

87.2

3-41

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника



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

Випуск 7  
Частина 2

Івано-Франківськ, 2002

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

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

*Випуск 7  
Частина 2*

НБ ПНУС



755192

Івано-Франківськ  
2002

ББК 87.2 + 60.5 +88  
3 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету  
ім. Василя Стефаника, протокол № 5 від 15 лютого 2002 року.

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

**Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.** -  
Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського ун-ту, 2002. -  
Вип. 7. - Ч. 2. - 286 с.

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

Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника  
код 02125266

**НАУКОВА БІБЛІОТЕКА** Прикарпатський університет  
ім. Василя Стефаника, 2002.

ІНВ. NSBN 966-640-082-0 755192

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ЗРІЛОСТІ

Зрілість припадає на період досягнення людиною найвищого  
розвитку її духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Дане  
поняття ототожнюється із дорослістю та повноліттям, хоча бути дорос-

слим, ще не означає бути зрілим. За умови, коли людина навчиться  
реалізовувати життєві задуми, перспективи, коли від самовизначення  
перейде до самореалізації, тільки тоді про неї можна сказати, що вона  
є зрілою особистістю. Серед найбільш вагомих сфер самореалізації  
особистості виокремлюють наступні: професійна сфера, сфера сімейно-  
побутових відносин, сфера сексуальних стосунків, спілкування,  
виховання дітей, саморозвиток і самовдосконалення.

Зрілість – це найбільш тривалий період онтогенезу, який охо-  
плює вік від 25 до 55-60 років. На стадії ранньої зрілості для людини  
властиві включення її до всіх сфер людської діяльності, стабілізація  
якостей особистості, у тому числі комунікативних здібностей, встано-  
влення близьких стосунків з іншою людиною, прояв перших творчих  
здібностей, побудова власного способу життя, психологічна криза пе-  
реоцінки життєвого шляху. Середня зрілість - це пошук відповідей на  
основні питання про сутність життя, про здійснення мрій. Це період  
переоцінки цілей і домагань, здатність озирнутися навколо, зацікавити-  
ся іншими людьми, бажання вплинути на майбутнє, стати творчою  
особистістю, професіоналом. Водночас це час сумнів щодо продов-  
ження вибраного шляху, страх зниження працездатності, що збільшує  
потребу в нових цінностях. Спостерігаються розбіжності між дійсніс-  
тю та бажаннями, людина виявляється наче на роздоріжжі і від того,  
який вибір вона зробить тепер, визначатиметься подальший хід її жит-  
тя та соціалізації. Період кризи середини життя може дати декілька  
варіантів поведінки: по-перше, не усвідомлення кризи, відсутність оці-  
нки своїх планів і домагань, що призводить до рутинності життя, по-  
друге, усвідомлення кризи через сприйняття та оцінку реалій життя і  
виникнення страху про неможливість прояву подальшої активності та  
корекції минулих планів; по-третє, усвідомлення кризи через оцінку та

корекцію планів, глибинне оновлення та бажання активно діяти за нових умов. З метою успішного подолання кризи середини життя, варто проаналізувати власні цілі (самоаналіз) і провести переоцінку власних ресурсів, розширювати кругозір, провести перегляд і коректування життєвого курсу під новим кутом бачення, коли вимальовуються цілі, які раніше були приховані. Середина і друга половина життя повинні магі свою власну значущість, інакше вони мало чим будуть відрізнятися від першої половини і віддалено її нагадувати. Р. Пекк виділяє чотири підкризи, вирішення яких слугує необхідною умовою для розвитку аутентичної генеративності: по-перше, розвиток у людини поваги до мудрості; по-друге, важливо, щоб сексуалізація соціальних відносин поступилась місцем їх соціалізації (що приводить до послаблення соціальних ролей); по-третє, збереження емоційної гнучкості, що сприятиме афективному збагаченню в різних формах; по-четверте, збереження душевної гнучкості, пошук нових форм поведінки на місці старих [1, с. 45]. Вважається також, що для відчуття задоволення періодом середини життя людині необхідно досягти виконання таких завдань: досягнення зрілої громадянської і соціальної відповідальності; досягнення і підтримання доцільного життєвого рівня; вибір найбільш оптимальних способів проведення дозвілля; допомога дітям в усвідомленні відповідальності перед дорослим життям; поглиблення особистісного аспекту подружніх відносин; прийняття фізіологічних змін періоду середини життя і пристосування до них; пристосування до взаємодії із батьками, які “входять” у старість.

