальних предметів” (за Г.Н.Казанцевою)[8], “Методика парних порівнянь” (За В.Ф. Моргуном)[13], “Методика вивчення спрямованості на здобуття знань” (за Є.П. Ільїним, Н.А.Курдюковою)[8]; “Методика вивчення спрямованості на оцінку” (за Є.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою)[8].

Дослідження мотивації молодших школярів з різними навчальними досягненнями відбувалось у три етапи. На першому етапі визначався рівень навчальних досягнень (початковий, середній, достатній, високий) молодших школярів з української мови,

математики та читання. Другий етап включав вивчення ставлення до навчання та навчальних предметів, місця мотивації у різних видах діяльності, модальності настрою, спрямованості на здобуття знань і відмітку молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень. На третьому етапі порівнювались ставлення до навчання і навчальних предметів, місце мотивації у різних видах діяльності, модальність настрою, спрямованість на здобуття знань і відмітку у молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень.

**Результати дослідження та їх обговорення.** В результаті дослідження навчальних досягнень молодших школярів було виявлено учнів з початковим, середнім, достатнім та високим їх рівнями.

Високий рівень навчальних досягнень показали 22,0% учнів. Ця група молодших школярів продемонструвала володіння системою понять, вміння встановлювати внутрішньопонятійні та міжпонятійні зв'язки, високий рівень здатності до узагальнення, вміння логічно подавати матеріал. Учні мають високий рівень пошукової діяльності.

Достатній рівень виявили 29,3% учнів. Вони також, як і молодші школярі з високим рівнем навчальних досягнень, володіють поняттями, можуть відтворити їх зміст і проілюструвати не лише відомими, але й новими прикладами. Вони здатні встановлювати відомі міжпонятійні та внутрішньопонятійні зв'язки, володіють вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми, але самостійні роботи виконують з незначною допомогою вчителя. Їх пошукова діяльність виражена частково.

Середній рівень навчальних досягнень показали 34,3% учнів. Вони мають знання у формі понять, здатні відтворити їх зміст, але ілюструють відповідями з підручника, володіють уміннями на рівні виконання способів діяльності за зразком, за аналогією, самостійну роботу виконують зі значною допомогою.

Початковий рівень навчальних досягнень було виявлено у 14,4% учнів. Знання засвоєні ними у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які можуть бути відтворені. Ці учні виконують самостійні роботи під безпосереднім керівництвом вчителя, але допомогу можуть сприйняти не відразу (або взагалі не сприйняти), потребують детального кількарядового пояснення.

Отже, найчисельнішою за кількістю виявилась група учнів з середнім рівнем навчальних досягнень, друга за кількістю група – з достатнім їх рівнем, третя за кількістю група мала високий і четверта - низький рівні.

Структура мотивації молодших школярів з високим рівнем навчальних досягнень включає переважно пізнавальні мотиви навчання та вибору улюблених навчальних предметів. Найбільш захоплюючими справами цих молодших школярів є читання цікавих книг, конструювання, дослідницька робота та заняття в гуртках і позашкільних закладах. Уподобання в школі - спілкування з однокласниками (в основному були названі учні з високим рівнем навчальних досягнень) і класним керівником (причому під його керівництвом учні прагнули займатися будь-якою діяльністю). Уподобання поза школою - самостійні заняття творчою справою, виготовлення виробів з паперу й дерева, допомога батькам вдома по господарству, слухання розповідей про пригоди, країни, наукові відкриття, розповіді іншим прочитаного, розмірковування над тим, ким стануть у майбутньому. Ці учні вважають, що можуть довести справу до кінця, однак, прагнуть стати більш врівноваженими. Провідними в діяльності виявились мотиви обов'язку й творчості. Для молодших школярів з високим рівнем навчальних досягнень характерний дуже позитивний настрій, а також спрямованість на здобуття знань.

Структуру мотивації молодших школярів з достатнім рівнем навчальних досягнень складають переважно пізнавальні мотиви навчання й вибору улюблених навчальних предметів. Найбільш захоплюючі справи учнів - заняття поза школою: спілкування з друзями, малювання, виготовлення аплікацій, слухання розповідей про тварин, далекі країни, однолітків, власні розповіді кумедних історій іншим, обговорення комп'ютерних ігор. Уподобання в школі - спілкування з класоводом (під його керівництвом хотіли



займатися будь-якою діяльністю). У цих молодших школярів не виявлено бажання самостійно займатися творчою справою, проте, вони вважають, що здатні довести справу до кінця. Вони прагнуть стати більш працьовитими й відповідальними. В діяльності молодших школярів з достатнім рівнем навчальних досягнень провідними виявлено мотиви обов'язку й функціонування. В цих учнів переважає позитивний настрій. Вони спрямовані як на оцінку, так і на здобуття знань.

Структура мотивації молодших школярів з середнім рівнем навчальних досягнень включає переважно соціальні мотиви навчання й обрання улюблених навчальних предметів. Найбільш захоплюючими справами цих молодших школярів є заняття поза школою. Уподобання в школі - спілкування з однокласниками, а поза школою - спілкування з друзями, слухання розповідей про однолітків, пригоди фантастичних героїв, а також власні розповіді іншим побаченого по телевізору й почутого від друзів. Учні не властиве прагнення доводити до кінця розпочату справу, якщо втрачений до неї інтерес, проте, виявлено їх власне бажання стати більш доброзичливими й товариськими. Провідними мотивами діяльності є спілкування й мотив обов'язку. Цим учням притаманний, в основному, нейтральний настрій. Виражена більша спрямованість на оцінку, ніж на здобуття знань.

Структуру мотивації молодших школярів з початковим рівнем навчальних досягнень складають переважно соціальні мотиви навчання й обрання улюблених навчальних предметів. Для цих учнів найбільш захоплюючими справами виявились заняття поза школою - спілкування з друзями, ліплення з пластиліну, малювання, однак, учням не подобається читати. Уподобання в школі - спілкування з однокласниками. Цим молодшим школярам не властиве прагнення доводити до кінця розпочату справу і не виявлене бажання щось у собі змінити. Їх провідними мотивами діяльності є відтворення й функціонування. Ці молодші школярі виявили дуже негативний настрій. У них переважає спрямованість на оцінку.

**Висновки і рекомендації.** Таким чином, виявлено, що молодші школярі з високим, достатнім, середнім і початковим рівнями навчальних досягнень мають своєрідні структури мотивації.

Використана у дослідженні комплексна методика може бути застосована шкільними психологами для вивчення особливостей мотивації навчання молодших школярів з різними навчальними досягненнями.

При укладанні рекомендацій учителям ми використали праці А.К.Маркової [11], М.В.Матюхіної [12], В.Ф. Моргуна [14].

Для розробки вчителем програми своєї діяльності по формуванню мотивації навчання молодших школярів з початковим і середнім рівнями навчальних досягнень спершу слід з'ясувати причини їх низької навчальної мотивації, відсутності інтересів до основних навчальних предметів та негативного ставлення до навчання.

При вихованні мотивації навчання молодших школярів з різними навчальними досягненнями доцільно реалізовувати загальну стратегію, яка включає в себе конструктивний підхід (дії ззовні) і гуманістичний підхід, що орієнтується на саморозвиток, активність школярів.

Для формування позитивної навчальної мотивації в молодших школярів з початковим і середнім рівнями навчальних досягнень необхідна цілеспрямована, спеціально організована робота, під час якої слід враховувати такі фактори:

1. Зміст навчального матеріалу. Навчальний матеріал повинен підбиратися в такій формі, щоб викликати в учнів позитивні емоції, бути достатньо складним, активізувати пізнавальні психічні процеси, а також добре ілюстрованим. Навчальний матеріал має спиратися на попередні знання і в той же час містити інформацію, яка дозволяє не тільки пізнати нове, але й осмислити попередні знання, дізнатися з нового боку про відоме.

2. Організацію навчальної діяльності учнів. Важливим є проведення таких типів уроків, коли вчитель спеціально стимулює мотивацію учнів до засвоєння знань, мотивацію процесу засвоєння й мотивацію завершення засвоєння.

На початку уроку сприятливий вплив на мотивацію учнів чинять дії вчителя, які орієнтовані на такі аспекти: актуалізацію мотивів, які вже є в учнів (заохочення за попередні досягнення); тимчасове невдоволення школярів собою при ускладненні в ході розв'язування нових задач; перспективну мотивацію (показ можливостей використання знань у подальшому житті); стимулювання допитливості за рахунок цікавої форми викладання матеріалу, наведення незвичайних фактів.

У процесі засвоєння учнями матеріалу вчитель повинен робити акцент на організацію їхньої активної навчальної діяльності, яка включає розуміння школярами учбової задачі, здійснення ними активних учбових дій, чергування видів діяльності на уроці, заохочення зусиль учнів при одержанні проміжних результатів (створення ситуацій успіху).

Важливо, щоб молодші школярі з початковим і середнім рівнями навчальних досягнень отримали на уроці позитивний емоційний досвід. Підбиття підсумків уроку потрібно організовувати так, щоб діти відчули задоволення від подолання труднощів і пізнання нового.

3. Позитивну оцінку результатів навчальної діяльності. Оцінюючи знання учнів, потрібно давати як якісний, так і кількісний аналіз навчальної діяльності, підкріплювати позитивні моменти і зрушення в засвоєнні навчального матеріалу. Оцінка вчителем успіхів учнів у ході й наприкінці уроку закладає мотивацію до подальшого активного засвоєння матеріалу.

4. Стиль діяльності вчителя. Демократичний стиль педагогічної діяльності сприяє формуванню внутрішньої мотивації навчання школярів.

Формування мотивації молодших школярів з початковим і середнім рівнями навчальних досягнень повинно підпорядковуватися таким механізмам:

1. “Знизу вгору”, коли спеціально створені умови навчальної діяльності вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення.

2. “Зверху вниз”, що передбачає засвоєння молодшими школярами спонукань, цілей, які подаються їм у готовому вигляді і які учні повинні поступово перетворити з тих, що розуміються, у внутрішньо прийняті й реально діючі.

Для формування інтересів молодших школярів з початковим і середнім рівнями досягнень до основних навчальних предметів, по-перше, слід спиратися на найпростіші, ситуативні їх інтереси (до полегшених видів роботи, до наочності, ігрових моментів тощо). Багаторазове повторення певної діяльності чи ситуації, що супроводжуватиметься емоційним підкріпленням як з боку вчителя, так і від усвідомлення учнем власного успіху, сприятимуть розвитку інтересу школярів до основних навчальних предметів.

По-друге, організувати роботу над предметом малими групами. Причому принцип підбору учнів при комплектуванні малих груп має велике мотиваційне значення. Важливо об'єднувати учнів з нейтральним ставленням до предмета з дітьми, що не люблять даний предмет; включити учнів з нейтральним ставленням до предмета в групу тих, хто любить даний предмет.

З метою підтримки мотивації молодших школярів з достатнім і високим рівнями навчальних досягнень слід заохочувати оволодіння школярами активними діями, їх сукупністю (прийомами, методами навчальної роботи), відпрацювання способів дій до рівня умінь і навичок навчальної праці, самостійне виконання учнями компонентів навчальної діяльності (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю й самооцінки). Також варто зважати на порядок розташування матеріалу та подання навчальних завдань таким учням (чергувати репродуктивні й творчі завдання, проблемні й тренувальні, включити в тренувальні справи елементи пошуку).

З боку вчителя, важливими є заохочення (але не захвалювання) кінцевих і проміжних результатів, спонукання до пошуку найбільш раціональних способів розв'язання задач учнями з достатнім і високим рівнями навчальних досягнень.

Для підтримки пізнавальних інтересів молодших школярів з достатнім і високим рівнями навчальних досягнень необхідно стимулювати їх інтелектуальні почуття.

Результати нашого дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Важливим є проведення лонгitudного дослідження динаміки мотивації школярів з різними досягненнями протягом навчання в початковій, основній старшій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1974. –120 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной.– М., 1972. – 113 с.
3. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1980. – 143 с.
4. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005 . –№ 1. – С. 73-78.
5. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
6. Дусаицкий А.К., Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 92-102.
7. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учебно - метод. пособие. – М.: Изд. МГУ, 1991. – 108 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Изд-во “Питер”, 2000. – 514 с.
9. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації /Авторський колектив: Бібік К.М. (керівник), Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін. – К.: Початкова школа, 2002. – 128 с.
10. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. –№1 (193). – С.11-15.
11. Маркова А.К, Матис Т.А, Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. –М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
12. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
13. Методичні рекомендації для практичних психологів і вчителів початкової школи /Автор-укладач Н.О. Юдіна; За ред. В.Ф. Моргуна. – Полтава, Тегга. 2002. – 43 с.
14. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. –1976. –№6. – С. 54-68.
15. Отстающие в учении школьники / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю.Кулагиной.– М.: Педагогика, 1986.– 208 с.
16. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
17. Скрипченко О.В. Молодший шкільний вік // Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта,2001. –С.114-174.
18. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
19. Юдіна Н. Особливості вивчення мотивації навчання молодших школярів // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 5. –С.10-12.

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ІНТЕГРОВАНІЙ ОСВІТІ**

**Проблема.** Проблема розумового розвитку школярів у процесі навчання є актуальною для педагогічної та психологічної теорії і практики. Інтеграція як мета навчання повинна дати учневі ті знання, які відображають зв'язність окремих частин світу як системи, навчити дитину з перших кроків навчання у школі уявляти світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані. Інтеграція являє собою засіб отримання нових уявлень на перетині традиційних предметних знань [6, с. 12 ; 3, с. 34]. Інтегроване навчання повинне сприяти розвитку творчих здібностей, спонукати учнів до навчання, до опанування дій аналізу та узагальнення, формувати у них уміння об'єднувати в єдине ціле розрізнену навчальну інформацію. В умовах інформаційного перевантаження сучасних учнів необхідно не лише спиратися на пам'ять дітей для запам'ятовування численних фактів, а, й, розвивати їх мислення, опановуючи основні закономірності пізнання навколишнього світу і враховувати міжпредметні зв'язки, будувати інтегровані курси. У зв'язку з тим, що розвиток розумової сфери молодших школярів в умовах традиційного навчання вже достатньо вивчений, чого не можна сказати про інноваційну технологію інтегрованого навчання, виникла необхідність дослідити динаміку розвитку мислення учнів молодших класів в умовах саме інтегрованого навчання.

**Об'єкт дослідження** - формування розумових процесів учнів початкових класів.

**Предмет дослідження** - психологічні особливості та динаміка розвитку інтелекту молодших школярів в умовах інноваційної технології інтегрованої освіти.

**Мета дослідження** - виявлення особливостей впливу інтегрованого навчального курсу на інтелектуальний розвиток учнів початкової школи та покращення на цій основі не тільки інтелекту, а й рівня навчальних досягнень школярів.

Досягнення поставленої мети відбувалось у процесі виконання таких **завдань**:

1. Провести теоретичний аналіз психологічних даних з проблеми формування і розвитку мислення молодших школярів та їх особистісних компонентів в умовах інтегрованої освіти.

2. Охарактеризувати особливості інтегрованого курсу «Довкілля» та обґрунтувати його вплив на розвиток розумового та інших особистісних параметрів учнів початкових класів.

Аналіз наукових положень особистісно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, обґрунтування сучасних досліджень питань забезпечення неперервності та інтеграції змісту освіти, а також теоретичних і методичних засад психолого-педагогічної науки щодо фундаментальних положень вітчизняної психології про закономірності психічного та інтелектуального розвитку молодшого школяра стало основою для розробки особистісно-інтегрованого підходу, сутність якого полягає в розумінні, виявленні, актуалізації та розвитку особливостей розумової сфери учнів початкових класів в умовах інтегрованої освіти, орієнтуючись при цьому на розвиток та удосконалення їх особистісних параметрів. За умов його реалізації навчально-пізнавальна діяльність учнів включає безпосереднє їх спілкування з природою, спостереження, дослідження, малювання та моделювання предметів навколишнього середовища, роботу дітей у мікрогрупах, складання казок чи оповідань, відбувається спрямованість освіти на співробітництво з особистістю дитини, закладається фундамент наукового знання у молодших класах, який формується у процесі застосування дітьми уявлень про найбільш загальні закономірності наук, встановлюється вплив засобів інтегрованого навчання (уроки серед природи, лабораторні роботи, моделювання, поміркуй, склади казку, тощо) на розвиток невербального та вербального інтелекту, що говорить про вплив засобів інтегрованої освіти на формування і розвиток у дітей інтелектуальних операцій: на основі

сприймання зображення, проводити його аналіз та синтез, узагальнювати, порівнювати і класифікувати образи за даними ознаками, розмірковувати над поставленою проблемою і робити елементарні висновки [5, с. 12].

У процесі особистісно-інтегрованої освіти відбувається зустріч суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, і власного досвіду учня; взаємодія цих досвідів іде шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичено учнем у його власній життєдіяльності. Розвиток школяра як особистості відбувається не лише внаслідок оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення власного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Вчитель визнає дитину центральною фігурою в класі і будує навчальний процес на основі поваги до індивідуальних інтересів і потреб дітей, сприяє збагаченню особистого досвіду кожної дитини; виступає для дітей спостережливим помічником у розкритті і розвитку їх індивідуальності. Стратегічна мета курсу „Довкілля” полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно набувати нові і творчо використовувати набуті знання, приймати самостійні і відповідальні рішення, планувати свою діяльність, прогнозувати і оцінювати її результати, приймати відповідальність за себе і своє оточення, будувати з іншими людьми стосунки співробітництва – все те, що лежить в основі формування рефлексії у дитини молодшого шкільного віку. Процес формування цілісного наукового світогляду буде методично оптимальним за умови розвитку і доцільного використання можливостей наочно-образного і понятійного мислення школяра в ході розв’язання навчально-пізнавальних задач. Мислення та розуміння є основою засвоєння, але цієї основи не буде, якщо учіння не мотивоване, якщо учні не проявляють усвідомленого відношення до навчальної діяльності. Особистісно-інтегроване навчання за допомогою „живого” спілкування дитини з природою допомагає їй змінювати та вдосконалювати своє відношення до навколишнього світу, до оточуючих людей, до себе; дає змогу більше спілкуватися з дорослими та однолітками, вчитися висловлювати свої думки, доводити їх правильність, формувати в собі вміння слухати інших та робити аналіз їх думок; враховує психофізіологічні можливості дитини при сприйманні курсу. Все перераховане вище відноситься до психофізіологічної, комунікативної та характерологічної якості особистості, що враховується при вивченні даного курсу. Інтегрований курс „Довкілля” більше ніж традиційне природознавство відповідає віковим особливостям молодших школярів, краще задовольняє потреби їхнього сенсорного розвитку і забезпечує широке поле для творчості кожного педагога. Як показує досвід та аналіз літератури з дослідження даної проблеми, умовами ефективності формування особистості дитини молодшого шкільного віку в процесі засвоєння інтегрованих знань є наступні: надання системі знань молодших школярів ціннісного змісту з орієнтацією на вищі людські цінності; інтегрування змісту всього навчально-виховного комплексу школи; цілісне та різностороннє засвоєння базових понять освітньої програми початкової школи; внесення у контекст пізнавального процесу особистісно та соціально значущих ситуацій, що стимулюють мотивацію учіння; соціальна адаптація молодших школярів, яка сприяє збагаченню духовного потенціалу особистості і забезпечує можливість кожній дитині проявляти ініціативу, реалізувати свої творчі можливості, здібності [4, с. 5; 2, с. 11]. З інтеграцією змісту природничонаукової освіти пов’язані її гуманізація та гуманітаризація. Одна з головних умов цих процесів – спрямованість шкільної освіти на врахування закономірностей розвитку свідомості особистості, що зумовлюють формування теоретичного мислення [1, с. 23].

На основі особистісно-інтегрованого підходу розвиток інтелекту молодших школярів розглядається в контексті цілісної системи психічних властивостей індивіда, а саме: з урахуванням індивідуальних якостей особистості – мотиваційного компоненту, досвіду індивіда, емоційно-вольової сфери, здібностей до спілкування, характерологічного компоненту, інтелектуального компоненту, рефлексивного компоненту. Тоді навчально-пізнавальна діяльність учнів включає безпосереднє їх

спілкування з природою, використання різноманітних форм діяльності з предметами навколишнього світу, спілкування у групах, спрямованість початкової освіти на співробітництво з особистістю учня, включаючи при цьому обов'язкове врахування індивідуальних якостей особистості дитини молодшого шкільного віку в ході сприймання і вивчення потрібного курсу.

При викладанні курсу „Довкілля” використовуються такі засоби інтегрованої освіти, що оптимізують навчальний процес і сприяють позитивному розвитку особистісних параметрів дітей, перерахованих вище: колективна робота в малих групах, індивідуальна самостійна робота, моделювання, лабораторні роботи, ігрові методи, уроки серед природи, пошуково-дослідницька робота, робота з приладами. Головною метою даного курсу є створення умов для формування і розвитку у школярів таких якостей, як: природничо-наукового бачення природи, яке включає уміння осмислено пізнавати природні явища, фіксувати їх особливості, ставити перед собою дослідницькі цілі; володіння умінням добувати факти, формулювати проблеми, висувати гіпотези, будувати особисті пояснення і перевіряти їх, усвідомлювати свою пізнавальну діяльність, аргументовано відстоювати власну точку зору на певну проблему; уміння діяти в щоденних різноманітних ситуаціях спілкування з природою відповідно до свого світорозуміння; вміння володіти собою у будь-яких ситуаціях, володіння умінням позитивного відношення до себе, до всього оточуючого світу; володіння комунікативними навичками; прискорене формування навчальної спрямованості учнів [7, с. 41; 8, с. 113].

Інтегроване навчання являє собою нову систему роботи по засвоєнню учнями навчального матеріалу. За цією системою школярі спочатку засвоюють практичні дії з предметами, які потім, згортаючись, стають внутрішніми розумовими діями. Розумові дії є основою засвоєння матеріалу і наступного його використання. При цьому спеціально виділяються як основний орієнтовний етап дії на кожній ступені його інтеріоризації. Потрібно звернути увагу на те, що такі засоби інтегрованого навчання як поміркуй, прочитай, уроки серед природи, робота в групах, які мають вербальну основу, впливають не тільки на вербальні інтелектуальні операції, а й на невербальні. Це відбувається тому, що вербальні засоби навчання, як і невербальні, також звертаються до наочного матеріалу, тим більше до такого, який знаходиться у навколишньому середовищі, що прискорює розвиток і удосконалення інтелектуальних операцій, бо на цьому етапі підключаються процеси сприймання та інтеріоризації-екстеріоризації, що відіграють важливу роль у розвитку розумової сфери дитини молодшого шкільного віку в процесі впливу на нього засобів інтегрованого навчання. Аналогічна картина спостерігається і при зверненні уваги на невербальні засоби навчання (малювання, моделювання та ін.), які мають вплив і на вербальні, і на невербальні інтелектуальні операції, бо до сприймання наочного матеріалу підключаються розумові дії, які швидше й краще допомагають здійснювати вплив засобів інтегрованого навчання на розвиток інтелекту молодших школярів[9, с. 54; 10, с. 124].

Отже, такі засоби як уроки серед природи, робота у групах, поміркуй, читання з дорослими, малювання, моделювання мають вплив на інтелектуальний параметр особистості учня. Одним з недоліків традиційної системи освіти вважається відірваність навчального матеріалу від реальних життєвих проблем та особистісного досвіду дитини, що не призводить до перенесення здобутих у школі знань на реальні життєві ситуації. Позитивне ставлення до навчання вчителів в значній мірі повинен формувати за рахунок зв'язку викладання з життям і особистим досвідом учня. Такі засоби як уроки серед природи, робота у групах, малювання, моделювання, прочитай, поміркуй та не одноманітність їх використання на уроках призводить до вміння звернути увагу учнів на звичайні життєві факти і явища під іншим кутом зору; до підбору завдань, зміст яких пов'язаний з краєзнавчим матеріалом; до відбору фактів, які найбільш цікавлять молодших школярів, - що пов'язані з їх власним життям, із справами близьких і знайомих людей. Такі засоби як уроки серед природи, робота у групах, малювання спрямовані на розвиток у дітей вміння фантазувати і зосереджуватися, напружувати волю, прикладати

зусилля, контролювати емоції, регулювати свої поведінку і діяльність та впливають на розвиток емоційно-вольового компоненту. В основі цього регулювання лежить взаємодія процесів збудження та гальмування нервової системи [11, с. 69].

Вміння аналізувати свої дії та вчинки, порівнювати їх з діями та вчинками інших людей, виділяти і розуміти найголовніше у наданій інформації, слухати іншого, аргументувати свої умовиводи, співставляти думки різних груп застосовуються на лабораторних роботах, у роботах в групах, під час складання казки чи оповідання та моделювання, в ході читання тексту з дорослими. Під час використання цих засобів поступово удосконалюється формування рефлексивного компоненту молодшого школяра, в основі якого міститься відображення, осмислення, самоаналіз своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності. Такі засоби, як уроки серед природи, лабораторні роботи, робота у групах, поміркуй, склади казку, читання тексту з дорослими базуються на вмінні учня давати відповідь на запитання дорослого, слухати іншого, вести дискусію, рахуватися з думкою іншої людини, на прагненні допомагати один одному у навчанні. Використання цих засобів впливає на розвиток комунікативного і характерологічного компонентів особистості. Механізм цих компонентів проявляється у вмінні передавати інформацію, налагоджувати відносини між членами спілкування, сприймати людину та матеріал, що вона передає під час бесіди, а також в утворенні у людини динамічних стереотипів, тобто системи нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку, які виникають під впливом різноманітних подразнень, що діють у певній послідовності та певній системі. Пізнавальний інтерес молодших школярів, що проявляється в усвідомленому ставленні до оточуючого, завжди є емоційно забарвленим (здивування, захоплення, радість від пошуку, переживання успіху, розчарування від невдачі), виявляється у вольових діях, спрямуванні зусиль на пізнання нових сторін навколишньої дійсності. При традиційному навчанні учні початкових класів спершу надають перевагу навчанню як суспільно-корисній діяльності взагалі, а потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи. Інтегроване навчання намагається з перших же днів знаходження дітей у школі виробити у них прагнення займатися окремими видами робіт. Для цього, впродовж робочого дня, на кожному уроці відбувається часта зміна видів діяльності, яка є ненав'язливою для учнів, постійно збуджується їх інтерес до нової роботи, включається в роботу емоційна сфера, яка є стимулятором підвищення активності діяльності молодших школярів [12, с. 105].

**Висновок.** Таким чином, інтеграція знань, створення інтегрованих курсів допомагають учням розширити своє світосприйняття, поглибити знання з різних дисциплін, утворюють позитивну мотивацію навчання, сприяють розвитку мислення молодших школярів з урахуванням індивідуальних якостей особистості. Започаткування у школі інтегрованого навчання забезпечує через певний проміжок часу у школярів цілісність свідомості, розвиток теоретичного мислення, їх готовність до оцінювання об'єктів та явищ навколишнього світу, враховує періоди розвитку дитини для формування сильної особистості. Інтегрована освіта відповідає принципу гуманізації і дозволяє найбільш повно врахувати психологічні особливості, потреби і можливості учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О., Чмут Т.К. Побудова систем розвиваючих завдань на основі математичних задач // Поч. школа. – 1982. - №3. – С.20-24.
2. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. – 1996. - №1. – С.9-11.
3. Білоконна Н.І. Формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання: Дис... канд.. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний пед. ун-т. – Кривий Ріг, 1999. – 175с.
4. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 142с.

5. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 346с.
6. Василевська М.В. Інтегровані уроки // Поч. шк. – 1996. - № 11. – С.11-12.
7. Ильченко В.Р. Формирование у учащихся средней школы естественнонаучного мировоззрения в процессе обучения: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. М. Горького. - К., 1990. – 44с.
8. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма “Довкілля”: концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. – Київ – Полтава, ПОПОПІ, 1999. – 123с.
9. Інтеграція елементів змісту освіти: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава, 1994. – 234с.
10. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Монографія / За ред. С.У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302с.
11. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 96с.
12. Моргун В.Ф. Психологічні чинники розвитку мислення особистості в умовах інтегрованого навчання // Технології інтеграції змісту освіти / за ред. В.Р. Ільченко. – Полтава: НМЦ ІЗО, 2002. – Вип. 1. – С. 102 – 116.



# ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Н.М. Буць*  
Полтава

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТРАНСЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ У СТУДЕНТСЬКИХ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВАХ

Народна виконавська майстерність складалася протягом тривалого часу в процесі співацької роботи багатьох поколінь народних виконавців. Процес трансформації співацького досвіду відбувався шляхом передачі знань та умінь від старших до молодших, від більш здібних, досвідчених до менш творчо самостійних, від майстрів – до учнів. Тому, природно, що метод вокального виховання у народному середовищі мав суто інтуїтивний характер. Він ґрунтувався на поступовому перейманні майстерності від одних співаків до інших і відбувався стихійно.

У сучасних народних хорах метод інтуїтивної трансляції співацького досвіду або копіювання може бути додатковим. Перш за все, потрібно прагнути до того, щоб молоді співаки свідомо оволодівали вокальними навичками. Саме такої позиції дотримується керівник українського народного хору „Калина” – заслужений діяч мистецтв України, професор Григорій Семенович Левченко. На сьогодні український народний хор „Калина” налічує понад 100 співаків, серед яких викладачі, співробітники Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, учні загальноосвітніх шкіл, але основу колективу складають студенти.

Григорій Семенович – майстер хормейстерської справи із високої літери, прекрасно володіє народним розспівом, широким диханням, почуттям імпровізаційного ансамблю. Його робота з колективом розпочинається з ансамблевого зіспівування хористів-початківців. У подальшій роботі він намагається досягати злагодженого звучання всього хору, щоб підголоски зливалися в єдиний хоровий ансамбль, при цьому вміло були показані тембри голосів, здійснюється навчання народному вокалу „з голосу”.

На думку Григорія Семеновича, якщо керівник сам не є народним співаком, він повинен серйозно та вдумливо вивчити мистецтво народних співаків, уважно вслуховуватися в їх манеру співу. Це дозволить йому побачити найкраще у традиційному виконавстві і знайти шляхи правильного виховання свого колективу. Тривале та всебічне вивчення місцевої манери співу виховує „вокальне вухо” керівника, що дозволяє йому контролювати звучання хору або окремого голосу і самому демонструвати той або інший звук. Практика доводить, що чуйний і досвідчений хормейстер здатний певною мірою оволодіти манерою свого хору та бути учителем-вокалістом для народних виконавців, навіть, якщо він пройшов професійну школу академічного напряму.

Зазначимо, що процес навчання хоровому співу, охоплює не тільки дидактичний аспект, але й соціально-психологічний, що відтворює характер взаємовідносин у студентському колективі, соціально-психологічну атмосферу, яка відбиває рівень розуміння в системі „педагог (керівник) - студент (співак)”, „хорист-хорист”. Розглядаючи соціально-психологічний аспект навчальної діяльності хотілося б зупинитися на проблемі адаптації студентів-першокурсників – співаків-початківців до умов співу в хорі.

Поняття *адаптація* (лат. *adaptatio* – пристосовувати) у психології особистості тлумачать як пристосування індивіда до умов соціального середовища та існування в ньому [1, с. 107]. Актуалізація потенційної загрози, яку породжує не адаптованість до нових умов життєдіяльності, може виявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі студентського хорового колективу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, на процесі міжособистісного спілкування. Усе це нерідко провокує втрату інтересу до вокально-хорової справи. Тому, проблема співаків-початківців полягає не тільки у тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему вокально-хорового навчання, а й у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси.

Завдяки безперервній роботі досвідчених хормейстерів, вихованок Григорія Семеновича – Наталії Сулаєвої та Наталії Павленко, поповнення хору здійснюється через функціонування хорової студії. До хорової студії життєвий і творчий шлях приводить студентів, які мають від природи гарні вокальні здібності і бажання співати. У процесі подальшої роботи від заняття до заняття здійснюється вокально-хорова та концертно-виконавська підготовка співаків-початківців до професійної діяльності у хорі. Після того, як співаки-початківці одержали певні знання та вокально-хорові навички, настає відповідальний момент їх входження до основного складу українського народного хору „Калина”. Зазначимо, що цей процес відбувається невимушено, тепло, дружньо, на засадах рівноправності, з боку досвідчених хористів початківці відчують підтримку і розуміння.

Співацьке виховання народного хорового колективу потребує особливо ретельного та умілого підходу. Під час роботи зі співаками-початківцями, на думку Григорія Семеновича, керівникам-хормейстерам народних колективів потрібно використовувати два методи співочого виховання. Перший припускає переймання досвіду та окремих вокально-виконавських навичок співаками-початківцями від найкращих співаків. Так, у хорі „Калина” це здійснюється на прикладі заслуженої артистки України Наталії Мізевої та заслуженого працівника культури України Михайла Герасименка. Другий, систематичне тренування співацьких навичок під контролем керівника.

Успішній адаптації співака-початківця сприяє наявність у хоровому колективі позитивного *соціально-психологічного клімату*. Науковці доводять, що будь-який соціально-психологічний клімат перебуває під впливом умов життєдіяльності колективу, особливостей суспільної думки, психологічного зараження, наслідування, групової динаміки, особливостей міжособистісного спілкування тощо. [1, с.109]. Задля успішної адаптації співаків-початківців і підтримання позитивного соціально-психологічного клімату у хорі „Калина” Г.С. Левченко дотримується таких позицій:

- наявність позитивної перспективи для колективу та для кожного її учасника;
- достатня поінформованість про цілі та завдання колективу;
- задоволеність від процесу співу і неофіційного спілкування;
- довіра та висока вимогливість один до одного;
- ділова критика;
- вільне висловлювання власної думки;
- відсутність психологічного тиску як у хорі, так і ззовні;
- гордість хориста з того, що він належить до славетного колективу;
- прийняття на себе відповідальності за справи хору.

На нашу думку, феномен творчого довголіття українського народного хору „Калина” полягає у досягненні професором Г.С. Левченком позитивного соціально-психологічного клімату в студентському хоровому колективі, який сприяє задоволенню у студентів потреби у спілкуванні, розкриттю їх творчого потенціалу, позитивному ставленні до збереження та передачі вокально-хорової справи наступним поколінням. Упродовж 28 років існування хору „Калина”, склалася своя вокально-хорова школа, яка поєднує народну і академічну манери співу, і передається із покоління в покоління. Тому

на сьогодні „Калина” – бажаний та жаданий гість багатьох фестивалів та конкурсів як на Полтавщині, так і за кордоном. Завдяки багаторічній самовідданій праці керівника, сучасні музикознавці за високопрофесійний виконавський рівень український народний хор „Калина” розташовують поряд із Національним українським народним хором імені Г. Верьовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
2. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом. – М.: Музыка, 1983. – 176 с.

*Н.О. Гончарова*  
Полтава

#### **СИСТЕМА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ**

Проблема профорієнтації, вибору профілю навчання та майбутньої професії є однією з найважливіших в системі освіти. Її розв’язання визначає не лише майбутній життєвий шлях особистості, а й надає сенс самому навчанню школярів.

Численні дослідження останніх років підтверджують, що успішне вирішення цієї проблеми вбачається як у розвитку психологічних особливостей учнів, так і у підвищенні рівня їх навчальних досягнень. Це сприяє формуванню професійних планів, оптимізує підготовку школярів до вибору майбутньої професії.

Згідно із Законом України “Про загальну середню освіту” профорієнтаційна робота має бути включена до системи освіти і виховання. Особливої уваги у цьому контексті потребує розкриття психологічних особливостей підлітків, підвищення їх навчальної мотивації, рівня навчальних досягнень, що створює більш сприятливу ситуацію для їх професійного самовизначення. Це пов’язано з концепцією 12-річної школи, якою передбачено застосування диференційованого, особистісно орієнтованого підходу до оцінювання навчальних досягнень кожного учня й врахування їх у професійному самовизначенні та подальшій профільній освіті старших підлітків [3].

Профорієнтаційна робота – це система науково-практичної діяльності загальноосвітньої школи, метою якої є професійне самовизначення учнів, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й потребам суспільства в кадрах. Уся шкільна робота повинна сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку інтересів до професії, здібностей, нахилів та намірів. Професійна орієнтація може і повинна бути включеною до цілісної системи шкільної навчально-виховної роботи з учнями, оскільки метою школи є підготовка учня до виходу в самостійне життя після закінчення школи [4;7].

Щоб вибір професії випускниками основної школи був справді свідомим і вільним, необхідно враховувати взаємозв’язок умов профорієнтації, розвитку психологічних особливостей та навчальних досягнень старших підлітків.

Знання та врахування не стільки елементарної лінійної залежності “психологічні особливості – успішність навчання – вибір професії (інтереси, здібності і оцінки визначають успішність професійного самовизначення), а більш складної колової (спіралеподібної) залежності – “психологічні особливості особистості та рівень навчальних досягнень взаємопов’язані з умовами профорієнтації”. Інакше кажучи, існує можливість, через здійснення на високому ступені реалізації зовнішніх і внутрішніх умов профорієнтації, спонукати учнів до розвитку їх психологічних особливостей та зростання рівня навчальних досягнень, що забезпечить нові, кращі умови для професійного самовизначення підлітків [7].

Отже, система профорієнтаційної роботи з підлітками передбачає наступні напрямки.

*Педагогічний колектив.* Значне місце у підготовці учнів до вибору майбутньої професії посідає педагогічний колектив, а саме класний керівник та вчителі-предметники. Відсутність стійких інтересів та знань з предметів, є однією з причин неспівпадіння намірів і фактичного вибору професії, гальмує формування професійних намірів. Тому сутність їх профорієнтаційної роботи повинна зводитися до того, щоб перебудувати традиційну систему і вивести учня із стану пасивного об'єкта педагогічного впливу. Слід не тільки давати глибокі і ґрунтовні знання з основ наук, рекламуючи професійну спрямованість, а й одночасно, цілеспрямованими діями розвивати інтереси, здібності, нахили до певної діяльності, а також формувати відповідні наміри. Загалом можна зупинитися на таких порадах щодо спільної профорієнтаційної діяльності класного керівника та вчителів:

- пов'язувати профорієнтаційну роботу з навчальними програмами з метою виявлення їх можливостей у формуванні таких психологічних особливостей учнів, як інтереси до професії, здібності, нахили та наміри;
- проводити профорієнтаційну роботу в класі з урахуванням рівня навчальних досягнень учнів, їх вікових (ураховувати специфіку VII, VIII, IX класів) та гендерних відмінностей (інтереси, нахили, наміри хлопців і дівчат);
- проводити профорієнтаційні бесіди, педагогічні консультації з підлітками, які пов'язані з уточненням майбутнього професійного шляху (а саме, профорієнтаційна бесіда для визначення професійних намірів учнів за Р.В. Овчаровою), профорієнтаційні ігри, вправи на розвиток інтересів, здібностей, нахилів та намірів (методика профконсультативного тренінгу “Основи вибору професії”) [2];
- організовувати масові профорієнтаційні заходи з учнями та їх батьками (методика багатовимірної аналізу досягнень учня, психологічний сенс якої полягає у виявленні інтересів, здібностей, нахилів підлітків за допомогою фіксації, накопичення та професіографічного аналізу їх спонтанних досягнень протягом навчання в школі);
- створення і постійне оновлення виставок технічної творчості учнів;
- ознайомлення учнів з різноманітними галузями діяльності, найбільш розповсюдженими професіями і формування у них професійних намірів, що відповідають потребам суспільства у відповідних фахівцях;
- застосовувати профконсультативний тренінг з метою формування інтересів до професії, здібностей, професійних нахилів, намірів та підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

*Шкільний психолог.* Профорієнтаційна робота психолога повинна включати такі складові: профінформація, профдіагностика, профконсультавання та профвідбір. Враховуючи такі психологічні особливості учнів, як інтереси до професії, здібності, нахили та наміри, шкільний психолог має допомагати учням у виборі майбутнього фаху.