Період пізньої зрілості також дає варіанти поведінки: занепокоєність (людина намагається продовжувати плідно і творчо працювати, проявляти свої здібності та можливості); відсутність занепокоєності (призводить до гальмування розвитку та становлення, сприяє виникненню почуття непотрібності, спустошення); надмірна турбота про себе тощо.

Можна вести мову про психологічну, особистісну, соціальну, соціально-психологічну зрілість. У свій час американський психолог Г. Олпорт сформулював критерії психологічної зрілості особистості: 1) широкі межі “Я”, активна участь у трудових, сімейних, соціальних відносинах; 2) соціальні контакти, дружба інтимність, співчуття, тер-

пимість щодо різниці між власним “Я” та “Я” інших; 3) демонстрація емоційної стійкості та самоприйняття; 4) сприймання світу таким, яким він є – в реаліях, а не в бажаннях; 5) розвинена здатність до самопізнання, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін; 6) здатність бачити цілісну картину світу, чому сприяє сформована система цінностей [2]. Особистісна зрілість пов’язана із ставленням людини до себе та власної діяльності, із проявом активності у соціумі, творчим розв’язанням життєвих планів і поставлених завдань. Перебуваючи на різних рівнях розвитку (залежність, незалежність, взаємозалежність), люди по-різному проявляють особистісну зрілість. За певних обставин може мати місце повна чи часткова залежність у системі взаємозв’язків “дорослий – дитина” (йдеться про нормативну поведінку та її порушення, пов’язане із особливостями характеру індивіда), або контрзалежність як особливість певного етапу соціалізації (боротьба за незалежність). Повної незалежності в структурі соціальних відносин досягти неможливо, адже жити в соціумі та бути вільним від соціальних контактів одночасно не можна: людина так чи інакше потребує взаємодії та спілкування, відсутність яких спричинює і актуалізує проблему самотності, аутизму, тобто крайньої форми психологічного відчуження, що виражається у відході індивіда від контактів з оточуючою дійсністю та зануренні у світ власних переживань. Рівень взаємозалежності є найсприятливішим для розвитку особистісної зрілості. Він є також оптимальним варіантом для прояву соціально-психологічної зрілості індивіда, основними показниками якої є його вміння говорити правду, відстоювати свою позицію, вміння поєднувати свої власні комунікативні можливості із вимогами соціального оточення, його нормами і правилами поведінки, здатність долати комунікативні бар’єри та розв’язувати конфліктні ситуації тощо. Стосовно соціальної зрілості, то вона проявляється у громадській, політичній, моральній, естетичній сферах та має наступні показники: розвинуте почуття відповідальності; наявність соціального інтелекту (розвинена здатність до розуміння інших людей, передбачення розвитку різних соціальних ситуацій); потреба у турботі про інших людей; здатність до активної участі у житті суспільства; ефективне використання своїх знань і здібностей;



конструктивне розв'язання численних життєвих проблем на шляху до самореалізації.