Отже, психологу можна порекомендувати:

- надавати інформацію про професії, які користуються попитом на ринку праці, про їх зміст, умови праці, вимоги до працівника;
- здійснювати профорієнтаційну роботу, спираючись на такі психологічні особливості, як: інтереси до професії, здібності, нахили та наміри (враховуючи при цьому навчальні досягнення, вікові та гендерні відмінності учнів);
- здійснювати поглиблене профдіагностичне обстеження щодо визначення ступеня вираженості інтересів, здібностей, нахилів та намірів на основі запропонованої комплексної методики [6];
- активно застосовувати психолого-консультаційний тренінг “Основи вибору професії” у роботі з учнями [2]; незалежно від рівня навчальних досягнень, тренінгової роботи потребують всі групи, а тому у центрі профорієнтатора мають бути учні як з

низьким, так і з середнім, достатнім та високим рівнями навчальних досягнень; вікових (VII, VIII, IX клас); гендерних (дівчата, хлопці) відмінностей.

*Батьки.* Важливе значення має також профорієнтаційна робота в сім'ї. Спроби батьків прискорити процес вибору професії шляхом прямого психологічного тиску, як правило, дають негативні результати, викликаючи у дітей негативне ставлення до будь-якого самовизначення, небажання взагалі що-небудь обирати. Допомога тут може бути тільки своєчасною, протягом усього навчання, вона зводиться до розширення кругозору та інтересів дитини, ознайомлення її з різними видами діяльності та практичного заохочування до праці.

В умовах сімейного виховання вивчення інтересів до професії, здібностей та професійних нахилів підлітків відбувається більш індивідуально, ніж, наприклад, у школі. Тому у батьків є теж можливості побачити і допомогти дитині розкрити в собі певні здібності, інтереси та нахили, які потім вплинуть на формування їх професійних намірів.

Отже, батьки повинні:

- допомагати дітям в навчанні, вміти контролювати їх і допомагати їм, використовуючи інтереси, здібності та нахили як стимул до навчання;
- організовувати в умовах сім'ї практичну діяльність дітей відносно їх інтересів, нахилів, здібностей;
- правильно ставитися до спроб дитини “Я-сам”;
- виписувати для дітей спеціальну літературу, сприяючи розвитку їх інтересів та нахилів;
- урахувати у підготовці до вибору майбутньої професійної діяльності рівень навчальних досягнень підлітків, а також вікові та гендерні особливості;
- вивчати інтереси, здібності, нахили та наміри підлітків засобами найпростіших і доступних методів, використовуючи диференційно-діагностичний опитувальник, профорієнтаційну бесіду, методика багатовимірного аналізу досягнень учня [6];
- розвивати інтереси, здібності та нахили підлітків за допомогою профорієнтаційних ігор та вправ, які містяться в програмі профконсультативного тренінгу “Основи вибору професії” [2].

*Учні.* У підлітковому віці дитині дуже важко зрозуміти значимість вибору майбутньої професії, а також узгодити свої інтереси, здібності та нахили у певному виді діяльності. Самопізнання та “спроба сил” у різних галузях діяльності мають велике значення, оскільки допомагають дитині визначитися у власних інтересах, здібностях, нахилах, а надалі впливають на формування відповідних намірів.

Отже, учням можна порекомендувати:

- більше цікавитися інформацією про різні професії та галузі діяльності;
- проявляти більше інтересу до навчальних предметів, різних видів позакласної та позашкільної роботи;
- відвідувати гуртки за інтересами та нахилами;
- виявляти здібності до тих чи інших навчальних предметів;
- об'єктивно підходити до оцінки власних інтересів, здібностей, нахилів та узгоджувати їх з вибором майбутньої професії;
- брати участь у профконсультативних тренінгах щодо вибору майбутньої професії (а саме, “Основи вибору професії”, який включає профорієнтаційні ігри, вправи) [2];
- проходити комплексне психодіагностичне обстеження за певними методиками [6].

Загалом, профорієнтаційна робота представляє собою систему спільної роботи вчителів, шкільного психолога, батьків та самих дітей.

Отже, профільну допрофесійну підготовку варто розпочинати в 13 років з VII класу. Це вік, коли (чималою мірою внаслідок біологічного дозрівання) істотно посилюється прагнення підлітка почувати себе дорослим, а отже, для нього стає актуальнішою підготовка до майбутніх етапів життя, до праці.

Щодо психологічних умов вибору професії, то вивчаються такі особливості психіки людини, як здатність до набуття нових знань, вмінь, навичок, готовність застосовувати їх в умовах трудової діяльності, деякі особливості психологічних процесів: уваги, пам'яті, мислення; особливості особистості - потреби, мотиви [8].

Профорієнтаційна робота в основній школі має базуватися на взаємозв'язку психологічних особливостей, навчальних досягнень учнів та умов профорієнтації, має своїм завданням підготувати дев'ятикласників (випускників) до подальшого навчання у професійних навчальних закладах. Бажано, щоб вона передбачала диференціацію загальноосвітнього навчання та профільовану трудову підготовку. Впровадження широкопрофільного етапу підготовки здатне зробити систему шкільної освіти більш гнучкою, краще пристосованою до умов життя, до запитів і можливостей різних категорій учнів.

Дієвим засобом профорієнтаційної роботи з підлітками є технологія профорієнтаційного психолого-консультативного тренінгу, оскільки в ньому враховано: етапи (узгодження, добір та прогнозування) щодо вибору майбутньої професійної діяльності; стадії побудови особистого професійного плану учнем; психограма професії; психодіагностична та інформативна частини занять здійснюють проекцію особистості на різні види діяльності, що складає специфіку профорієнтаційної роботи. Вибір форм, методів і засобів надання консультативної допомоги спрямований на розвиток взаємозв'язку психологічних особливостей учнів, пізнання власних можливостей, узгодження інтересів до професії, здібностей, професійних нахилів та намірів, пізнання шляхів підготовки до професії, а також оптимізацію професійного самовизначення учнів через підвищення рівня їх мотивації, і як наслідок – рівня успішності навчання [2].

Тому існує можливість, через здійснення на високому ступені реалізації зовнішніх і внутрішніх умов профорієнтації, спонукати учнів до розвитку їх психологічних особливостей та зростання рівня навчальних досягнень, що забезпечить нові, кращі умови для професійного самовизначення старших підлітків.

Підсумовуючи сказане вище, можна констатувати, що особливо велике значення має профорієнтаційна та профконсультативна робота в старших класах, де підростаюча людина серйозно замислюється про майбутню діяльність, визначаючи цим коло своїх інтересів та об'єм знань, необхідних для досягнення мети. Поряд з навчанням, виконуючи ті чи інші види трудової діяльності, вона обов'язково приходить до необхідності власного самовизначення, тобто визначення своєї корисності для суспільства [5;7].

Тому навчання в школі повинно готувати підлітків до зрілого і правильного вибору своєї майбутньої професії.

Підлітковий вік – період інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей, формування професійних інтересів. В зв'язку з цим вся навчальна діяльність розподіляється з урахуванням інтересів, здібностей, набутих практичних навичок [1].

Тому консультація підлітків представляє собою конкретизацію їх професійних інтересів, а також шляхів підготовки до професії. Головне визначення, корекція, а по можливості і формування уміння самостійно намічати далекі, близькі та найближчі професійні плани з урахуванням можливостей та перспективи їх розвитку, а також узгодженості професійних планів з іншими планами в житті. Під час таких консультацій доцільно використовувати клінічні методики, пристосовані для вирішення профконсультативних завдань [7].

Важливою частиною професійного консультування є допомога підлітку, який вибрав навчальний заклад, але не визначився, на якій спеціальності зупинитися.

Допомогти в такому випадку може профорієнтаційна карта учня. Ефективність профорієнтації залежить від уміння правильно планувати індивідуальну роботу з учнями і своєчасно контролювати її результати. Основою індивідуальної роботи є вивчення особистості школяра. Отримані дані фіксуються в профорієнтаційній карті по рокам навчання [4;7;8]:

- I. Загальні відомості про батьків, інших членів сім'ї. Записуються на основі опитування учнів та їх батьків.
- II. Загальні відомості про дитину, особливості біологічного розвитку, стан здоров'я. Заповнюється на основі медичної карти школяра. Якщо є відхилення у стані здоров'я, то за порадою шкільного лікаря рекомендується бажана сфера трудової діяльності при виборі майбутньої професії. Фіксуються також протипоказання по тим чи іншим видам трудової підготовки, пов'язані з особливостями здоров'я учня.
- III. Професійний план. Це уявлення про майбутню професію, про способи оволодіння цією професією, чи почав учень самостійну підготовку до майбутньої професії, чи схвалюють батьки професійні наміри. Дізнатися про професійні плани учня можна з відповіді на соціальну "Анкету-опитувальник для вивчення направленості особистості в підлітковому віці", аналізу твору "Ким я хочу бути і чому?"
- IV. Інтереси та схильності. Основними методами визначення інтересів школяра є спостереження, анкетування (наприклад, "Анкета-опитувальник для вивчення направленості особистості", "Диференційно-діагностичний опитувальник").
- V. Здібності. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, від яких залежить успішне виконання діяльності. Рівень розвитку психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги), які виявляються в успішному засвоєнні діяльності, швидкості формування умінь та навичок, досягнення високих результатів. Здібності людини визначаються за допомогою спостереження, аналізу результатів діяльності, спеціальних тестів. Для їх визначення необхідно включити школяра в різні види діяльності: організаторську, художню, спортивну, трудову, тобто створити умови для виявлення різних видів здібностей.
- VI. Характер. Характер – це сукупність стійких індивідуальних особливостей, які проявляються в діяльності та спілкуванні. Основним методом вивчення особливостей характеру людини є спостереження за її поведінкою в різних життєвих ситуаціях і різних видах діяльності (навчальній, ігровій, суспільній). Результати вивчення особливостей характеру фіксуються відповідно основних форм прояву:
  - відношення до себе відносно своїх успіхів та невдач, думок оточуючих, своїх можливостей;
  - відношення до людей визначається за спрямованістю поведінки, комунікативності, відношенням до успіхів та невдач інших людей;
  - відношення до праці визначається ставленням до процесу виконання певного завдання, до результатів, до труднощів.
- VII. Уподобання. Дані заносяться на основі спостережень, бесід із школярами, батьками, вчителями, за допомогою методик (наприклад, "Методика багатовимірною аналізу досягнень учня" І.П. Волкова у модифікації В.Ф. Моргуна [6]). Якщо учень має велику кількість сподобань, то необхідно визначити, яке з них більш стійке, значиме відносно інших.
- VIII. Успішність з основних предметів. Заповнюється в кінці року на основі річних оцінок, виставлених в класному журналі.

Таким чином, профорієнтація є цілісною системою, із взаємопов'язаними компонентами та складовими в підготовці учнів до вибору професії.

В рамках шкільної психологічної служби профорієнтація виступає як результат довгочасної постійної роботи з учнями по виявленню та розвитку їх здібностей, інтересів, формуванню адекватної самооцінки, ціннісних орієнтацій, життєвих перспектив. Оптимальний вибір майбутньої професії необхідно забезпечити саме тим школярам, у яких без психологічної допомоги може сформуватися занижена самооцінка та невиправдане почуття непристосованості до майбутнього навчання в профтехучилищі, школі, вузі чи технікумі.

Тому вся профорієнтаційна робота повинна підводити учнів до самопрофорієнтації, тобто до свідомого і бажаного вибору майбутньої професії або сфери професійної діяльності з урахуванням як своїх інтересів та здібностей, так і потреб суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 1997. – 704 с.
2. Гончарова Н.О. Основи вибору професії: консультативний тренінг / За ред. В.Ф.Моргуна. – Полтава: АСМІ, 2007. – 48 с.
3. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Позакласний час. – 2000. - №26-27. – С.4.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Моргун В.Ф. Багатовимірний аналіз досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. – Полтава, 1997. – 16 с.
7. Профконсультационная работа со старшеклассниками /Под ред. Б.А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 288 с.
8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

*В.С. Ірклієнко, О.М. Палеха*  
Полтава

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ**

Підготовка кваліфікованого, компетентного вчителя, готового до самостійної викладацької діяльності та творчого вирішення різноманітних педагогічних ситуацій є одним із провідних завдань вищої педагогічної освіти. Вища школа має сприяти розвитку творчої особистості, здатної нестандартно діяти, мислити і реалізовувати актуальні задачі сьогодення. З огляду на це питання розвитку творчих здібностей студентської молоді вимагає наукового з'ясування.

Проблема розвитку здібностей взагалі та творчих, зокрема знаходиться у колі наукових інтересів вітчизняних та зарубіжних науковців. Такі дослідники як М.Бургін, А.Ковальов, В.Моляко, В.Мясищев, С.Рубінштейн, Б.Теплов та інші розглядали поняття здібностей з позиції діяльнісного підходу та характеризували їх як властивості людини, які виявляються в її навчальній, виробничій та інших видах діяльності і являють собою необхідну умову її успіху.

Одним із напрямків розвитку творчих здібностей людини є залучення особистості, яка має яскраво виражені природні задатки, до різноманітних видів діяльності, які потребують нестандартного підходу до вирішення задач. Уміння оригінально мислити, генерувати цікаві ідеї, бачити протиріччя, уміти розв'язувати проблемні ситуації, переносити набуті знання і сформовані уміння і навички у нову ситуацію є запорукою творчого результату діяльності.

П.Кравчук окреслює риси, які характеризують розвинену творчу особистість. Назвемо їх :

- глибина та широта знань, уміння застосувати їх у різноманітних ситуаціях;
- сформована стійка потреба до постійного оновлення знань і набуття нових;
- цілеспрямоване прагнення до істини, здатність проникати у суть проблеми, здатність до аналізу і синтезу;



- уміння відмовитися від застарілих звичок та поглядів;
- уміння поєднувати нове з попереднім досвідом та досвідом інших [1].

На розвиток творчих здібностей впливають багато чинників, особливе місце серед яких займають зміст, форми організації, методи, прийоми навчання та виховання. Виховна робота у вищому навчальному закладі спрямована не тільки на розкриття творчих здібностей студентів, які проявляються у створенні предметів матеріальної та духовної культури, нових ідей, відкриттів та винаходів; здатності до індивідуальної творчості в різних сферах діяльності, але й мають на меті забезпечити студентів певними знаннями, сформованими вміннями і навичками для подальшої ефективної виховної роботи у закладах освіти.

У переліку форм виховної роботи можна зазначити різноманітні заходи, зокрема тематичні, літературні, танцювальні вечори, народні свята, диспути, конкурси і змагання, вечори відпочинку, вшанування видатних дат і видатних особистостей тощо. Але постає питання щодо ефективності запровадження цих форм виховної роботи на предмет реалізації творчого потенціалу особистості.

Традиційна система підготовки виховного заходу спрямована, перш за все, на розучування віршів, пісень, танців, багаторазові репетиції мізансцен тощо. При цьому часто спостерігається домінуюча роль режисера, недостатньо враховуються знання, уміння та навички учасників підготовчого процесу. У повсякденній репетиційній роботі не завжди вдається зберегти творчу радість від спілкування з мистецтвом.

Різноманітність видів діяльності у підготовчому виховному процесі виступає однією з найважливіших умов комплексного різноманітного розвитку здібностей особистості. З огляду на це необхідно з'ясувати основні вимоги, які висуваються до діяльності, яка розвиває особистість. Ці вимоги наступні:

- творчий характер діяльності;
- оптимальний рівень важкості завдання для виконавця;
- певна мотивація діяльності;
- забезпечення позитивного емоційного настрою у ході і після закінчення виконуваної діяльності

Формування рис творчої особистості може бути певною мірою забезпечено корекцією методів і форм педагогічного впливу і переглядом процесу підготовки виховного заходу. Окреслимо етапи цього процесу, які пов'язані між собою та доповнюють один одного.

Перший етап – почуттєво-емоційний вплив на особистість з метою пробудження інтересу до виховного заходу, бажання займатися художньою творчістю. Воно формується завдяки оволодінню змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, які засвоює людина у процесі навчання та виховання.

Тому другий етап – залучення до матеріальної культури, зокрема ознайомлення з предметним оточенням, одягом, їжею, їх розвитком і становленням, регіональними особливостями.

Третій етап підпорядковано ознайомленню студентів з духовними надбаннями людства в тих чи інших галузях життєдіяльності: віруваннями, культами, традиціями, музичною, поетичною, хореографічною творчістю.

На четвертому етапі проводиться виховний захід не тільки як завершальний компонент підготовчого процесу, але й як форма самореалізації та самоактуалізації студента у ході виховного заходу.

П'ятий, завершальний етап підпорядковано контролю і корекції підготовчого процесу з урахуванням виявлених неточностей, недоліків у практичній роботі.

Запропоновані етапи підготовки і проведення виховного заходу можуть бути реалізовані через систему різноманітних форм підготовчої роботи, як за змістом, так і за методами і прийомами педагогічного впливу.

З метою глибокого, повного і усвідомленого сприйняття виховного заходу студенти повинні знати його зміст, бути ознайомлені з головними діючими особами, атрибутами та символами. Важливим фактором виступають знання і уміння оформити предметне оточення, показати значення матеріальної культури (зокрема народно-декоративних промислів: гончарства, лозоплетіння, художньої обробки з дерева, малярства, ткацтва та килимарства, художньої вишивки; українського народного одягу; народної кулінарії) в оформленні інтер'єру сцени, території, кімнати, при створенні декорацій. Реалізувати сутність духовної культури можна через фольклор, музичне і хореографічне оформлення заходу, стилі спілкування і поведінки, культу, обряди, ритуали.

Отже, системне ознайомлення студентів з матеріальною і духовною культурою дає можливість комплексно сприймати виховний захід, глибоко збагачувати суб'єктивним досвідом особистість. Реалізація принципу послідовності і наступності у засвоєнні інформаційного матеріалу потребує логічного зв'язку різних елементів матеріалу, формування знань, умінь і навичок у певному порядку.

При системному підході у цілеспрямованому процесі підготовки виховного заходу проявляється необхідність використання різних специфічних форм впливу на особистість з метою розкриття її творчого потенціалу: колективних, групових, індивідуальних. Ознайомлення студентів зі змістовою частиною заходу потребує створення ситуації пізнання, пошуку та усвідомлення головних тематичних ліній. При цьому значна роль належить колективним формам навчання. Різноманітність поглядів, думок, участь у обговоренні колективу однодумців створює умови для суб'єктивного наукового відкриття, встановлення певних закономірностей. Одним з найпродуктивніших словесних методів навчання щодо активізації пізнавальної діяльності та розвитку творчих здібностей студентів є бесіда. Спираючись на наявні знання студентів, їхній досвід, педагог за допомогою навідних запитань підводить їх до з'ясування нових сутностей предметів і явищ навколишньої дійсності, розширення і поглиблення відомостей про них. З огляду на це доцільно запропонувати виконання завдань творчого характеру, наприклад:

- запропонуйте варіанти предметного оформлення виховного заходу. Назвіть їх. Доведіть доцільність використання саме запропонованих зразків матеріальної культури;
- обґрунтуйте вибір кольорової гами та орнаментального оформлення;
- створіть варіанти декорацій, поясніть ваш вибір;

Оригінальність роботи полягає у власній тематиці малюнків, його композиційній та колористичній своєрідності, що дасть можливість оцінити рівень творчої інтерпретації студентів. Але для вільного розкриття ставлення до побачених та створених виробів матеріальної культури, прояву фантазії, творчості особистості необхідна попередня робота з ознайомлення студентів з виникненням того чи іншого стилю у мистецтві, його становленням та розвитком, орнаментальними та колористичними особливостями, функціями, можливістю і доцільністю використання у тому чи іншому виховному заході.

Важливим фактором почуттєво-емоційного сприйняття виховного заходу є музичний матеріал. Його добір, уміння komponувати та доцільно використовувати у конкретній ситуації шляхом порівняння музичних засобів виразності дає можливість студентам виявити свої знання у різноманітних стилях та напрямленнях музичного мистецтва.

У ході виконання тих чи інших завдань важливо створити умови для виявлення художніх, інтелектуальних, літературних обдарувань студента через залучення їх до різноманітних видів діяльності.

Наведемо приклади таких завдань.