Важливою характеристикою зрілого людського життя є вік людини й те, наскільки ефективно та активно вона використовує відведений їй індивідуальний час для самореалізації. К. Абульханова-Славська [3] виокремлює два типи людей: екстенсивні та інтенсивні, де перші нерозумно в кількісному та якісному відношенні витрачають свій час, своє життя, а інші – вдало, розумно й оптимально пристосовуються до обставин соціуму, активно використовують свої здібності й можливості на етапах соціалізації. Виходячи із цієї ознаки (екстенсивність – інтенсивність), можна спрогнозувати три варіанти акме особистості /див. рис. 1/: 1) експлуатація індивідом власних потенційних можливостей (з точки зору тривалості життя, це – найменш вдалий життєвий шлях; з точки зору ефективності, користі суспільству, то він може бути найбільш вдалим життєвим шляхом); 2) рівномірний прояв людських потенцій з наростаючою силою і напругою (життя складається вдало); 3) рівномірний прояв людських потенцій з мінімальною розтратою сил і можливостей (життя проходить даремно для себе та людей).

**Потенційні можливості  
людини /100 %/**

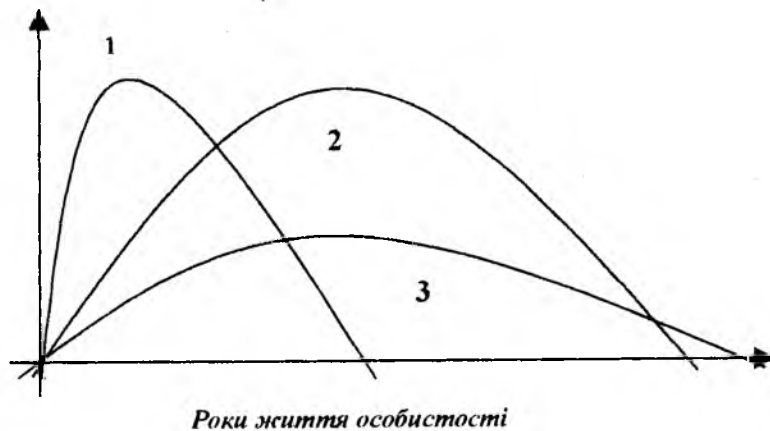


Рис. 1. Варіанти акме особистості (за ознакою інтенсивність – екстенсивність)

Одна з найскладніших проблем у формуванні особистості полягає в тому, як на різних етапах її соціалізації досягти найбільш повного розвитку індивіда, щоб перехід від однієї стадії до іншої відбувся у результаті якісно-природного самозаперечення, щоб кожна стадія і кожен перехід були безболісними, особливо виразними і сприяли прояву потенційних можливостей людини. Щодо високого розквіту здібностей особистості на етапі досягнення зрілості, то йдеться про гармонійне поєднання прагнень особистості, її можливостей і потреб суспільства /див. рис. 2/. На цей процес впливає чимало суб'єктивних та об'єктивних чинників: особливості індивідуального розвитку, стадія соціалізації, соціальне мікросередовище, традиції, "критичний вік" обраної професії, лінія поведінки індивіда, соціально-психологічний тип особистості, норми і цінності соціуму, епоха, стан рівноваги чи напруги у суспільстві, соціально-психологічні механізми соціалізації тощо. Історії відомі імена "великих старців", які не відчували старості і до кінця своїх днів продовжували активне, творче життя: у великого французького художника К. Монс рання творча активність продовжувалася до глибокої старості; письменники Л. Толстой, Б. Шоу, В. Гюго змогли створити шедеври літератури після шістдесяти; німецький письменник І.В. Гете у 82 роки закінчив другу частину трагедії "Фауст". Звичайно, фізичне старіння організму відбувалося, але психологічно цей процес не відчувався ними як перехід у нову якість, у новий стан. Водночас І. Мечников у дев'ятнадцять років надрукував декілька наукових праць з біології, О. Пушкін у двадцять років написав поему "Руслан і Людмила", Д. Россіні в 24 роки – оперу "Севільський цирульник". Коротке життя людини також може залишити вічний слід: згадаймо імена Л. Українки, М. Добролюбова, М. Гоголя. Загалом, можна прожити сорок років і залишитися в пам'яті нащадків, а можна – більше ста і запам'ятатися лише тим, що так довго жив.

Сказане дозволяє припустити, що вік досягнення акме особистості, розкриття своїх потенційних можливостей у кожній людині свій. Один індивід може припинити своє самовдосконалення, свою самореалізацію ще на початку життєвого шляху і це є початком його

фінішу, інший не заспокоюється і в глибокій старості, що продовжує акме.

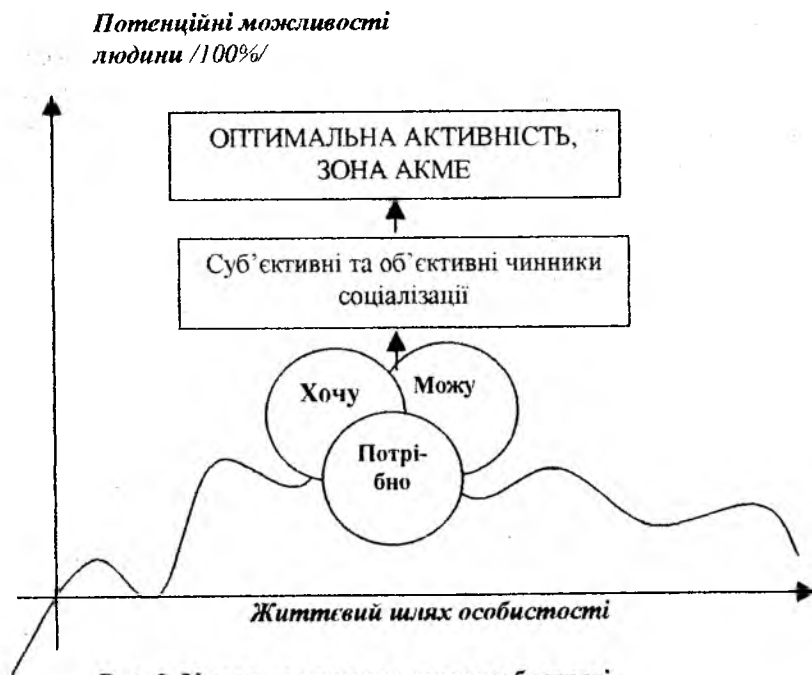


Рис. 2. Умови досягнення акме особистості

Зону акме, зону найвищого злету творчої активності складають збіг прагнень, можливостей особистості та потреб суспільства. При цьому поширеною є думка про існування у людини (йдеться в першу чергу про етап зрілості) двох і більше акме. Зокрема дослідження болгарських вчених в галузі соціального пізнання показують, що таких періодів буває навіть декілька [4]. Важливою в даному контексті є проблема співвіднесення акме особистості з її професійними можливостям та моральними принципами. Стосовно професіоналізму, то йдеться про те, що штучне професійне зростання людини, без урахування її індивідуальних особливостей може призвести до отримання хибного акме. Для прикладу, іноді складається враження, що хороший

інженер автоматично може стати і хорошим керівником, або відомий вчений – адміністратором від науки. Це не завжди так: переведення з однієї посади на іншу без урахування потенційних можливостей індивіда призводить до того, що підприємство на певний час втрачає хорошого спеціаліста, одночасно не одержуючи здібного керівника. Формально людині дається можливість просуватися вище по ієрархічній драбині, а насправді вона раптом опиняється не на своїй дорозі, на іншій вершині, на помилковому акме і реальний розквіт її таланту може або припинитися, або піти в неправильному (з точки зору соціальних норм та професійних вимог) напрямку.