Літературно-творчі завдання:

- на основі літературного матеріалу створити сценарій виховного заходу;

- придумати казки, легенди, вірші, розповіді у відповідності до тематики виховного заходу;

Завдання образотворчого та декоративно-прикладного характеру:

- намалювати декорації до виховного заходу;
- запропонувати необхідний реквізит;
- розглянути можливі варіанти одягу, на основі уже вивченого запропонувати власний варіант орнаментального та колористичного вирішення костюму;

Завдання музичного характеру:

- підберіть той музичний матеріал, який відповідає змісту виховного заходу, поясніть свій вибір;
- із запропонованих пісень виберіть ті, які вам до вподоби, поясніть свій вибір;
- уявіть, що ви композитор, і вам до виховного заходу потрібно скласти пісню. Віршований текст у вас є. Якою за характером має бути музика до цього римованого тексту. Поясніть.

Завдання-драматизації:

- приготуйте (сервіруйте) стіл для проведення виховного заходу:
  - а) знайдіть помилки у сервірованих столах; для цього серед запропонованих речей виберіть ті, які необхідні для святкування;
  - б) запропонуйте свій варіант сервіровки столу; для цього серед запропонованих речей виберіть ті, які необхідні для святкування.
- ви зустрічаєте, проводжаєте гостей: ваші дії;
- промодельуйте ситуацію за сценарієм виховного заходу;
- інсценізуйте етапи виховного заходу.

Наголосимо, що завдання педагога полягає у створенні сприятливої атмосфери для розвитку творчого потенціалу особистості, навчанні студентів отримувати радість від життя, формуванні почуття психологічної захищеності. Тому при аналізі результатів різноманітної діяльності особистості повинна формуватися тенденція з боку педагога до підтримки досягнень студента, до окреслення перспективи, хоча аналіз недоліків теж потрібен.

Таким чином, залучення студентів до виховної роботи сприяє істотному розвитку їхніх творчих здібностей, активізації творчого пошуку та становленню майбутнього педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко П.Ф. Формирование творческой личности студента. – К., 1994. – С. 8-40.

*О.Г. Коваленко, О.А. Охріменко*  
Полтава

### **ЕМОЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ФУТБОЛІСТА ДО ЗМАГАНЬ**

Головною метою будь-якого змагання є максимальний спортивний результат, який досягається в умовах жорсткого протистояння суперників, його супроводжують потужний соціальний стрес (очікування вболівальників, спонсорів, тренерів) і стрес самої змагальної ситуації (втома, біль, страх). І хоча ці стресори діють нетривалий час, їх сила максимальна, дії – руйнівні. Під їх впливом виникає цілий ряд психічних станів безпосередньо перед стартом, які негативно впливають на готовність спортсмена до змагання.

Спортивними психологами останнім часом зібраний експериментальний та фактичний матеріал, що дозволяє точніше описати всю багатогранність психічних станів у спорті. Детальніше вивчення спортсменом, зокрема, футболістом і тренером ознак цих станів – важливий крок в управлінні собою в ході спортивної боротьби.

Найбажанішим станом футболіста під час гри є оптимальний бойовий стан, який характеризується оптимальним рівнем активізації мозку, вегетативної нервової системи і психомоторним контролем. Але це буде неможливо без контролю емоційної сфери емоційної сфери психіки.

Емоції переполюють кожний момент, епізод футбольного матчу. Вони впливають на кінцевий результат змагання і визначають подальший розвиток спортивної діяльності. Правильно визначивши емоційний стан футболіста перед змаганням, тренером може скоригувати тактичні дії, запобігти конфліктні ситуації в команді, налаштувати спортсмена та набуття необхідного бойового стану.

Зважаючи на вищезгадане, можна стверджувати про важливість дослідження та аналізу цього аспекту психіки.

Метою дослідження було визначити та дослідити особливості емоційної готовності футболіста в передзмагальний період. Об'єктом дослідження – психічна готовність футболіста до змагань. Предметом дослідження – емоційна готовність футболіста до змагань.

Спорт – гарний засіб для виховання особистісних якостей. Роль футболу у вихованні характеру полягає в тому, що він формує ті специфічні потенційні основи дій, в яких виражається характер людини, її індивідуальні особливості, воля. Але для того, щоб дії, які виконує спортсмен в процесі тренування стали стійкими, надійними, вони повинні сформуватись в систему навичок, завдяки яким в екстремальних умовах змагання спортсмен виявить бійцівський характер і здатність на необхідні вчинки без тривалих роздумів і коливань [1]. Це потребує значних зусиль для психологічної підготовки спортсмена, вдосконалення різних сторін його психіки.

Важливо враховувати головну особливість футболу – його приналежність до командних ігор. Спортсмену недостатньо бути здібним чи талановитим, вміти встановлювати контакт з тренером і мати з ним гарні стосунки, найважливішим є вміння працювати в команді, відчувати ритм партнерів, передбачати будь-які варіації дій одноклубників. Якщо футболіст не вміє налагоджувати контакт, то він на тривалий час в жодній команді довго не затримається. Значна кількість талановитих футболістів різного віку кожного сезону змінює команду не залежно від успіхів, досягнутих у її складі. Кожен з одинадцяти футболістів є індивідуальністю, яка прагне проявити себе і реалізувати, але не кожен розуміє, що це можливо лише за умови повної злагодженості дій і беззаперечного розуміння один одного на полі та поза його межами. Тому у футболі постає проблема міжособистісної сумісності футболістів, їх емоційного взаємодоповнення.

Змагання є кінцевим результатом тренування та відображає його успішність. Спортивні змагання – завжди суперництво, боротьба претендентів за кращий результат. У футболі це проявляється у вигляді прямого та реального змагання за вирішення спортивної задачі. Успішний виступ призводить до нагородження певним знаком чи символом відмінності (медаль, кубок), певним званням (переможець, чемпіон). Спортивні змагання як одна з основних складових спортивної діяльності відрізняється не лише великою емоційністю, а й широким різноманіттям емоційних проявів. Під час виступу одні емоції змінюють інші: позитивні (радість перемоги, впевненість) та негативні (розчарування пов'язане з помилкою, зробленою під час гри, незадоволення, відчай, гіркота поразки тощо). І перші, і другі емоції в умовах матчу часто набувають характер афективних переживань, які вимагають вміння володіти собою, направляти активність своїх емоційних проявів на розв'язання спортивної задачі, не втрачаючи самоконтролю [3].

Чим відповідальніше змагання, тим вища емоційна збудженість і напруга учасників, які усвідомлюють відповідальність поставленої перед ними задачі, а відповідно і інтенсивніші, яскравіші, різноманітніші емоції. Така інтенсивність, гострота емоцій не залишаються постійною впродовж всього матчу. Найінтенсивніші емоції виникають в

найвідповідальніші моменти: при виході на ворота, при боротьбі за м'яч, при блокуванні суперника, при виникненні небезпечних моментів біля воріт, при штрафному ударі, при забитому м'ячі тощо, тобто в ті моменти гри, коли вирішується її результат і футболістові важливо знаходитися у оптимальному емоційному стані, формувати який необхідно у тренуваннях. В цілому на емоційні стани спортсмена у змаганнях впливають різноманітні чинники, які обумовлюються його оточенням та власне особливостями спортсмена.

Для того, щоб у футболіста на змаганнях виникли оптимальні почуття, емоційні стани, необхідно, щоб уже в процесі тренування і підготовки до змагань він по можливості детальніше ознайомився з умовами та обставинами майбутніх змагань. З цією ж метою корисно в процесі тренування ширше використовувати змагання як метод підготовки, що сприяє формуванню досвіду переживання змагальних емоцій і способів володіння ними. Щоб навчитись володіти почуттями, необхідно тренуватися в умовах зустрічі з рівними по силі чи сильнішими партнерами [2].

Щоб встановити особливості емоційної готовності футболістів до змагань нами було проведене діагностичне дослідження. У ньому взяли участь 30 осіб чоловічої статі, віком від 16 до 18 років, які протягом останніх 5 років регулярно відвідували футбольний гурток при спортивній школі, а також мали досвід участі на районних та обласних змаганнях. Дослідження проводилось за день до важливого матчу регіонального масштабу. Загальний фізичний стан досліджуваних був задовільний.

Для дослідження особливостей емоційної готовності футболістів до змагань у дослідженні використані такі методики [3]:

1. «Вивчення ставлення спортсменів до конкретного змагання» (за Ю.Л. Ханіним).
2. «Вивчення передзмагального стану спортсменів (за викладом І.П. Волкова).
3. «Шкала оцінки реактивної та особистісної тривожності (за Ч.Д. Спілбергером, в адаптації Ю.Л. Ханіна).

Головним критерієм під час добору методик стала їхня ієрархічна послідовність, тобто кожна з них досліджує окремих компонент емоційної готовності.

Так, за допомогою першої методики ми визначаємо суб'єктивне сприйняття футболістом майбутніх змагань, здійснюється оцінювання власних шансів та шансів команди на перемогу. Ставлення до майбутнього змагання складається з таких компонентів як впевненість в собі, сприймання та оцінка можливостей суперника, бажання брати участь у змаганнях та їх значимість, дзеркальна самооцінка спортсмена.

Метою використання другої методики є прагнення охарактеризувати на основі самооцінки передзмагальний стан спортсмена. Цей суб'єктивний стан базується на основі оцінки своїх відчуттів, емоцій та думок. Опитувальник для вивчення передзмагального стану розроблений на основі прийнятої в загальній та спортивній психології трикомпонентної структури психічного стану: фізичний (тілесно-поведінковий), емоційний (енергетичний) та когнітивний (мисленневий) компоненти.

Третьою стала методика з визначення рівня особистісної та реактивної тривожності. За її допомогою мали змогу визначити рівні прояву різних видів тривожності. Так, особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напругою, стурбованістю, нервозністю. Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, інколи навіть тонкої координації. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелюється з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними та невротичними зривами, і з психомоторними захворюваннями. Також висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги в ситуаціях оцінки його компетентності. У цьому випадку необхідно знизити суб'єктивну значимість ситуації та поставлених задач, і перенести акцент на осмислення діяльності та формування почуття впевненості у перемозі.

Результати проведеного дослідження свідчать, що згідно показника «впевненості в собі» спортсмени продемонстрували високу суб'єктивну самооцінку власних

можливостей досягнення успіху, впевненість в своїх силах, наявність бажання брати участь в змаганнях, реально оцінюють виконання поставлених задач тренером перед змаганням і загалом демонструють високий рівень готовності до виступу. Відповідно до показника «сприймання та оцінки можливостей суперника» виявилось у співставленні своїх можливостей з можливостями суперників. Розуміння та адекватна оцінка ігрового потенціалу суперника сприяє зниженню необумовленої тривожності у випадку мінімальної інформації про ситуацію. Показник «бажання брати участь у змаганнях та їх значимість» відображає прагнення кожного футболіста, виявляє надання майбутнім змаганням великого значення та прагнення проявити себе в повному обсязі. Показник «дзеркальної самооцінки» демонструє адекватну самооцінку, що проявляється в досить позитивному ставленні до оточуючих.

Проаналізувавши результати наступної методики, нами були зроблені такі висновки. Виявлена така ієрархія компонентів передзмагального стану. Домінуюче місце займає фізичний компонент – футболісти приділяють найбільше значення власному фізичному стану, роблячи головний акцент на фізичну підготовку. Друге місце займає когнітивний компонент – уявлення власних тактичних дій на майбутніх змаганнях досить чітке. Футболіст постійно аналізує гру, але думки не мають нав'язливого характеру. На останньому місці знаходиться емоційний компонент – оскільки, за умови успішності тренування задовольняється головне прагнення спортсмена знаходитися в оптимальній фізичній формі.

Відповідно отриманих результатів по «шкалі оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності», можемо зазначити, що рівень прояву реактивної тривожності має тенденцію до зниження, оскільки наявність високих показників на тренуванні та під час гри знижує показники невпевненості та надмірної збудженості. При цьому особистісна тривожність має тенденцію до зростання.

Проаналізувавши все вище сказане, можна підсумувати, що за умови високих показників на тренуванні, гарної фізичної форми, вдалим пробних ігор відбувається зниження емоційної напруги, тривожності всі сили та увага приділяються досягненню максимального кінцевого результату.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьянц А.И. Психолого-педагогическая помощь в деятельности спортсмена //Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 6. – С. 36-38.
2. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студ. педагогических институтов по специальности «Физическое воспитание» – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
3. Практикум по спортивной психологии /Под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 528 с.

*Р.О. Павлюк*  
Полтава

### **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Однією з найважливіших і складних галузей сучасної психологічної та педагогічної науки є проблема творчої обдарованості або креативності (від англ. create – творити, створювати). Феномен креативності є центральним поняттям для вивчення такої галузі психології, як психологія креативності. Питання формування креативності набуває надзвичайної ваги для вітчизняних педагогів та психологів з огляду на те, що епохальне завдання, яке так гостро постало перед нашою країною на нинішньому етапі розвитку: розробка та формування нового, адекватного сучасним реаліям наукового підходу до

напрацювання засад організації різноманітних форм навчання й виховання та стимулювання пов'язаних з останнім процесів становлення і розвитку творчих особистостей – гідних громадян соціальної спільноти.

Феномен творчого потенціалу людини привертав до себе увагу педагогів та психологів з давніх часів. Уже в Стародавніх Єгипті, Індії, Китаї, Греції були перші спроби виявити й описати психологічні властивості людської особистості. У європейській філософсько-науковій традиції такі спроби виразно окреслюються в працях давньогрецького мислителя Арістеля. Згодом ця проблема хвилювала багатьох європейських учених, зокрема іспанського медика, яких жив у епоху Відродження Хуана Уарте, який у 1575 році опублікував працю під назвою «Дослідження здібностей до наук». У цій праці сформульовані теоретико-методичні передмови формування в майбутньому психології обдарованості. Наступним етапом у розвитку поглядів на творчу обдарованість була так звана «психологія здібностей» німецького вченого-енциклопедиста XVIII століття Християна Вольфа. Проте це все це було дуже віддаленим від розгортання широких і повномасштабних психолого-педагогічних досліджень обдарованості, які пов'язують з ім'ям видатного британського вченого Френсіса Гальтона. Він у перше в європейській історії дослідив особистісні властивості власне людини науки в праці «Англієць у науці, його природа та виховання» (1874р.). 1883 року виходить у світ його «Дослідження людських здібностей та їх розвиток». Згодом Гальтон висуває гіпотезу про зв'язок вираженості психічної властивості з імовірністю її прояву і таким чином він створює теоретичні засади психометрики.

Доречним на нашу думку буде узагальнити та виділити основні проблеми й методичні підходи, які в подальшому стали підґрунтям психології здібностей як відповідної галузі наукової психології. Перша з таких проблем – це визначення основних детермінант здібностей та їх розвитку. Єдиною та провідною ланкою в цій детермінаційній самоструктурі, за Гальтоном, є взаємовідношення спадковості і середовища. Наступна, друга проблема – проблема взаємозв'язку загальних і спеціальних здібностей. Френсіс Гальтон вважав, що, вимірюючи характеристики продуктивності найпростіших елементарних психологічних процесів, можна встановити рівень творчої обдарованості людини. У зв'язку подальшим розвитком наукової думки у подальшому цю ідею було спростовано результатами багатьох досліджень: зв'язок між творчою обдарованістю, інтелектом та елементарними пізнавальними здібностями є значно складнішими, ніж це здавалося в часи Ф. Гальтона. І, нарешті, третя, остання проблема, котра тісно пов'язана з попередньою – проблема методів вимірювання психічних властивостей особистості.

Подальше розгортання вищеокресленого напрямку психологічних досліджень характеризується створенням так званих факторних моделей обдарованості, власне інтелектуально-пізнавальної обдарованості. Однією з перших таких проблем була концептуальна модель К. Спірмена, висунута ним на початку XX ст. Згідно з цією моделлю, інтелектуально-пізнавальна сфера обдарованості, яка на рівні суб'єкта забезпечує успішність інтелектуального забезпечення здійснюваної діяльності, включає два базові фактори:

- 1) загальний фактор (так званий «генеральний або G-фактор»);
- 2) фактор, специфічний саме для даного виду діяльності («відповідний або S-фактор»).

У своїх дослідженнях Спірмен доходить висновку, що роль G-фактора є максимальною під час розв'язування складних математичних задач і задач на поняттєве мислення та мінімальною при виконанні сенсомоторних дій. Згодом Спірмен приходять до створення ієрархічної тривірневої моделі інтелектуальної обдарованості: між факторами «G» і «S» він виділяє групові фактори лінгвістичних (вербальних), механічних та арифметичних здібностей [1].

Подальший розвиток теорії Спірмена спонукав вчених Р. Кеттел і Л. Турстоун [2; 3] виступити зі своїми моделями. Кеттел виділив три типи інтелектуальних здібностей: загальні, перціальні і так звані «фактори операції». Ці типи утворюють відповідну ієрархію інтелектуально-пізнавальних здібностей. Фактори-операції в Кеттел виступають певним аналогом S-факторів у Спірмена [1].

Зазначені моделі обдарованості були моделями обдарованості інтелектуально-когнітивної (у її широкому розумінні).

У ХХ столітті у дослідженнях американського вченого Дж. Гілфорда народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності) [3]. Досліджуючи інтелектуальні здібності особистості, структуру її інтелекту, вчений виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Дивергентний тип пов'язаний із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» творчої обдарованості, креативності. Мусимо зауважити, що термін «креативність» введено саме ним у науковий обіг.

У своїх дослідженнях Гілфорд доходить висновку, що креативність, тобто творча обдарованість, характеризується шістьма основними параметрами:

- 1) здатністю до виявлення й формулювання проблеми;
- 2) здатністю до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок;
- 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом;
- 5) здатністю вдосконалювати сприйманий (або маніпульований) об'єкт, додаючи певні деталі;
- 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Після цього, на основі названих теоретичних напрацювань дослідника він разом із співробітниками розробив тестову програму визначення творчої обдарованості (так званого ARp). Згодом її розвивав інший американський дослідник людської психіки, учень і послідовник Гілфорда Е. Торранс [4]. Він, беручи участь у реалізації комплексної програми розвитку творчих здібностей дітей, розробив пакет психодіагностичних тестових методик виявлення творчої обдарованості [5]. Під творчою обдарованістю Е. Торранс розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, вад у наявних знаннях, дисгармоній тощо. Його психодіагностичні тести креативності і сьогодні вважаються найефективнішим емпіричним інструментом дослідження творчої обдарованості.

На відміну від розвитку теорії творчої обдарованості у зарубіжних країнах, у вітчизняній психологічній думці все відбувалося дещо по-іншому. У зв'язку з цим, варто відзначити такі імена, як Б. Теплов (вивчення проблеми загальних здібностей) [6], В. Шадріков (дослідження обдарованості як такої) [7], Я. Пономарьов (вивчення творчої обдарованості у зв'язку з проблемою «внутрішнього плану дій») [8], Д. Богоявленська (дослідження творчої обдарованості як інтелектуально-мотиваційної ініціативності, розробка методики так званого «креативного поля») [9].

Згідно з Я. Пономарьовим, у ситуації розв'язання творчих завдань основу успіху становить високорозвинена здатність здійснювати найрізноманітніші маніпуляції з образами, ідеями, поняттями на рівні свідомості – високий рівень розвитку внутрішнього плану дій, що виступає провідним компонентом механізму поведінки людини. На його думку серед усіх диференційних характеристик сутність інтелектуально-мотиваційного розвитку має вирішальне значення; на повноцінну творчу діяльність здатна людина, якій притаманна оптимально розвинена загальна здібність [8].

Основну думку Пономарьова про явища креативності можна скласти на підставі двох основних утворень: по-перше, мотиваційна напруженість, тобто формально-динамічна сторона мотивації – інтенсивність пошукової домінанти, інтелектуальної



ініціативи, від вираженості якої істотно залежить, наприклад, перехід від першої фази творчого процесу до другої в умовах творчого завдання. По-друге, чутливість, підвищена чутливість до субдомінантних (інтуїтивних, побічних) утворень, від міри вираженості якої суттєво залежать, наприклад, успіх інтуїтивного рішення, успіх фіксації та реалізації побічних продуктів [8].