Щодо морального аспекту в соціалізації особистості на етапі зрілості, то тут також можна вести мову про реальне і удаване акме. Історія так само як і наша сучасність дають чимало прикладів, коли одна людина прославляється за рахунок іншої, коли досягнення однієї особистості приписуються іншій (Іуда Іскаріот знаний лише тим, що зрадив свого вчителя Ісуса Христа за 30 срібних; Ж.Ш. Дантес увійшов в історію як вбивця О. Пушкіна). Отже, є різні шляхи досягнення вершин в професії, у взаємостосунках з іншими, у дотриманні норм і правил поведінки тощо. Мовиться про шляхи честі та обов'язку і гріховні, шляхи дозволені й недозволені загальнолюдськими моральними нормами та основним Законом держави – Конституцією. А звідси і вершини є істинні й помилкові. Свого акме можна досягти власними зусиллями, а можна і за допомогою обману, маніпуляцій, погроз, вбивства. Нарешті у кожної людини є своє акме і не потрібно займати іншу вершину, адже рано чи пізно це стане зрозумілим і самій людині, і тим, хто її оточує, з ким вона спілкується та вступає у соціальні контакти і відносини. Загалом, актуалізація морального чинника в соціалізації спеціаліста – закономірний процес цивілізованого розвитку країни, її економіки, культури, традицій, науки.

Життєва зрілість – це той період, коли людина починає віддавати суспільству все те, що у свій час від нього отримала. І тут важко сказати де межа між отриманим і повернутим, між розумним споживачем і добросовісним виробником матеріальних і духовних цінностей. Жодними бухгалтерськими підрахунками не перевірити міжособистісні стосунки, моральна сила яких у безкорисливості: відносини між лю-

дями не зможуть яскраво проявитися, якщо постійно бути стурбованим тим, хто від них що отримає. Водночас, спілкуючись з іншими, людина неминуче змінюється і сама. У зв'язку з цим, як наголошує А. Мілтс [5, с. 112], дуже важливо вивчати ті властивості взаємовідносин і прояви людської віддачі, які збагачують саму особистість (фізично, інтелектуально, морально, естетично, професійно, емоційно і т.п.). При цьому, правда, варто зрозуміти, що є "допомога", яка веде до взаємного спустошення: можна так "допомогти", що це примножить лінь, безпомічність, самотність тощо. Отже, співвідношення "отриманого і повернутого" у житті зрілої людини повинно бути збалансовано таким чином, щоб воно одночасно сприяло розвитку суспільства і особистості.

1. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.2. – М.: Мир, 1992. – 376 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. – М., 1976. – С. 144 – 147.
5. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

*В статті аналізуються психологічні особливості соціалізації людини на етапі її зрелості, досягнення оптимальної активності, акме. Автор виділяє психологічну, особистісну, соціальну та соціально-психологічну зрілість, які накопуються в понятті «життєва зрілість».*

## МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ВИМІРЮВАННЯХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Проблема визначення мислення як професійного, його психологічного змісту, відмінностей та становлення тісно пов'язана з професійним самовизначенням, професіоналізмом та професійною компетентністю фахівця, що нерідко розглядається саме як складова і ознака професіоналізму.

Необхідно відмітити при цьому, що з одного боку існує широкий емпіричний матеріал, який свідчить про особливий інтерес до проблеми професійності, професіоналізму та професійного мислення, а, з іншого боку - в психології ще не існує достатньо ґрунтовного розгляду професіоналізму як реального феномену суспільного життя, і, відповідно, професійного мислення фахівця.

Треба відзначити також, що введення понять "професіоналізм" мислення та "професійна компетентність" тісно пов'язані також і з поняттями – "професійна ментальність", що відображає той реальний життєвий факт, що в результаті включення особистості в професійне поле діяльності саме її позиція до світу, аттїтуди, мислення трансформуються у відповідності з самою професійною діяльністю [1; 2].

Ментальність як індивідуальне прочитання та інтерпретація життєвого досвіду виступає для особистості як одна з форм інтуїтивного засвоєння (пізнання) духовного та професійного світу людини. Професійна ментальність психолога-практика, для якої рівень та глибина розуміння та інтерпретації іншої людини, її світосприйняття, життєвого досвіду та ефективності подолання життєвих проблем, базується саме на власній ментальності, що являється умовою активізації та ефективною реалізації духовно-творчого, енергетичного та інтелектуального потенціалу особистості у професійній діяльності.

Система поглядів психолога, оцінок, норм, знань та інтересів, ієрархія цінностей, переконань, ідеалів, соціальних установок, схильно-

стей, ціннісних орієнтацій формуються при складній взаємодії різних факторів та явищ особистого, суспільного та професійного життя.

Ми розглядаємо професійну ментальність в цьому контексті як внутрішній регулятор і необхідну передумову професійної діяльності та мислення фахівця.

На основі вищезазначеного можна сформулювати питання, чи є необхідність застосування ще одного і досить неоднозначного терміну – “професійне мислення”, чи можна цілком обійтись вже існуючими поняттями типу виду мислення (наприклад, теоретичного чи практичного), та, нарешті, чи можна обійтись при обговорюванні проблеми становлення необхідних компонент професійності, вже існуючими поняттями типу, наприклад, “професійна компетентність” чи “рівень сформованості мислення”, і, нарешті, чи можна за допомогою поняття “професійне мислення” визначити важливі з точки зору професійності аспекти мислення.

Специфічна необхідність та актуальність психологічного аналізу та визначення поняття саме “професійне мислення” обумовлена, на наш погляд, наступними обставинами:

- Підвищенням ролі й місця психологічної допомоги у професійному самовизначенні особистості фахівця, в знаходженні і конструюванні професійних змістів життя та професійної діяльності фахівця, що обумовлює професійно-спрямовану орієнтацію на визначені цінності, ідеали, змісти;
- Своєчасністю та необхідністю психологічного уточнення більшості понять в сфері професійного становлення – “професіоналізм”, “професійний менталітет”, “професійна свідомість”, “професійне мислення” та інші. Необхідно відмітити при цьому, що в останні роки поняття професіоналізму пов’язують також і з поняттями “елітарності” та “елітарної орієнтації” особистості, що самовизначається [3];
- Підвищення значущості та цікавості фахівців до проблеми “професіоналізму” особливо в зв’язку з формуванням методологічного та термінологічного простору понять практичної психології. Психологічно визначити явище професіоналізму – це, водночас, і визначити перспективи створення професійної позиції та профе-

сійної ментальності у майбутніх фахівців в галузі практичної психології;

- Підвищений інтерес клієнтів психолога, особливо в останні роки, до вибору найбільш “престижних професій” з перспективою успішної кар’єри ( в професійному психоконсультуванні, наприклад), інтерес до конструювання перспектив особистісного та професійного зростання як “саморозвитку” та “саморегулювання” ( в різних напрямках психотерапії) та ін.;
- Необхідність надання психологічної допомоги самим психологам (студентам та вже працюючим фахівцям) у визначенні та при необхідності, і в конструюванні більш психологічно-адекватного і вдалого образу себе як фахівця з високим рівнем професійного мислення.

Треба відзначити, що психолог, який не розуміє необхідності розвитку в себе саме професійного мислення й необхідності працювати над собою в цьому напрямку, психолог, у якого в професійному плані “нєма проблем” – це не професійний ідеал. Крім того, деякі потенційні клієнти можуть і не звернутися до психолога, який сам не прагне стати ще більш професійним, ще кращим. Тим більше, однією з умов ефективної психологічної допомоги являється саме створений у свідомості клієнта “психотерапевтичний міф”, особлива “атмосфера”, причетність до чогось незвичайного, неясного, що перідко вже само по собі створює психологічне підґрунтя для покращення стану клієнта, підняття його віри в життєвий позитив, відчуття їм безмежних перспектив життя і очікувань щасливих змін [4].

Формування умінь та навичок професійного мислення практичного психолога, аналіз специфіки професійного мислення та особливостей його самоорганізації, являються порівняно мало вивченим напрямом взагалі, та і в контексті підготовки практичних психологів в системі вищої професійної освіти зокрема.