Підсумовуючи погляди та внесок Я. Пономарьова у розвиток поняття творчої, креативної особистості, мусимо зауважити, що за його словами творчий продукт виникає як побічний результат мислення, спрямованого на тих чи інших проблемних ситуацій або завдань, а креативний індивід характеризується мотиваційною напруженістю у формі яскраво вираженої пошукової домінанти високої інтенсивності та специфічною чутливістю, підвищеною (порівняно з некреативними) чутливістю до побічних продуктів своєї пізнавальної активності.

На теренах нашої держави вивчення феномена креативності пов'язується насамперед з іменами таких відомих психологів, як В. Моляко (дослідження та реалізації творчої обдарованості в діяльностях у сфері техніки) [10], М. Холодна (вивчала проблеми інтелектуальної обдарованості ті її зв'язку з творчою обдарованістю) [11] та ін.

Останні розробки у сфері психології творчої обдарованості – це, насамперед, дослідження, започатковані в лабораторії психології здібностей і професійно важливих якостей Інституту психології РАН під керівництвом В. Дружиніна. Основною ідеєю сьогодення психологічної науки у галузі досліджень творчої обдарованості – виведення і принципове розведення в контексті явища креативності двох його основних метаформ, двох «іпостасей»: потенційної креативності і креативності актуальної [12].

Надзвичайно важливою проблемою сучасної психології креативності є чітке визначення того, що являє собою цей феномен. Мусимо зауважити, що розглядати творчу обдарованість поза її зв'язком із явищем творчості абсурдно, очевидним стає те, що інтерпретація творчої обдарованості залежить від розуміння самої творчості. Обдарованість (у тому числі й творчу) найчастіше пов'язують із провідними здібностями як індивід ними утвореннями, які є одним із продуктів взаємодії суб'єкта, носія певних природжених передумов до їх формування, із його середовищем (у широкому розумінні). По-іншому, обдарованість співвідносять здебільшого зі здібностями як набутими індивід ними утвореннями. Разом з тим сам термін «обдарованість» містить у собі корінь «дар», тобто щось «отримане як дарунок» (від природи, від Бога тощо) – отже, власне, природжене. Звідси слідує висновок, що безпосередній зв'язок обдарованості з певними природженими утвореннями індивіда, що підтверджується відповідними дослідженнями.

Підсумовуючи вищевикладене, мусимо зауважити, що тлумачення творчої обдарованості чи то як просто набору деяких задатків, чи то як сукупності певних здібностей необхідним чином зводить креативність до умовного малозмістовного поняття, яке є другорядним, допоміжним, похідним від понять задатків або здібностей.

Разом з тим, у трактуванні психології креативності виникають й інші проблеми – проблема співвіднесення креативності з іншими типами обдарованості, які виділяються останнім часом: інтелектуально-когнітивними та мотиваційно-особистісними, зокрема в контексті нової концептуальної моделі структури загальної обдарованості – її «інтегрованої» структури [13; 14].

На нашу думку явище креативності заслуговує не лише на те, щоб його виявляли чи навіть вимірювати, але й на те, щоб прагнути активно сприяти нарощуванню його вираженості у відповідних осіб, з огляду на тему нашої наукової проблеми, – майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах. У прикладному аспекті проблема визначення та розробки оптимальних методів активного сприяння розвитку креативності в креативних індивідів – це найважливіша проблема сучасної психолого-педагогічної науки творчої обдарованості, зокрема її практичного відгалуження – психології розвитку креативності.

Наведені вище проблеми сучасної науки – психології креативності, належать, по суті, до загальнопсихологічної, у широкому розумінні, проблематики. Проте суттєвими є також її соціально-психологічні аспекти: соціалізація креативного індивіда, специфіка соціальної взаємодії творчо обдарованих осіб із їхнім оточенням, санкціонування та оцінювання суспільством творчих проявів креативів, соціальна спрямованість (про соціальність, асоціальність, анти соціальність і т.п.) таких проявів тощо.

Мусимо зауважити, що ключова проблематика психології творчої обдарованості має доволі широкий спектр і характеризується значною багатоаспектністю. Її систематизація відзначається як типовістю в одних аспектах, так і яскраво вираженою специфічністю в інших. Визначення основних проблем сучасної психології креативності істотно зумовлює бачення перспектив її розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Психология общин способностей . – М.: Латерна, Вита, 1995.
2. Cattell R.B. Abilities: their structure grown and action. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1971.
3. Thurstone L.L., Thurstone T.G. Factorial studies of intelligence // psychometric Monographs. – 1941. - № 2. – p. 37-45.
4. Guinford J.P. The nature of human intelligence. – N.-Y.: McGraw Hill, 1962.
5. Torrance E.P. Giding creative talent: Englewood Cliffs. – N.-Y.: prentice-Hall, 1962.
6. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and learning. – 1965. – p. 663-679.
7. Шадриков В.Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред.: В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – С.5-13.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – С.33-35.
9. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1983.
10. Психологические вопросы выявления одаренности: Сб. науч. труд. / Авт. – сост.: В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1992.
11. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность // Вопр. психол. – 1990. – № 5. – С.123-127.
12. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994.
13. Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Метод. реком. – Луцьк: ВВ МАНУ, 1996.
14. Гнатко М.М. Психологічні передумови організації роботи з обдарованими індивідуумами: Метод. реком. – Луцьк: ВВ МАНУ, 1996.

*Л.Г. Перетяцько*  
Полтава

### ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Існуюча практика організації процесу професіоналізації сучасного фахівця породжує необхідність в її перегляду, оскільки в умовах ринкових відносин виробництво орієнтується на поповнення молодими і перспективними спеціалістами, здатними кваліфіковано і оперативно вирішувати професійні задачі. Сьогодні суттєво підвищується актуальність проблеми професійної компетентності особистості, яка безпосередньо детермінується знаходження людиною свого професійного покликання і баченням особистістю власних життєвих та професійних перспектив.

Психологічні джерела з проблеми професійної орієнтації особистості аналізують три основних теоретичних підходи. Один із них базується на ідеї стабільності

індивідуальних якостей особистості, від яких залежить успіх виконання певної діяльності. У відповідності до цього підходу пропонується пошук людей найбільш придатних для певної професії, або навпаки йде підбір певної роботи, що найбільше відповідає індивідуальним властивостям оптанта.

Інший підхід базується на ідеї спрямованого формування здібностей, передбачаючи, що у кожної людини можна сформувані ті або інші потрібні якості. Третій підхід містить у собі орієнтування на формування індивідуального стилю діяльності, де акцент робиться на формуванні здібностей з урахуванням унікальної своєрідності особистості.

Теоретичний аналіз вітчизняних досліджень з проблеми професійного самовизначення дозволив виділити слідувачі напрямки, за якими на сучасному етапі розвитку психологічної науки проводиться вивчення даного феномену: вивчення процесів професійного самовизначення у руслі загальних вимог до професії (К.М. Гуревич, В.М. Парамзин, Б.О. Федоришин та ін.); вивчення вікових закономірностей формування особистостей (В.В. Рибалка, Т.В. Снегір'ова, П.О. Шавір та ін.); вивчення місця та ролі здібностей та інтересів у процесі професійного самовизначення (С.П. Крягжде, В.Д. Шадріков, Д.Е. Фельдштейн та ін.); формування особистості як суб'єкта професійної діяльності (Є.О. Клімов, О.О. Конопкін, Ю.М. Забродін та ін.); життєвий шлях і самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, О.О. Кронік, Є.І. Головаха та ін.) Аналіз основних підходів до дослідження проблеми життєвого шляху особистості (Ш. Бюлер, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Тітаренко та ін.) показав, що у теоретичному плані вказана проблема охоплює розробку таких понять як пошук сенсу життя (В. Франкл), життєвий стиль особистості (А. Адлер), життєві сценарії (С. Берн), самоактуалізація (А. Маслоу).

Всі ці поняття характеризують низку об'єктивних тенденцій, які передбачають вирішення фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, що потребують свого емпіричного обґрунтування.

Процес професійного самовизначення охоплює довготривалий період життя людини – від появи професійних інтересів та схильностей у дитячому віці до самоствердження у вибраній професійній діяльності у зрілому віці. Напротязі цього періоду відбувається не лише професійне, а і соціальне, і разом з ним життєве самовизначення особистості.

Центральним моментом професійного самовизначення є вибір професії, відокремлюючи період необмежених але абстрактних можливостей професійної самореалізації людини від реальної, але обмеженої перспективи вибраної професійної діяльності. Тому при виборі професії необхідна узгодженість найближчої перспективи з віддаленими життєвими цілями, які можуть бути реалізовані завдяки праці у вибраній сфері професійної діяльності [1].

Питання про психологічні умови і способи набуття особистістю професійного покликання належить до малодосліджуваних, але важливість його не викликає сумніву. У культурах різних народів зустрічається термін “покликання”. Його зазвичай використовують, намагаючись характеризувати знаходження особистістю свого місця у житті саме у професійній діяльності. При тому, що рідко зустрічаються люди, які вважають власну професію “справою життя”, існування феномену професійного покликання сумнівів не викликає. Разом з цим в психології життєвого шляху наше дослідження уявляє собою одну з преших спроб аналізу психолого-біографічного аспекту проблеми професійного покликання особистості, де ми спробували дослідити феномен професійного покликання за допомогою аналізу суб'єктивної картини життєвого шляху особистості.

**Метою** статті став пошук психологічних складових проблеми професійного покликання. Тому до основних завдань роботи можна віднести слідувачі:

1. Теоретично розглянути феномен професійного покликання як психологічну проблему .

2. Проаналізувати методичний інструментарій дослідження переживання особистістю професійного покликання або професійного розчарування.

Професійне покликання розглядається нами в рамках загальної філософської проблеми життєвого покликання, що передбачає вирогідність інших сенсів життя. Професійне покликання є лише одним із таких сенсів, пошук якого може прожовжуватись все життя і незавершитися, що може спровокувати такі наслідки, наприклад, як екзистенціальний невроз безробіття та інше. Задоволеність життям, відчуття його повноти уявляє собою те реальне та соціальне переживання, наявність якого В.Н. Мясіщев обґрунтовано вважає основним критерієм виділення самостійних потреб в процесі психологічного аналізу діяльності [2].

Переживання покликання в професійній діяльності формується в процесі знаходження особистістю серед значної кількості професій – “власної”, єдиної та неповторної. Таке відношення може виникнути, коли вона виступає позитивно забарвленим вагомим об’єктом. Роблячи свій професійний вибір, людина практично демонструє своє значуще відношення до вибраної професії, але у подальшому житті відношення особистості з вибраною професією нестабільні. Вони можуть змінюватися на протязі всього життєвого шляху від плюса до мінуса і навпаки, що детермінується цілою низкою біографічних факторів як соціальних, так і психологічних.

Для дослідження професійного покликання як переживання близькості з професією плідним та цікавим стало застосування біографічних методик, які раніше були використані для вивчення суб’єктивної вагомості інших людей [3]. При трансформації чотирьох типів значущих відношень між людьми [4] на взаємодію людини з вибраною професією ми отримали чотири можливі взаємовідношення з професією: максимальна психологічна близькість з професією; прагнення до більш глибокого занурення у професію; розчарування вибраною професією; негативна відчуженість до певної професійної діяльності. Такий підхід дозволив запропонувати розглядати професійне покликання як переживання виникаючої близькості з власною професійною діяльністю [5]. Розглядаючи професійне покликання як певний тип значущих відношень, необхідно виділити три його аспекти: емоційний, когнитивний та поведінковий.

Виконуючи функції оцінювання, емоції є реакцією механізмів регуляції на впливи, що вагомі для біологічної та психологічної рівноваги суб’єкта. Розглядаючи проблему емоційно-ціннісної спрямованості, Додонов Б.І. прийшов до висновку, що люди прагнуть вибрати для себе діяльність, яка може забезпечити максимум переживання почуття щастя. Емпірично він доводить, “что чем больше индивид любит испытывать эмоции, входящие в контактный состав какого-либо интереса, тем легче этот интерес у человека сформировать” [6]. Наявність в інтересі до професійної діяльності константного емоційного складу визначається особливостями самої діяльності, яка стала предметом інтересу особистості, тобто це ті емоції, без яких діяльність фактично не спроможна перебігати ефективно.

Когнитивний аспект пов’язують з вивченням професійної діяльності, її засобів та цілей, історії виникнення та розв’язку. Цей аспект проблеми професійного покликання мало досліджений і поки що не охоплений рамками наших емпіричних досліджень.

Для розкриття поведінкового аспекту професійного покликання необхідно вирішити питання про співвідношення можливостей та здібностей особистості до певної професійної діяльності, про співвідношення переживання професійного покликання та професійних здібностей особистості.

Професійне покликання особистості, хоча і в певній мірі детерміноване соціально-історичними умовами, в яких вона знаходиться, у кінцевому результаті визначається самою особистістю. Особистість не лише впроможі реально усвідомлювати свою професійну перспективу, вона також може визначати шляхи і засоби її реалізації, через формування певних життєвих програм. Усвідомлення свого буття і просмотр життєвих подій з фіксування можливих майбутніх змін на протязі життя сприяє тому, що образ

майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним способом, адекватним цьому усвідомленню [1].

Для вивчення психолого-біографічного аспекта проблеми професійного покликання було застосовано емпіричне дослідження бачення особистістю власної життєвої перспективи при професійному виборі – вчитель [5]. Проведений експеримент виявив, що показники суб'єктивної картини життєвого шляху є одним із критеріїв оцінювання задоволеності професійним вибором. Одночасово, ці показники є індикаторами вирогідності виникнення і закріплення почуття професійного покликання у особистості. Відчуваючи професійне покликання мають високу насиченість картини життя життєвими подіями. Вони здатні більш “стратегічно” і “раціонально” розглядати власне майбутнє [7].

Професійно покликані схиліні відноситися до свого життя як до довгого та надійного шляху. Життєві цілі довгочасні, вони краще орієнтуються у життєвих ситуаціях, більш усвідомлено відносяться до свого майбутнього.

#### **Висновки, рекомендації та перспективи подальших досліджень .**

Теоретичний аналіз емпіричних результатів дозволив виділити 4 можливих типа значущих відношень до професії: захоплення професією, професійне покликання, професійне розчарування і відчуження професії.

Професійне покликання пропонується нами розглядати як тип значущого відношення до професії, яке у категоріях значущих відношень може бути описаний формулою “Ми...з професією...свої”. Це означає близьке і кон'юктивне відношення, що виражає максимальну залученість особистості до професійної діяльності та стабільність цього залучення у часовому аспекті.

Отримані результати проведених досліджень дозволяють проводити профілактику та корекцію необґрунтованих професійних розчарувань, більш оптимально проводити профорієнтаційну роботу з сучасною молоддю. Шляхом збагачення життєвої перспективи проводити корекційну роботу із студентами педагогічних вузів.

Проблема професійного покликання, яку ми намагаємося зазначити в цій статті достатньо об'ємна. Емпіричні дослідження в основному проводилися на прикладі професії вчителя і були спрямовані на пошук показників суб'єктивної картини життєвого шляху особистості, аналіз яких дозволяв би нам передбачати майбутні професійні розчарування. Також вже подібні дослідження нами були проведені на інших професійних виборах, таких як лікар – стоматолог, лікар – терапевт, економіст, філолог. Плануємо у подальшому провести теоретично – емпіричні дослідження, які будуть спрямовані на виявлення і описання особистісного та емоційного компонентів професійного покликання як психологічної проблеми.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К., 1988. – 142 с.
2. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М., 1969. – Т. 2. – С. 110-125.
3. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека. Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1984. – 155 с.
4. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М., 1989. – 207 с.
5. Перетяцько Л.Г. Профессиональное призвание личности (психолого-биографический аспект). Дис...канд. психол. наук.: 19.00.01. – М., 1991. – 144 с.
6. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М. 1978. – 272с.
7. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии жизненного пути. – М., 2003. – 284 с.

## **ДИНАМІКА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Одним із важливих напрямків удосконалення вищої освіти, визначених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є формування професійно грамотної особистості. Пріоритетними у цьому процесі мають бути демократизація і гуманізація відносин викладача і студента, перетворення студента з об'єкта на суб'єкта навчальної роботи, вдосконалення змісту, форм і методів навчання студентів. Тому особливої актуальності набуває питання професійної підготовки соціального педагога у процесі навчання у закладах вищої освіти, що мають готувати висококваліфікованих спеціалістів, які за рівнем підготовки відповідають запитам сучасного суспільства.

Успішність професійної діяльності соціального педагога в першу чергу залежить від рівня розвитку його здібностей, зокрема педагогічних.

Аналіз психологічної літератури показав, що більшість психологів, зокрема Н.А.Амінов[1], Ф.М.Гоноболін[3], В.А.Крутецький[6], Н.В.Кузьміна[7], Л.М.Мітіна [8], М.І. Станкін [16], відносять педагогічні здібності до категорії спеціальних і розглядають їх у співвідношенні як із загальними здібностями, так і з деякими характерологічними властивостями особистості. Педагогічні здібності визначаються як властивості особистості вчителя, що відображають структуру педагогічної діяльності і є умовою її успішного виконання.

У сучасній психології відсутня загальноприйнята структура педагогічних здібностей. Існують різні підходи до представлення педагогічних здібностей учителів у вигляді взаємопов'язаних компонентів (підходи Н.А. Амінова [1], Ф.М. Гоноболіна[3], М.М. Кашапова [4], В.А. Крутецького[6], Н.В. Кузьміної [7], Р.С. Нємова[10], Л.М. Мітіної [8], М.І. Станкіна [16]).

Однак на сьогодні бракує психологічних досліджень, в яких обґрунтовувалися б важливі компоненти педагогічних здібностей соціальних педагогів, визначалися особливості їх діагностики та умови формування.

Складність у визначенні значущих педагогічних здібностей соціального педагога в нашій країні полягає в тому, що соціальна педагогіка – нова галузь педагогічних знань і тільки нещодавно отримала визнання як самостійна сфера професійної діяльності. Проте, не дивлячись на це, науковці: Ю.В.Василькова[2], М.А.Галагузова[14], А.Й.Капська[15], Л.Г.Коваль[5], І.Д.Зверєва[5], С.Р.Хлебик[5], А.В.Мудрик[9], зробили спробу теоретично обґрунтувати окремі спеціальні здібності соціальних педагогів. Спираючись на їх ідеї, нами була розроблена і запропонована структура педагогічних здібностей соціальних педагогів, яка складається з таких компонентів: академічні, мовленнєві, емпатійні, організаторські, комунікативні здібності, педагогічне мислення та педагогічна уява.

Найбільший розвиток педагогічні здібності отримують під час здійснення соціальними педагогами професійної діяльності, безпосереднього спілкування з іншими людьми, проте, і період навчання у закладі вищої освіти відіграє в цьому немало роль.

Педагогічні здібності майбутніх соціальних педагогів розвиваються у процесі засвоєння ними змісту гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, спецкурсів і практик.

Під час навчання майбутніх соціальних педагогів використовуються резерви традиційних форм і методів. Впровадження активних методів навчання майбутніх соціальних педагогів (ділових і рольових ігор, аналізу психолого-педагогічних ситуацій, аналізу інцидентів, розв'язання педагогічних задач, ігрового проектування, мікророзкладання) сприяє розвитку їх організаторських, комунікативних, емпатійних, академічних здібностей, а також педагогічного мислення майбутніх соціальних педагогів.

В основу нашого дослідження було покладено припущення, що компоненти педагогічних здібностей майбутніх соціальних педагогів (комунікативні та організаторські схильності, емпатійні здібності та педагогічне мислення) мають різну динаміку під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Обираючи ці компоненти педагогічних здібностей для дослідження їх динаміки, ми керувались їх значущістю для соціально-педагогічної діяльності і відносною доступністю для вивчення.

Дослідження проводилось на базі психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні взяли участь 90 студентів, з них 49 студентів I курсу і 41 студент IV курсу спеціальності “Соціальна педагогіка”.

При підборі вибірки досліджуваних ми припустили, що досліджувані мали приблизно однаковий вихідний рівень педагогічних здібностей і знаходились в приблизно однакових умовах (навчання відбувалося за одними й тими ж навчальними планами).

Для виявлення динаміки педагогічних здібностей соціальних педагогів у процесі професійної підготовки в університеті було обрано такі методики: 1) тест-опитувальник комунікативних та організаторських схильностей –КОС-1 (за Б.О.Федоришиним)[12]; 2) методику “Здібність педагога до емпатії” (за І.М.Юсуповим)[13]; 3) методику “Педагогічні ситуації” (за Р.С.Немовим)[11].

Дослідження педагогічних здібностей майбутніх соціальних педагогів проходило в п’ять етапів: 1) визначення динаміки комунікативних схильностей студентів I і IV курсів; 2) дослідження динаміки організаторських схильностей студентів I і IV курсів; 3) виявлення динаміки здібності студентів I і IV курсів до емпатії; 4) вивчення динаміки педагогічного мислення студентів I і IV курсів за здібністю вирішувати педагогічні ситуації; 5) порівняння динаміки педагогічних здібностей майбутніх соціальних педагогів.

У результаті дослідження було встановлено, що комунікативні схильності та емпатійні здібності у студентів I і IV курсів залишились відповідно перші – в межах високого рівня (дуже високий рівень: I курс – 49,0%, IV курс – 39,0%,  $\Delta = -10$ ; високий рівень: I курс – 6,1%, IV курс – 12,2%,  $\Delta = +6,1$ ; середній рівень: I курс – 12,3%, IV курс – 17,0%,  $\Delta = +4,7$ ; нижче середнього I курс – 16,3%, IV курс – 9,8%,  $\Delta = -6,5$ ; низький рівень: I курс – 16,3%, IV курс – 22,0%,  $\Delta = +5,7$ ), другі – в межах нормального рівня (високий рівень: I курс – 12,3%, IV курс – 2,4%,  $\Delta = -9,9$ ; нормальний рівень: I курс – 85,7%, IV курс – 95,2%,  $\Delta = +9,5$ ; низький рівень: I курс – 2%, IV курс – 2,4%,  $\Delta = +0,4$ ).

Такі результати у студентів I курсу можуть пояснюватися припущенням, що на спеціальність “Соціальна педагогіка” вступали абітурієнти, які мали комунікативні схильності та емпатійні здібності як професійно значущі. Протягом навчання в університеті їх рівень не змінився.

До IV курсу порівняно з I курсом рівень організаторських схильностей студентів знизився з високого до середнього. Так, порівняно з I курсом кількість студентів, що мали високий, нижче середнього і середній рівні організаторських схильностей на IV курсі, менша (високий рівень: I курс – 20,4%, IV курс – 12,2%,  $\Delta = -8,2$ ; середній рівень: I курс – 14,3%, IV курс – 12,2%,  $\Delta = -2,1$ ; нижче середнього: I курс – 32,6%, IV курс – 24,4%,  $\Delta = -8,2$ ).

Кількість студентів з дуже високим і низьким рівнями організаторських схильностей на IV курсі більша, ніж на I курсі (дуже високий рівень: I курс – 24,5%, IV курс – 26,8%,  $\Delta = +2,3$ ; низький рівень: I курс – 8,2%, IV курс – 24,4%,  $\Delta = +16,2$ ).

Можна припустити, що такі результати дослідження пояснюються підвищенням об’єктивності самооцінки студентами власних здібностей.

Дослідження педагогічного мислення майбутніх соціальних педагогів за здібністю вирішувати педагогічні ситуації показало, що порівняно з I курсом кількість студентів, які мали високий його рівень, на IV курсі більша (I курс – 20,4%, IV курс – 70,8%,  $\Delta = +50,4$ ).

Разом з цим на I курсі більша кількість студентів, що мали середній рівень педагогічного мислення (I курс – 77,6%, IV курс – 26,8%,  $\Delta = -50,8$ ).

Студенти I курсу мали високий рівень педагогічного мислення при вирішенні ситуацій, що стосувалися відмови учня відвідувати уроки вчителя та стосунків з учнями.

Студенти IV курсу виявили високий рівень педагогічного мислення за здібністю вирішувати ситуації, що стосувалися негативного ставлення учня до викладання і вказівок вчителя, особливостей засвоєння учнем навчального матеріалу, висловлювань учня про стан учителя, вимог учня покращити ставлення вчителя до нього порівняно з іншими учнями, зайвої самовпевненості учня в можливості засвоєння навчального матеріалу.

Отже, як бачимо, студенти IV курсу мали вищий рівень педагогічного мислення за здібністю вирішувати педагогічні ситуації, ніж студенти I курсу.

На нашу думку, такі результати пов'язані з тим, що студенти IV курсу протягом навчання мали певний досвід вирішення схожих ситуацій у ході навчальних занять і спостерігали за вирішенням ситуацій учителями в період практик на II, III та IV курсах. Це дало змогу студентам IV курсу із певної кількості варіантів вирішення таких педагогічних ситуацій обрати найбільш оптимальні. Студенти ж I курсу ще не мають такого досвіду і тому їх показники здібностей вирішувати педагогічні ситуації нижчі.

Як бачимо, компоненти педагогічних здібностей майбутніх соціальних педагогів (комунікативні та організаторські схильності, емпатійні здібності та педагогічне мислення) мають різну динаміку під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Отже, гіпотеза, яку ми висували, – підтвердилась.

Проте, результати дослідження організаторських схильностей доводять необхідність ведення спеціальної роботи по їх формуванню в студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”. Тому нами була розроблена розвивальна програма “Програма формування організаторських здібностей майбутніх соціальних педагогів”, в основу якої покладена структура організаторських здібностей, за Л.І.Уманським[17]. Дана програма передбачає розвиток і вдосконалення комунікативних умінь, формування психологічного такту, розвиток організаторських умінь та навичок, лідерських якостей, формування спостережливості та психологічної вибірковості.

Результати нашого дослідження не вичерпують усіх аспектів даної проблеми. Для подальшого вивчення динаміки педагогічних здібностей доцільним є порівняння узагальненої оцінки осіб, компетентних про здібності майбутніх соціальних педагогів, з їх самооцінкою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С. 5-17.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Уч. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Изд. центр Академия, 2001. – 160 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
4. Кашапов М.М. Педагогические способности // Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред Н.В. Ключевой. – М.: Владос-Пресс, 2003. – С. 141-156.
5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка і соціальна робота. – К: ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 118 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1993. – 200 с.



9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М: Изд. Центр “Академия”, 2000. – 200 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. В 3-х кн. Кн.2. Психология образования. 3-е изд. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
11. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн.–4-е изд. Кн.3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.– М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
12. Практикум із загальної психології / За ред. Т.І. Пашукової. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2000. – 204 с.
13. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2-х кн. Кн.2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
14. Социальная педагогика: Курс лекций/ Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416с.
15. Соціальна педагогіка: Підручник для студентів вузів / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; За ред. А.Й. Капської. – 2-е вид., перероб. та доп. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
16. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения: кн. для учит. шк., преподав. средн., спец. и высших учебн. заведений / Акад. пед. и соц. наук Московского психолого-соц. инстит. – М.: Флинта, 1998. – 368 с.
17. Уманський Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

*Н.В. Сулаєва*  
Полтава

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Підготовка майбутнього фахівця у галузі освіти передбачає формування педагога, який орієнтований на активне творення добра шляхом культивування у молодого покоління кращих рис української ментальності – працелюбності, індивідуальності, толерантності, любові до рідної землі. Тому актуальним постає питання підбору засобів виховання, які б забезпечували становлення учителя як громадянина України (незалежно від етнічного походження) із почуттям любові до українського народу, мови, культури.

Невичерпний потенціал що до впливу на формування особистості має національне мистецтво, на поліфункційності якого наголошується у працях видатних мислителів минулого і сьогодення: Г. Сковороди, П. Юркевича, Г. Ващенко, С. Русової, Я. Чепіги, В. Сухомлинського, І. Зязюна, О. Рудницької, М. Лещенко, О. Отич.

Сьогодення нашої країни характеризується поступовим відходом від драматичного періоду цивілізаційної дезорієнтації, та все ж ще й досі український народ пожинає плоди багаторічного примусового відторгнення від власної культури, від її норм і традицій, загальнонаціональних базових цінностей. Звичними стали поняття «молодіжна субкультура», «молодіжна контркультура», «неформальний молодіжний рух». На жаль значна більшість молодого покоління краще розуміється на видах музичних субкультур (хіп-ізм, панк, металісти, бітломани, трешери, брейкери тощо), аніж на видах українських народних пісень (календарно-обрядові, епічні пісні, пісні-романси, тощо). Вітчизняні науковці Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебнік називають причини виникнення молодіжних субкультур, серед яких читаємо: криза суспільства, криза інституту сім'ї, придушення індивідуальності молодої людини, комерціалізація культури [1, с. 114]. Своєрідними «ліквідаторами» цих причин можуть бути педагоги, психологи, митці, які покликані

заповнювати духовну нішу дитини, сприяти прояву самостійності, активності, обдарованості, таланту, життєвого оптимізму.

Тому закономірним є те, що саме у педагогічному університеті відбувається формування фахівця, готового до виховання молодого покоління на основі кращих надбань українського народу, зокрема, унікальному і неповторному національному музичному мистецтві. Зважаючи на те, що серед розмаїття функцій мистецтва називають такі як людинотворча (перетворення простої натури людини у багатогранну особистість), квазітерапевтична (можливість виявити свої почуття, емоції), контрольовано-регулювальна (здійснення контролю над формою і способами самовираження) ми сподіваємося, що гармонійно розвинений педагог, залучений до музично-творчої діяльності реалізує ці функції у майбутній професійній діяльності.

Ми чітко усвідомлюємо, що вплинути на формування справжньої людини може лише особистість, яка вільна у своєму виборі, розуміє власні прагнення й можливості, вміє ставити цілі та обирати шляхи їх досягнення, нести відповідальність за свої рішення. Особистісно-орієнтована модель вільного розвитку людини, яка є стержнем концепції виховання у Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, закріплює право студента на свободу вибору. Тому залучення майбутнього педагога до музичної діяльності в народному напрямі не може носити примусового характеру. Важливим у даному випадку є авторитет викладача, керівника й учасників колективу, спроба вплинути на механізми самоорганізації та саморозвитку майбутнього педагога.

Особливими методами впливу на студентів відзначається робота в українському народному хорі ПДПУ імені В.Г. Короленка «Калина», незмінним керівником якого упродовж тридцяти років є заслужений працівник культури України, заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри музики Григорій Семенович Левченко. Головним для митця у вихованні хористів є власний приклад самовідданої праці задля досягнення високої мети, скрупульозність, чіткість і пунктуальність у виконанні запланованого, любов і повага до українського народу, його мови та культурних надбань.

Репертуар хору складається з власне народних пісень, обробок українських народних перлин, творів українських класиків, пісень сучасних авторів. У доробку колективу більше десяти оригінальних творів Г.С. Левченка, близько двадцяти його обробок українських народних пісень. Залученню студентської молоді до виконання народних пісень у складі «Калини» сприяє визнання колективу на українському та світовому рівні, адже хор лауреат обласної премії імені П. Артеменка, республіканської премії М. Островського, премії міжнародного фестивалю міст-побратимів, носить почесне звання самодіяльного хору України, має п'ять закордонних компакт-дисків: «Ukrainian voices "Kalena" із записами творів у виконанні хору (Boulogne - France, 1994, 1995); Production CH -1090 La Croix, + 41 792 1146 distribution: Disques Offise Fribourg CH 2000 C. Azad; Productions St. Marienkirchen, Kirchenkonzert 2000; Productions St. Zingen (2000).

Учасники хору «Калина» презентували народне мистецтво не лише в Україні (Дрогобичі, Житомирі, Кам'янець-Подільську, Керчі, Києві, Комсомольську, Кременчуці, Луцьку, Сімферополі, Сумах, Тернополі), а й за кордоном (Австрії, Бельгії, Болгарії, Голландії, Італії, Німеччині, Польщі, Росії, Туреччині, Франції, Швейцарії). Кожна поїздка хору «Калина» супроводжується великою кількістю газетних, журнальних вітчизняних та закордонних видань, подяками, грамотами. Остання участь хору у щорічному благодійницькому Базарі ООН (21 листопада 2006 року) у Палаці Націй у Женеві викликала ряд офіційних звернень-подяк від постійного представника України при відділенні ООН у Женеві Є.Р. Бершеди, Почесного Консула України в Женеві, Голови Наглядової Ради Міжнародного інституту менеджменту проф. Б. Гаврилишина. У листах підкреслюється, що український народний хор «Калина» зробив значний внесок у виховання молоді на величних здобутках національної духовності та для зміцнення авторитету України у світі.

Високий статус колективу дає підстави говорити про професіоналізм у виконанні творів, що підтверджує правильність організації мистецької та виховної діяльності у хорі. Перш за все, ефективність занять залежить від чітко визначеної мети і завдань виховного процесу в цілому та окремо кожної репетиції «Калини». Чітко прослідковується поступальний хід до досягнення найвищої мети роботи керівника хору «Калина» Г.С. Левченка: сформувати особистість, яка усвідомлює неповторність та велич мистецьких надбань українського народу, має найкращі риси громадянина Української держави із розвинутою моральною і духовною культурою. Визначена мета досягається завдяки дотриманню певних принципів: плановості і систематичності (репетиції відбуваються тричі на тиждень упродовж усього навчального року), культуровідповідності, добровільності, відповідальності й активності.

Окремим аспектом діяльності колективу є визначення мистецької мети і завдань кожної репетиції, які залежать від змісту, характеру і складності твору, над яким проводиться робота.

Зрозумілим є те, що вивчення однієї пісні не може обмежуватися двома-трьома репетиціями, адже для повноцінного звучання твору необхідно відтворити його десятки разів. Тому проф. Г.С. Левченко визначає мету на декілька репетицій, враховуючи специфіку роботи над кожним твором окремо. Одна пісня вимагає поступового переходу від усвідомлення її змісту, емоційності, оригінальності (коротка розповідь про авторів, події, які оспівуються у пісні, почуття, які вона повинна викликати у справжнього українця, як то твір А. Литвина на слова Т. Шевченка «Ой чого ти почорніло, зеленее поле?») до вивчення окремих партій, а далі до виконання твору хором. Інша – передбачає роботу з кожною партією окремо і тільки після твердого засвоєння відбувається цілісне виконання твору (Г. Левченко «Українська фантазія», українська народна пісня в обробці А. Авдієвського «Весняний шум»). У даному випадку сприймання викликає не просто захват від нового твору, а й завмирання серця, трепет душі, коли вперше звучать усі партії разом і кожен хорист є творцем того звучання. Ці хвилини захоплення допомагають молодій людині поринути в світ музики, прокинутися її найпотаємнішим думкам, мріям, помислам. Можливо саме це і є найважливішою складовою частиною не лише мистецької діяльності хористів, а й усього виховного процесу.

Слід зазначити, що важливим аспектом виховної роботи з молоддю в українському народному хорі «Калина» є участь у ньому близько двадцяти викладачів і співробітників університету, більше десяти вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів загальноосвітніх шкіл – випускників університету. Вони створюють умови для впливу на механізми самоорганізації та саморозвитку хористів-початківців, подають приклад відданості українській пісні та культурі народу в цілому.

У сучасних умовах розвитку української держави все гостріше відчувається активізація уваги до проблеми формування духовно багатой, відданої своїй справі особистості, яка спроможна зробити свій внесок у розбудову держави на національних засадах. Левова частка впливу на молоду людину належить вихователю, учителю, на плечі якого покладено місію плекати душу дитини з високими моральними якостями віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави [3, с.336]. Тому залучення студентів педагогічних університетів до мистецької діяльності, зокрема до відтворення народних музичних перлин дає змогу майбутньому фахівцеві захопитися, закохатися і навчитися передавати найцінніші скарби українського народу молодому поколінню нашої держави, адже «мистецтво є найбільш близьким людській природі і надзвичайно важливим для людини, бо дає можливість пізнати внутрішній світ почуттів і думок» [4, с.17].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Отич О. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. – Полтава.: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч.ІІ. – Лекції з педагогіки. – 150 с.

2. Рашковська В. Філософські аспекти проблеми виховання цілісної особистості студента засобами мистецтва // Філософські обрії.– 1999. – №1-2. – С. 281-288.
3. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Пер. М. Кашуба; Пер. Поезії В. Войнович. – Львів: Світ, 1995.
4. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С.127-137.

*Т.Є Тімова*  
Київ

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Постановка проблеми.** Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти провідною метою сучасної освіти є сприяння розвитку, самоствердженню та самореалізації особистості. Досягнення зазначеної цілі стає можливим через реалізацію у освітньому просторі гуманістичних засад, основними з яких є повага до учнів, сприяння їх всебічному гармонійному розвитку, становленню їх суб'єктних якостей. Досить важливою складовою особистісно орієнтованої освіти є також формування в учнів системи гуманістичних цінностей. Оскільки ціннісні орієнтації впливають на ступінь активності людини, її творче ставлення до навчання та діяльності, сприяють оптимальній реалізації власних можливостей, то всі зазначені положення набувають особливої значущості відносно професійної освіти.

Вище вказане поширюється і на систему професійної підготовки студентів-психологів. Важливим компонентом професійної діяльності психолога є взаємодія з іншими людьми, в межах якої в якості основного засобу впливу на іншу людину виступає він сам. Отже, особливу увагу слід звернути на необхідність розвитку та саморозвитку особистості психологів під час професійного становлення (що забезпечується значною мірою завдяки формуванню у них чіткої системи ціннісних орієнтацій).

Отже, **метою** нашого дослідження є визначення особливостей використання соціально-психологічного тренінгу (СПТ) як засобу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Відповідно до мети основним завданням статті є проаналізувати можливі шляхи використання СПТ як засобу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** У гуманістичному підході до навчання студент розглядається як суб'єкт, що прагне до розвитку власної особистості та несе відповідальність за такий саморозвиток [1]. Завдання педагогів, у даному випадку, полягає у повазі до тих, хто навчається, та сприянні їх становленню як гармонійно розвинених особистостей [2]. Важливим при реалізації такої особистісно орієнтованої освіти є врахування її аксіологічного компоненту, який базується на формуванні у суб'єкта навчання гуманістичних цінностей.

У працях багатьох дослідників (зокрема, О.О. Бодальова, Д.Н. Завалішиної, Л.Ф. Вязникової, В.Е. Чудновського та ін.) звертається увага на необхідність цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій студентів, що сприяє підвищенню ефективності їх навчання та професійного становлення. Причому, найбільш готовою до виконання професійних завдань, є особистість, в якій однією з пріоритетних у системі особистісних цінностей є орієнтація на цінності професійної діяльності, на досягнення у ній успіхів. Особливого значення це набуває під час підготовки майбутніх психологів,

оскільки “психолог як суб’єкт професійної діяльності – це не просто людина, яка працює з іншими людьми за допомогою психологічних знань, а професіонал, що перетворює чужу та власну діяльність, оцінює її результати та себе в ній” [7, с.45].

Формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів під час навчання у вищому навчальному закладі полягає перш за все у переструктуруванні їх особистісних смислів, налаштуванні на гуманістичні цінності. Це, в свою чергу, сприяє усвідомленню специфіки професії, переоцінці поведінкових та характерологічних особливостей людини, зміні всієї системи відношень студента до учбової та майбутньої професійної діяльності.

Слід звернути особливу увагу на той факт, що для розвитку у студентів-психологів чіткої системи ціннісних орієнтацій (як провідних, позаситуативних регуляторів поведінки) необхідним є перш за все надання знань про специфіку цінностей психолога-професіонала (когнітивний компонент) та формування до них позитивного емоційного ставлення (емотивний компонент). Однак, цього не достатньо, оскільки становлення ціннісних орієнтацій особистості та набуття ними статусу реально діючих (конативний компонент) можливе лише за умов їх включення у виконання відповідної діяльності. Саме тому, “слід не тільки давати суму правильних уявлень про цінності учіння, – зазначає Н.П. Долгих, – але і відкривати ці цінності, організовуючи учбову діяльність студента, оскільки вплив знань характеризується саме тим, якого сенсу вони набувають для нього” [3, с.70].

Для формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів доцільно використовувати активні методи навчання, оскільки вони “спрямовані перш за все на розвиток та удосконалення психічних навичок та особистісних здібностей учня, необхідних для реалізації учбової діяльності” [5, с.342]. Організація навчально-виховного процесу таким чином сприятиме особистісному зростанню студентів, їх самовизначенню щодо життєвих пріоритетів та цінностей. Так, доволі широкий спектр можливостей має соціально-психологічний тренінг (СПТ), що відноситься до активних методів групової роботи та спрямований на оволодіння певними психологічними знаннями, розвиток комунікативних та рефлексивних навичок, здібностей аналізувати ситуацію та особливості поведінки, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих. Крім того, за допомогою СПТ відбувається аналіз та корекція особистісного смислового поля, продукування нових смислових утворень [4]. Участь у СПТ сприяє особистісному розвитку, самовизначенню та формуванню провідних життєвих та професійних цінностей.

Найбільш сприятливий період для формування ціннісних пріоритетів (як особистісних взагалі, так і професійних зокрема) майбутніх психологів припадає на початковий етап навчання студентів, оскільки саме тоді “людина, з одного боку, більш сензитивна до сприйняття психологічної інформації, а з іншої, формує свою власну індивідуальну концепцію буття, інтеріоризує соціальні та професійні цінності, формує загальну картину світу” [6, с.7]. Однак, робота з формування ціннісних орієнтацій повинна проводитись також зі студентами, що навчаються на старших курсах.

На нашу думку, формування ціннісних орієнтацій повинно являти собою цілісну програму, яка буде включати в себе роботу в тренінгових групах, дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ігрові методи, “мозкові штурми”, метод “з’ясування цінностей”. Крім того, програма повинна містити комплекс індивідуальних завдань, які виконуються за межами групових занять та сприятимуть закріпленню та поглибленню отриманих знань та навичок, спонукатимуть до самоаналізу та самопізнання, мотивуватимуть до самовиховання та саморозвитку.

Зазначена програма повинна являти собою певний безперервний процес (з першого по п’ятий курс) та реалізуватись із врахуванням основних принципів гуманістично зорієнтованої освіти та виховання, таких як спрямованість на особистість студента, повага до нього та віра в його можливості, толерантність у взаємодії з ним.

Всі вище зазначені заходи, спрямовані на формування системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів можуть проводитись в рамках різноманітних дисциплін

психолого-педагогічного циклу (наприклад, в межах курсу “Вступ до спеціальності”, “Загальна психологія”, “Психологія консультування”, різноманітних спецкурсів та спецпрактикумів і т.д.). Вказані методичні прийоми (або їх елементи) можуть використовуватись як під час проведення лекційних (наприклад, проблемна лекція), семінарських (тематичні дискусії, вирішення проблемних ситуацій) та лабораторних занять (рольові та ділові ігри), так і у в ході проведення виховної роботи в позаучбовий час (наприклад, робота в гуртках, відвідування тренінгових занять і т.д.).

Саме така послідовність змістовних компонентів програми, на нашу думку, забезпечує можливість

Можна припустити, що така ціннісна спрямованість освіти буде забезпечувати оптимізацію міжособистісних стосунків студентів, дозволить отримати знання про специфіку вимог до особистості психолога, сприятиме виробленню власних світоглядних позицій та системи ціннісних орієнтацій, формуванню професійної ідентичності та професійної культури.

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз свідчить, що ефективність професійної освіти забезпечується, з одного боку – наявністю, сформованістю у студентів учбової мотивації, а з іншого – включеністю у виконання відповідної діяльності, в якій можуть бути сформовані та реалізовані цінності навчання. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів повинно відбуватись за допомогою впровадження у навчально-виховний процес елементів соціально-психологічного тренінгу, ділових та рольових ігор, дискусій, методу “з’ясування цінностей”. Зазначені методичні прийоми дають змогу стимулювати як особистісний так і професійний розвиток студентів-психологів, забезпечують прийняття ними провідних професійних цінностей та норм, створюють умови для формування системи психологічних знань та навичок практичної роботи.

Апробація програми формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів та перевірка її загальної ефективності, на нашу думку, визначає перспективи подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алієва М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренінг розвитку життєвих цілей (програма психологічного содействия успішної адаптації) / Под ред Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2002. – 216с.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські і психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Долгих Н.П. Некоторые показатели сформированности ценности учения при обобщении учебного материала // Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников. – Хабаровск, 1984. – С.70-80.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. Пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512с.
5. Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
6. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб. пособие. – К.: «Магістр-S», 1997. – 124с.
7. Чиркова Т.И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С.44-51.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Коллективній самосвідомості нашого суспільства поступово відкриваються провідні ролі професіоналів у переборенні духовної, культурної, економічної кризи, яку переживає країна. Примноженню діяльних сил цього соціального прошарку, зміцненню його єдності, розширенню його творчих, інтелектуальних і моральних впливів на суспільне життя можуть допомагати практичні психологи. Головне завдання яке стоїть перед практичним психологом – це побудування цілісного наукового забезпечення важливих напрямків роботи з різними групами населення: дослідження їх особистості і підтримка їх в особистісному розвитку та саморозвитку.

Вже у самій професії як об'єктивній реальності закладена подвійність: професія як результат часткового і одиничного розподілу праці належить і фахівцю і закладу. На суб'єктивній стороні (особистість фахівця) знаходиться сукупність певних знань і трудових навичок, а на стороні закладу – певний вид трудової діяльності, в процесі якої використовуються ці трудові навички і знання. Поняття "професія" включає до себе не тільки ступінь професійної підготовки людини, але й форму суспільного визнання, умови реалізації професійних знань та навичок у конкретній соціальній ситуації.

Професія психолога відноситься до найбільш складної групи професій – "людина-людина". Їй притаманні такі особливості:

1) основний зміст праці зводиться до взаємодії з людьми (якщо вона не вдається, то це відображається і на якості роботи);

2) ця професія потребує подвійної підготовки: **особистісної** – навчитись встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти і приймати людину, розібратися в особливостях її поведінки; сформувані у собі такі якості як відкритість, емпатія, доброзичливість, відвертість, та, з іншої сторони, **спеціальної** – отримати спеціальну базову підготовку з психології, яка дає більше, ніж оволодіння академічними знаннями і отриманням набору певних рекомендацій.

В основу адаптаційного процесу покладено спосіб засвоєння діяльності, який визначається структурою потреб і мотивів особистості, яка адаптується. Очевидно, що признаючи первинність адаптивної потреби, необхідно ототожнювати адаптацію з головною метою діяльності, оскільки у людини процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність. Між тим, специфіка адаптаційних процесів полягає у тому, що вони є засобом, умовою реалізації мети і тільки в цій якості і можуть існувати. Потреба в адаптації може існувати і усвідомлюватись, але при цьому вона буде вторинною по відношенню до потреб, які викликають необхідність до адаптації. Це можемо спостерігати по працевлаштуванню молодих психологів та по їх післядипломній освіті.

У різних закладах виникають психологічні служби, які з оптимізмом беруться за вирішення самих складних проблем. Якщо розглянути професійну діяльність практичного психолога у школі, то можна відмітити, що цей процес йде не завжди гладко. Не всі школи змогли ввести в свій штат психолога в силу економічних причин. Крім цього, після отримання диплому чи свідоцтва про перепідготовку, фахівці забувають, що в процесі професійної адаптації також необхідно поглиблювати свої знання, вміння, навички. Це особливо стосується тих практичних психологів, які працюють на периферії.

Майбутні практичні психологи ще в стінах університету повинні усвідомити, що успішність їх діяльності в якості психолога буде залежати не тільки від рівня їх професійних знань, але і від особистісних якостей. Вибір же абітурієнтами професії "практичний психолог" відбувається, частіше за все, без усвідомлення тих вимог, які пред'являє до особистості ця професія. Мало хто із абітурієнтів задає собі питання: "Чи вмію я спілкуватися з іншими людьми і чи бажаю я цього?" Багато абітурієнтів при

співбесіді підкреслюють, що головним мотивом вступу на психологічний факультет є цікавість до психічних явищ, хоча, насправді, це бажання вирішити свої особистісні проблеми. Зрозуміло, що цей мотив частіше за все слабо усвідомлюється. Причому необхідно підкреслити, що психологічне спілкування суттєво відрізняється від міжособистісного, яке ґрунтується на відношеннях симпатії-антипатії. Воно має цілу низку специфічних труднощів: це спілкування не залежить від бажання чи небажання психолога спілкуватись. Психолог не має права спілкуватись вибірково – тільки з цікавими, симпатичними йому людьми і відійти від спілкування з неприємними та іншими.

Ці складнощі проявляються у молодих психологів у процесі практичної роботи і суттєво впливають на успішність їх професійної адаптації. Професійна адаптація містить як об'єктивні, так і суб'єктивні аспекти діяльності і тому дуже важливою є відповідність чи невідповідність цим аспектам. Адаптивна стратегія молодого фахівця буде визначатись рівнем відповідності суб'єктивних і об'єктивних елементів професійної адаптації по відношенню до ступеня збігу очікувань молодого практичного психолога з реальною ситуацією, тобто наскільки зближене "Я-бажане" і "Я-реальне". Особливість професійної адаптації молодого фахівця може бути виявлена тільки при умові, коли адаптація буде розглядатись у конкретному відношенні з кожним елементом соціального середовища, враховуючи при цьому всю багатозначність зв'язків і відношень між елементами як у внутрішньому розвитку структури, так і у міжструктурному плані.

Результати досліджень [3] свідчать, що молоді практичні психологи в початковий період роботи стикаються з цілою низкою труднощів. Передусім, це суб'єктивний стан напруги, незадоволеності, викликаний як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками психологічної діяльності. Багато в чому він залежить від особливостей самих чинників, від професійної, психологічної, фізичної підготовки молодих людей до самостійної роботи, а також від їх ставлення до праці.

Професійна адаптація молодого психолога на сучасному етапі визначається реальним середовищем, яке включає до себе комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, які впливають на особистість; і соціальні ситуації з об'єктивними та суб'єктивними аспектами психологічної діяльності, в яких вона функціонує. Тому процес професійної адаптації молодого практичного психолога необхідно розглядати в трьох аспектах:

- 1) з позиції об'єкта професійної адаптації молодого психолога – до якої соціальної ситуації розвитку необхідно адаптуватись;
- 2) з позиції суб'єкта адаптації – який застосовує механізм прийняття і перетворення соціальних стереотипів;
- 3) з позиції психологічного змісту адаптації – структурні елементи, об'єктивні і суб'єктивні чинники, засіб, результат і підсумок професійної адаптації.

Наше дослідження довело, що при професійній підготовці мають вагу виробничо-технологічні елементи професійної адаптації. Виробничо-технологічна адаптація молодого практичного психолога – це процес засвоєння особистістю характерних умов і особливостей навчальної та психологічної діяльності. Навчальний процес у вищій школі супроводжується труднощами, про що свідчить відсів, низький рівень функціонального стану і слабка успішність студентів у початковий період навчання; відсутність зв'язку між ними і шкільною успішністю та інтелектуальними можливостями студентів. Це пов'язано із невмінням обирати адекватні засоби адаптивної стратегії у реальній ситуації та з динамічними особливостями професійної адаптації. Багато студентів, отримавши лише загальні теоретичні знання не бажають формувати особливе психологічне мислення. Тому у психологічній діяльності практичні психологи, засвоївши абстрактно-узагальнені поняття і методики, відчувають великі труднощі при їх застосуванні в реальному закладі, у сформованому колективі, у ставленні до конкретної особистості.



В якості об'єктивних показників реалізації цього елементу професійної адаптації виступають:

а) характер психологічної діяльності – теоретична і практична підготовка, знання загальних і спеціальних дисциплін. Діяльність практичного психолога спрямована на рішення конкретних проблем, за якими до нього звертаються учні, їх батьки чи вчителі. Основною метою професійної діяльності психолога є підтримка психічного здоров'я, освітніх інтересів та розкриття індивідуальності соціалізованої особистості, корекція різних дефектів розвитку;

б) умови праці практичного психолога – вміння використовувати методичний інструментарій, який повинен діагностувати всі сторони і якості особистості учня з метою подальшого його розвитку. Практичний психолог повинен використовувати системний підхід до вивчення особистості, який має різний характер прояву: від власної внутрішньої активності індивіда до участі у різних групах, які здійснюють на нього певний вплив;

в) режим праці – робота практичного психолога має неперервний характер, що обумовлює особистісну організованість і підвищену відповідальність за виконувану справу.

В якості суб'єктивних показників адаптованості молодого практичного психолога є наявність почуття задоволеності психологічною діяльністю, своїми психологічними і соціальними можливостями, оцінка своїх професійних здібностей і вмінь.

Головним засобом здійснення виробничо-технологічної адаптації є практична психологічна діяльність, у процесі якої молодий фахівець засвоює психологічні вміння і навички та формує перспективу професійного росту.

Механізмом реалізації цього аспекту професійної адаптації є професійно-психологічна ідентифікація, тобто ототожнення себе з професією "психолог". Успішною ця адаптація буде тоді, коли молодий психолог оволодіє високою якістю практичної психологічної діяльності при середній втомлюваності. Результатом виробничо-технологічного елементу адаптації стає надбання професійної майстерності і компетентності психолога.

Соціально-психологічні елементи професійної адаптації молодого практичного психолога домінують у процесі професійної реалізації практичної психологічної діяльності. Ці елементи визначаються ступенем входження особистості (як суб'єкта спілкування) в систему внутрішньогрупових відношень, виробленням стилю мислення і поведінки, які відображають систему цінностей і норм колективу, надбання, закріплення і розвиток вмінь і навичок міжособистісного спілкування.

В якості об'єктивних показників реалізації цього елементу адаптації молодого психолога є рівень спілкування, використання індивідуального та диференціального підходу в роботі з людьми. Практичний психолог повинен фіксувати свою увагу не тільки на своєрідності кожного індивіда, скільки на можливій типології консультируємих, з подальшим знаходженням індивідуально-типових прийомів роботи з ними. Логіка діяльності практичного психолога повинна йти від загальної характеристики організації, групи, індивіда до типової і до індивідуальної.

Розвиток сучасної практичної психології показує, що "чисто" індивідуальний підхід в роботі з людьми нереальний. Неможливо до кожного учня "приставити" психолога. Та і не всі із них потребують психодіагностики, психологічної консультації і психокорекції. Більш реальнішим є шлях поєднання індивідуально-групової роботи, який передбачає етапність групової експрес-діагностики і практичної роботи з малими групами, а вже потім здійснюється поглиблена діагностика, консультивання і психокорекція окремих людей.

Суб'єктивно, для молодого практичного психолога соціально-психологічна адаптація проявляється у почутті єдності, корисності для консультируємих, у прийнятті ціннісних орієнтацій виробничого колективу, коли й колектив визнає і враховує особистісні цінності фахівця. Ця задоволеність взаємовідносинами у колективі буде

досягнута при умові, коли молодий практичний психолог буде використовувати провідний вид діяльності, як головний засіб цього елементу професійної адаптації – спілкування. Такі важливі показники як вміння налагодити ділові зв'язки, відпрацювати систему взаєморозуміння і взаємодопомоги, легкість і доступність спілкування виявляються у процесі здійснення такого механізму, як колективістична ідентифікація фахівця. Прискоренню адаптації допомагає пізнання і прийняття системи взаємовідносин у виробничому колективі.

У результаті професійної адаптації формується ціннісно-орієнтаційна єдність новачка і виробничого колективу. ЦОЄ виникає у особистості, що адаптується, після пізнання і засвоєння колективних норм і ідеалів. Емоційне самопочуття молодого практичного психолога в цьому разі виступає одним із показників його соціально-психологічної адаптації.

Особистісні елементи професійної адаптації молодого фахівця домінують при процесуальних аспектах психологічної діяльності. Особистісна адаптація характеризується розумінням важливості і необхідності професії як для суспільства, так і для самого молодого фахівця, знаходженням особистісних перспектив професійного змісту, які відповідають на питання: "Чи вірно я вибрав?", "Чи є ця справа такою необхідною для мене?".

Головними складовими особистісної адаптації у будь-якій діяльності, як вважає В.Ф.Моргун [1] є "мотиваційне ядро", деякі характерологічні особливості сприйняття самого себе, індивідуально-типологічні властивості, самооцінка, рівень домагань, регуляція власної поведінки (інтелектуальна, моральна, вольова), спрямованість інтересів.

До об'єктивних показників реалізації особистісного елементу адаптації ми відносимо систему післядипломної перепідготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів, значимість психологічної служби у закладі. Практичний психолог повинен володіти ситуацією в закладі, сам визначати перспективу свого розвитку і тактику взаємодії з різними групами населення і індивідами.

Суб'єктивно особистісна адаптація переживається як усвідомлення свого психологічного росту, усвідомлення своїх професійно важливих якостей, як професійна самоактуалізація, наявність певних індивідуально-типологічних властивостей, прагнення до інтелектуального, морального, естетичного самовдосконалення.

Практичний психолог повинен пред'являти до себе самі високі вимоги: усвідомлювати ситуацію взаємодії, контролювати свою поведінку. Бездоганний зовнішній вигляд, суворі і чіткі взаємовідношення між співробітниками (можливо і міжособистісна дистанція на роботі) приваблюють консультуємих. Психолог повинен оптимально поєднувати у собі особистісні і професійні якості.

Головний засіб, який при цьому використовує молодий практичний психолог, є самодіяльність, яка проявляється у творчому підході до психологічної діяльності, у засвоєнні новітніх психологічних технологій, у наявності творчих досягнень за фахом, у прагненні до самоосвіти.

Механізмом, через який здійснюється цей елемент адаптації, буде емоційна ідентифікація, тобто вміння володіти собою, вміння коректно проявляти власні індивідуально-типологічні властивості (людина обстежує і консультує собі подібного), осмисленість вчинків і всього життя, активізація здібностей до психологічної діяльності.

Результатом цього процесу буде знаходження особистісно-професійного смислу, тобто вироблення стійкого і позитивного ставлення до професії "психолог", особистісна зрілість фахівця, його цілеспрямованість, стійкість. Кожний психолог апріорно сприймається як фахівець, який допоможе вирішити ускладнення у спілкуванні, допоможе налагодити стосунки, допоможе у саморегуляції емоційних станів, у проблемах виховання дітей, тощо. При всій невизначеності статусу психолога, він має "ореол" фахівця по людських проблемах. Але негативною стороною цього ефекту є надмірно завищене чекання "дива", яке пов'язують з його діяльністю.

Особистість психолога – специфічна. Дослідження показують, що "проблемність" особистості, її емоційна чутливість і вразливість, низька толерантність – основні властивості психологів. Але це не стільки негативні властивості, скільки позитивні. Без них психолог не зміг би зрозуміти "проблеми інших".

Психологічно, професійна адаптація молодого практичного психолога проявляється у формуванні уявлень про ситуаційну та бажану реальність. Коли ці уявлення будуть максимально близькими, то можемо зробити висновок, що підсумком професійної адаптації молодого практичного психолога стануть особистісні новоутворення – злиття образу "Я" з образом професія "психолог". Тобто, адаптація до нової ситуації, засвоєння нових соціальних характеристик, надбання нових вмій і досвіду – усе це викликає якісні зміни і перебудову самої особистості, забезпечуючи її професійний розвиток.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Моргун В.Ф. Розвиток типів особистості: абітурієнт, студент, учитель-стажист // Вища і середня педагогічна освіта. – Вип. 14. – К.: Вища школа. – 1989. – С. 92-95.
2. Чайкіна Н.А. Методики изучения профессиональной адаптации. - Полтава. – 1988. – 29 с.
3. Чайкіна Н.О. Комплекс психологічних методів дослідження професійної адаптації молодого вчителя. – Навчальний посібник. – К. – 1997. – 40 с.

*Н.О. Юдіна*  
Полтава

#### ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Мотиваційна сфера є провідною складовою структури особистості. За даними досліджень українських вчених М.І. Алексєєвої, Б.Ф. Баєва, Г.О. Балла, Н.О. Бойко, М.Й. Боришевського, Ю.З. Гільбуха, С.У. Гончаренко, О.К. Дусавицького, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко, В.Ф. Моргуна, С.Г. Москвичова, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, Г.К. Середи, І.О. Синиці, О.В. Скрипченка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалба мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. Роботи таких українських вчених, як Г.О. Балл, Н.О. Бойко, М.Й. Боришевський, Ю.З. Гільбух, С.У. Гончаренко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, О.В. Скрипченка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалб, А.В. Фурман, розглядають мотивацію як важливий чинник психічної регуляції людської діяльності. Праці М.І. Алексєєвої, О.К. Дусавицького, С.С. Занюка, В.Ф. Моргуна, С.Г. Московичова спеціально присвячені проблемам мотивації навчання. Дослідження мотивації навчання традиційно проводилися на студентах стаціонарної форми навчання. Визначення особливостей мотиваційного потенціалу як студентів заочної форми навчання, так інноваційних його форм в наш час є недостатньо вирішеною проблемою.

О.М. Леонтьєв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки і діяльності, до яких належить і навчальна, спонукаються одразу кількома потребами [1]. Психологи Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, І.В. Імедадзе, В.І. Ковальов, Є.П. Ільїн підтримують точку зору про обумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, Є.П. Ільїн вважає, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, у процесі навчальної діяльності – отримання освіти), яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою [2].

На думку В.Ф. Моргуна, в ході становлення індивіда різні компоненти діяльності мають різний мотивуючий потенціал [3]. Першим критерієм виділення провідних видів діяльності служить зміст мотиву. Найбільш значущі мотиви діяльності фіксуються й усвідомлюються особистістю, трансформуючись у спрямованість на світ і саму себе. У

залежності від того, які емоційні переживання і почуття викликає предмет (досягнення, уникнення чи нейтральні), ставлення до нього може бути емоційно позитивним, негативним чи невизначеним. Позитивне ставлення, що спонукає до досягнення, слід розуміти як інтерес до предмета (у самому широкому сенсі). І, нарешті, спрямованість визначається як провідний інтерес чи сукупність інтересів. Потреби, мотиви, ставлення, інтереси і спрямованість, що характеризують мотивацію особистості, слугують також підставою для виділення з загальної структури діяльності провідних діяльностей (О.Н. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, Д.Б. Єльконін), хоча якісний склад і кількість провідних діяльностей у різних авторів не однаковий.

Другий критерій для виділення провідних діяльностей – системна будова діяльності (за О.Н. Леонт'євим). Людська діяльність реалізується зацікавленими, рефлексуючими суб'єктами і містить у собі такі складові: активність суб'єкта діяльності; його взаємини з іншими людьми, соціальним оточенням і суспільством у цілому; перетворення предметів за допомогою засобів у необхідні продукти діяльності. За думкою В.Ф. Моргуна, вичерпавши основні види діяльності, що можуть стати центром зацікавленості суб'єкта, ми й одержимо чотири “первинних” особливих діяльностей: трудову; спілкування; ігрову; самодіяльну.

Виявити широкий спектр навчальних мотивів дає можливість методика дослідження полімотивації учнів та студентів, запропонована В.Ф. Моргуном. Ґрунтуючись на багатовимірній концепції особистості [6], вона дозволяє простежити зміст кожного з мотивів по мірі ускладнення і розвитку як діяльності, так і самих мотивів, виявити місце мотивації навчання в різних видах діяльності. При обробці результатів опитування на підставі аналізу відповідей можна узагальнити декілька змістовних блоків: навчання, хобі, спорт, господарська праця, читання, професійна діяльність тощо. Відповідно до мети нашого дослідження ми виділили блоки, що характеризують мотивацію навчання: процес навчання, набуття нових знань, студентське життя взагалі, задоволення від отримання знань, інтерес до окремого навчального предмету, стосунки з одногрупниками та викладачами, оцінки.

У дослідженні полімотивації взяли участь 150 студентів 4-5 курсів стаціонарної, заочної форм навчання та другої вищої освіти психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Дослідження полімотивації дозволило виявити місце навчальних мотивів у різних видах діяльності.

Розглянемо включення навчальних мотивів в різні за **змістом** види діяльності: *ігрову* (функціонування), *трудова* (обов'язку), *спілкування* та *самодіяльності* (саморозвитку).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *функціонування* (улюблена справа) виявив, що у студентів стаціонару перше рангове місце належить читанню (30%), друге – навчанню (29%), третє – хобі (17%), четверте – спілкуванню (13%), п'яте – спорту, туризму (11%), шосте місце – професійна діяльність (5%). (Деякі студенти стаціонарного відділення навчаються за індивідуальним графіком і вже працюють за спеціальністю). У студентів заочної форми навчання перше рангове місце поділили професійна діяльність і хобі (по 29 %), на другому місці спілкування (19%), на третьому – навчання (17%), на четвертому – читання (6%). Студенти другої вищої освіти перше місце віддають професійної діяльності (43%), друге – хобі (24%), третє – навчанню (19%), четверте – спілкуванню (17%), п'яте – читанню (6%), шосте – заняттям спортом, туризму (2%). Таким чином, усі студенти віддали навчанню як улюбленій справі друге місце. Але у студентів стаціонарного відділення цей показник значно вище (29%), ніж у студентів заочників (17%) та другої вищої освіти (19%). Ми виділили в окремий блок читання, як складову навчальної діяльності. Звертає на себе увагу також велика різниця між бажанням читати студентів стаціонару (30%) і заочниками та другої вищої освіти (по 6%).

Аналіз включення навчального компонента в *трудова* діяльність (справу, необхідну для інших) виявив наступне. Студенти стаціонару в якості справи, необхідної

для інших, на перше місце ставлять власні учбові обов'язки (39%), на друге – виконання прохань оточуючих (16%), а на третьому місці будь яка доручена справа (11%), не змогли відповісти – 34%. У студентів-заочників на першому місці виконання прохань оточуючих (44%), друге місце посідає будь яка доручена справа (35%), третє місце – професійні обов'язки (21%). Друга вища освіта: перше місце – виконання прохань оточуючих (45%), друге - професійні обов'язки (40%), будь яка доручена справа (15%). Як бачимо, тільки студенти стаціонару вважають своє власне навчання справою, що необхідна для інших і включають навчальний мотив у трудову діяльність. У студентів-заочників і другої вищої освіти переважають справи для інших (це в основному сім'я) та професійні обов'язки.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *спілкування* (з ким подобається спілкуватися) виявив наступне. Студенти стаціонарного відділення більше люблять спілкуватися з друзями (30%), одногрупниками (25%), рідними (20%), викладачами (15%) та цікавими людьми (10%). Студенти-заочники: друзі (30%), рідні (19%), колеги (18), одногрупники (17%), цікаві люди (9%) та викладачами (7%). Студенти другої вищої освіти: друзі (27%), рідні (17%), колеги (15%), одногрупники (15%), викладачі (12%), цікаві люди (10%), однокласники (4%). Отже, студенти стаціонару більше люблять спілкуватися з друзями та одногрупниками, заочники та друга вища – з друзями та рідними. Спілкування з викладачами студентам стаціонару подобається декілька більше (15%), порівняно із заочниками (7%) та другою вищою освітою (12%).

Аналіз включення навчального компонента в *самодіяльність* (*діяльність саморозвитку*), це риси характеру, вміння, навички та здібності, що необхідно вдосконалювати, виявив наступне. На першому місці у студентів стаціонару бажання покращити характер – 49%, на другому – навчальні успіхи (46%), на третьому – професійні якості (5%). У студентів-заочників та другої вищої освіти на першому місці – вдосконалення характеру (60% і 55%), на другому – вдосконалення професійних якостей (з однаковим показником 25%), на третьому – покращання навчальних успіхів (15% і 20%). Таким чином, навчальні успіхи є значущими тільки для студентів стаціонару (46%), а студенти-заочники та друга вища освіта залишають їм останні місця (відповідно 15 і 20%).

Проаналізуємо якості характеру, які студенти вважають за необхідне вдосконалювати. Студенти стаціонару перш за все бажають позбутися ліні (30%), бути більш наполегливими та самостійними (по 17%), цілеспрямованими, розвивати власну комунікабельність (по 11%), відповідальність та пунктуальність (по 7%). Студенти-заочники перш за все також бажають позбутися ліні (17%), розвинути такі риси як комунікабельність, відповідальність, цілеспрямованість (по 11%), організованість, спостережливість силу волі, оптимізм (по 7%), стриманість (8%). Серед студентів-заочників 14% таких, що не бажають щось вдосконалювати в своєму характері. Студенти другої вищої освіти вважають, що їм заважають у досягненнях нерозвинуті увага, пам'ять, уява (по 15%) і бажають розвивати творче мислення, комунікабельність, організованість, наполегливість (по 12%), силу волі (7%).

Тепер розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **рівнем** діяльності: *навчання, відтворення, творчості*.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *навчання* (чим подобається займатися під керівництвом вчителів) виявив наступне. Узагальнюючи відповіді студентів всіх форм навчання визначилися такі форми занять від керівництвом викладачів: науково-дослідницька діяльність; набуття професійних вмінь та навичок (практична робота з конкретними психологічними методиками) і навчання взагалі (оволодіння знаннями з різних дисциплін, пізнання нового). Стаціонар: навчання взагалі (40%), науково-дослідна (38%), конкретні професійні вміння та навички (22%). Заочники: конкретні професійні вміння та навички (55%), науково-дослідна (24%), навчання взагалі (21%). Друга вища освіта: конкретні професійні вміння та навички (55%), науково-дослідна (28%), навчання взагалі (17%). Як бачимо, на рівні навчання студенти стаціонару

більш керуються широкими пізнавальними мотивами (38%), бажанням набувати знання, а студенти-заочники та друга вища освіта бажають перш за все оволодіти конкретними навичками роботи за спеціальністю (по 55%).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *відтворення* (звичних справ) виявив наступне. Стационар: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (60%), навчальні завдання (37%), професійні обов'язки (3%). Заочники: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (40%), професійні обов'язки (39%), навчальні завдання (21%). Друга вища освіта: професійні обов'язки (45%), виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (39%), навчальні завдання (16%). Отже, студенти стационару навчальним завданням на рівні відтворення знов віддають більшу перевагу (37%) ніж студенти заочники (21%) та друга вища освіта (16%).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *творчості* (виконання самостійно та творчо) виявив наступне. Стационар: хобі (59%), навчання (30%), домашні справи (11%). Заочне: хобі (38%), професія (32%), домашні справи (22%), навчання (8%). Друга вища освіта: хобі (35%), професія (33%), домашні справи (23%), навчання (9%). Таким чином, всі студенти надають перевагу проявам творчості у заняттях хобі, але студенти стационару більш творчо виконує навчальні завдання (30%), ніж студенти-заочники (8%) та друга вища освіта (9%).

Далі розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **формою** види діяльності: *моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову*.

Аналіз включення навчального компонента у моторно-продуктивну форми діяльності (те, що робиться «своїми руками» й фізична праця) виявив наступне. Стационар: хобі (50%), господарські справи (22%), заняття спортом (20%), будь-яка фізична робота (8%). Заочне відділення: хобі (44%), господарські справи (22%), заняття спортом (17%), будь-яка фізична робота (17%). Друга вища освіта: хобі (42%), господарські справи (25%), заняття спортом (11%), будь-яка фізична робота (22%). Як бачимо, всі студенти не включають до моторно-продуктивної форми діяльності навчальний компонент.

Аналіз включення навчального компонента в *перцептивну* (спостереження) форму діяльності (що любиш слухати і за чим міг би спостерігати годинами) виявив наступне. Стационар: музика (40%), викладач (21%), поведінка та спілкування людей (17%), телепередачі (12%), природа (10%). Заочники: музика (37%), телепередачі (30%), поведінка та спілкування людей (15%), викладач (11%), природа (7%). Друга вища освіта: музика (38%), телепередачі (33%), поведінка та спілкування людей (12%), викладач (10%), природа (7%). Отже, студенти стационарного відділення надають більшого значення тому, що розповідає викладач (21%) у порівнянні зі студентами заочниками (7%) та другою вищою освітою (10%).

Аналіз включення навчального компонента в *мовленнєво-розумову* форму діяльності (про що любиш розповідати іншим, про що розмірковувати) виявив наступне. Стационар: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (43%), про життя взагалі, взаємини між людьми (22%), навчання (15%), професію (22%). Заочники: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (41%), про життя взагалі, взаємини між людьми (37%), навчання (3%), професію (30%). Друга вища освіта: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (39%), про життя взагалі, взаємини між людьми (22%), навчання (4%), професію (34%). Таким чином, про навчання студенти стационару розмірковують та розмовляють значно більше (15%), ніж студенти-заочники (3%) та студенти другої вищої освіти (4%).

Далі проаналізуємо мотивування студентами різних *модальностей настрою*. Найбільш вагомими причинами усіх модальностей настрою студентів трьох форм навчання виявилися: оцінки, спілкування з одногрупниками, цікаві заняття, здобуття нових знань, спілкування з викладачами, самопочуття, відсутність сімейних проблем, перенавантаження, погане самопочуття, проблеми на роботі, можливість вдало

поєднувати навчання з основною роботою та виконанням сімейних обов'язків. Розглянемо ці причини за їх значимістю для студентів.

Дуже позитивний настрій студентів стаціонару залежить від оцінок (42%), взаємин з одногрупниками (30%), цікавих занять та спілкування з викладачами (18%), здобуття нових знань (10%). Позитивний настрій – від оцінок (33%), взаємин з одногрупниками (25%), цікавих занять та спілкування з викладачами (19%), здобуття нових знань, оволодіння професією (17%), гарного самопочуття (6%). Нейтральний настрій залежить від оцінки (20%), взаємин з одногрупниками (17%), цікавих занять, спілкування з викладачами та здобуття нових знань (по 15%). На негативний настрій впливають перенавантаження (27%), погані оцінки (22%), проблеми в сім'ї (18%), стосунки з викладачами (13%), самопочуття та взаємини з одногрупниками (по 10%). Причиною дуже негативного настрою бувають проблеми у сім'ї (30%), погані оцінки (25%), перенавантаження (14%), взаємини з викладачами (11%), а також самопочуття та взаємини з однолітками (по 10%).

У студентів заочного відділення різні модальності настрою мають такі причини. Дуже позитивний настрій студентів залежить від взаємин з одногрупниками (28%), оцінок (22%), самопочуття (21%), можливості поєднувати роботу та навчання (15%), цікавих занять, спілкування з викладачами (9%), здобуття нових знань (5%). Причиною позитивного настрою є можливість поєднувати навчання та роботу (27%), оцінки та самопочуття (по 20%), взаємини з одногрупниками (15%), цікаві заняття, спілкування з викладачами (12%), здобуття нових знань (6%). Нейтральний настрій студентів залежить від відсутності проблем у сім'ї та можливості поєднувати навчання та роботу (по 23%), взаємин з одногрупниками (17%), гарного самопочуття (14%), оцінок (10%), цікавих занять, спілкування з викладачами (8%), здобуття нових знань (5%). Причинами негативного настрою є проблеми в сім'ї та на роботі (30%), перенавантаження (21%), самопочуття (19%), оцінки (15%), взаємини з одногрупниками (10%), взаємини з викладачами (5%). Дуже негативний настрій студентів залежить від проблем у сім'ї та на роботі (38%), перенавантаження (20%), самопочуття (17%), оцінок (15%), взаємин з одногрупниками (5%).

У студентів заочного відділення різні модальності настрою мають такі причини. Дуже позитивний настрій залежить від спілкування з одногрупниками (22%), гарного самопочуття (20%), оцінок (19%), можливості поєднувати навчання та роботу (18%), цікавих занять, спілкування з одногрупниками (4%). На позитивний настрій впливають можливість поєднувати навчання та роботу (23%), оцінки (22%), цікаві заняття, спілкування з викладачами, взаємини з одногрупниками, самопочуття (по 15%), здобуття нових знань (10%). Причинами нейтрального настрою є можливість поєднувати навчання та роботу (21%), відсутності проблем у сім'ї та на роботі (20%), спілкування з одногрупниками (18%), самопочуття (16%), оцінок (10%), здобуття нових знань (9%). Негативний настрій залежить від проблем в сім'ї та на роботі (30%), самопочуття та перенавантаження (по 20%), оцінок (15%), взаємин з одногрупниками (10%). На дуже негативний настрій впливають проблеми у сім'ї та на роботі (35%), перенавантаження (20%), оцінки (17%), самопочуття (15%), спілкування з одногрупниками (8%), взаємин з викладачами (5%).

Як бачимо, у студентів стаціонару виявилася більша залежність настрою від оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами, перенавантаження. У студентів-заочників та другої вищої освіти на зміни настрою більше впливають проблеми в сім'ї та на роботі, самопочуття, можливість вдало поєднувати навчання та роботу.

Результати дослідження полімотивації студентів і аналіз мотивації навчання дозволяють зробити наступні висновки. Мотивація навчання переважає у студентів стаціонарного відділення у різних за змістом видах діяльності: функціонуванні, трудовій, спілкуванні та саморозвитку, в той час як для студентів заочників та другої вищої освіти провідними є професійні мотиви. У діяльностях різних рівнів мотивація навчання

студентів стаціонару є також вищою, ніж у студентів-заочників та другої вищої освіти: на рівні навчання студенти стаціонару більш віддають перевагу широким соціальним мотивам, ніж вузькоособистісним; на рівнях відтворення та творчості навчальні мотиви є більш вагомими. У студентів стаціонару переважає навчальна мотивація також в перцептивній та мовленнєво-розумових формах. Усі студенти не включають навчальний компонент до моторно-продуктивної форми діяльності. Модальності настрою студентів стаціонару більше залежать від навчальних компонентів: оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, - 1987. – 92с. – С. 46.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 512 с.
3. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философская и социологическая мысль. – 1992. – №2. – С. 27-40.



## **ЗМІСТ**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ**

**Т.І. Губіна, О. Чурикова.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**В.М. Заїка.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ

**Н.Д. Карапузова, І.В. Литовка.** СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Л.П. Клевака.** ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРΟΣЛИМИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ

**О.Г. Коваленко.** ПРОЯВИ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

**О.П. Колісник.** ДУХОВНИЙ САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

**О.Д. Кравченко.** ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

**О.Г. Мирошник, А.В. Мірошниченко.** ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СПІВРОЗМОВНИКА У СПІЛКУВАННІ

**Н.М. Мишко.** ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

**В.Ф. Моргун.** ДЕ ЗНАХОДИТЬСЯ КРАЩА ШКОЛА В УКРАЇНІ. І ЧОМУ ВОНА ТАКА?

**Л.С. Москаленко, Я. Іванова.** СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ СПОЖИВАЧАМИ

**А.М. Сизоненко.** СУТНІСТЬ ЖІНОЧОЇ ПРИНАДНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

**О.В. Халчанська.** РОЛЬ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ГУМАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ

### **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

**Н.М. Атаманчук.** РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ НА РАННІХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

**О.І. Гришко, І.В. Карапузова.** СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Ю.І. Калюжна.** ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ПРАЦІ ПІДЛІТКІВ

**О.В. Корнілов.** ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ТА ЗАСОБИ ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ

**Л.С.Москаленко.** СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Л.С. Москаленко, Г.Ольшевська.** ОСОБЛИВОСТІ "ОБРАЗУ ТІЛА" ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЬКОМУ ВІЦІ

**А.В. Пасічніченко.** ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**І.Г. Тітов.** РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**А.С. Харченко.** ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Т.А. Яновська.** ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ІНТЕГРОВАНИЙ ОСВІТІ

### **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Н.М. Буць.** ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТРАНСЛЯЦІЇ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ У СТУДЕНТСЬКИХ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВАХ

**Н.О. Гончарова.** СИСТЕМА ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

**В.М. Заїка, С.В. Мерцалов.** ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТАФОР В ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**В.С. Ірклієнко, О.М. Палеха.** РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

**О.Г. Коваленко, О.А. Охріменко.** ЕМОЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ФУТБОЛІСТА ДО ЗМАГАНЬ

**Р.О. Павлюк.** ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Л.Г. Перетяцько.** ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Т.Ю. Попова.** ДИНАМІКА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Н.В. Сулаєва.** ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Т.Є Тігова.** СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

**Н.О. Чайкіна.** ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

**Н.О. Юдіна.** ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