Таким чином, визначення професійного мислення практичного психолога або психолога-практика тісно пов’язано з визначенням ряду понять і, насамперед, поняттям професійна компетентність, яка є ознакою<sup>1</sup> та водночас складовою професіоналізму фахівця у вирішенні професійних завдань.

Професійна компетентність характеризується сформованістю у практичного психолога єдиного комплексу знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних інваріант. Знання, уміння та навички визначаються в цьому контексті як рольові характеристики професійної компетентності психолога [5]. Всі останні компоненти предстать в якості її суб'єктних характеристик, вказують на відношення психолога до діяльності та на індивідуальні та стильові особливості вирішення ним професійних завдань. При цьому треба відмітити, що досягнення різних рівнів професійної компетентності визначається цілим рядом детермінант, серед яких визначають насамперед індивідуальні та типологічні обмеження, що можуть сприяти виникненню професійної дезадаптації і дезінтеграції і тому виступають як показники - протипоказання невідповідності вимогам професійної діяльності і виконанню професійних завдань.

Узагальнення досвіду практичної діяльності психологів та ознайомлення з передовою практикою психологічної допомоги в нашій країні та за кордоном, дозволяють визначити наступні специфічні особливості професійної компетентності спеціалістів в практичній психології:

- ◆ Обумовленість цілей та завдань професійної діяльності практичного психолога соціальним запитом суспільства та його інститутів – оптимально реалізувати потенційні можливості людини як в сфері його діяльності, так і в повсякденному житті;

- ◆ Співвідношення в завданнях різномаття складових, які визначають поліфункціональність професійних завдань і, загалом професійної діяльності психолога;

- ◆ Недостатня регламентованість соціально-правової, функціональної та організаційно-методичної бази професійної діяльності і мислення практичного психолога;

- ◆ Співвіднесеність професійно-важливих основних та допоміжних цілей, що ставляться, завдань та функцій, існуючих та реально діючих психотехнологій з потенційними індивідуальними можливостями, потребами та діями практичного психолога, а також з рівнем його професійної підготовки, рівнем розвитку професійно-важливих властивостей, умінь та навичок [6];

- ◆ Інтегративний характер процесу та результатів професійної діяльності, що складається на основі ефективного використання дослідницько-діагностичних, творчо-проективних, формуючо-розвивальних, корекційно-терапевтичних, комунікативних, оціночно-експертних, просвітницьких та інших технологій;

- ◆ Творчий характер професійної діяльності практичного психолога, що базується на знанні психологічної суті процесів та явищ, широкій інтуїції, особистісному досвіді, активному пошуку новаторських підходів та іновативних технологій, особистісній ініціативі та досить поширеній професійній комунікативності, високо розвиненому інтелекті та професійній рефлексії [6];

- ◆ Поліваріативність умов вирішення професійно-психологічних завдань, які реалізуються комплексно та поліфункціонально при обов'язковому безпосередньому співвідношенні з конкретною людиною, (клієнтом), групою (наприклад, найближчим середовищем клієнта), специфікою (наприклад рівнем конфліктогенності) відносин та взаємозв'язків, і, нарешті, потенційною реальністю подолання проблем і надання психологічної допомоги.

Професійна компетентність виступає в цьому контексті як інтегральна характеристика, яка дозволяє оцінювати рівень підготовленості психолога і, насамперед, рівень його психологічної готовності до вирішення професійно-психологічних завдань, а професійне мислення являє собою системну характеристику вирішення завдань і інтегральний процес конкретних проявів професійної компетентності фахівця при вирішенні завдань і виконанні професійних обов'язків.

Іншими словами, професійна компетентність фахівця виступає не тільки як мірило професіоналізму у виконанні професійних обов'язків взагалі, але й як мірило професійності забезпечуючих процесів професійної діяльності, а також як визначаючий фактор, від якого залежить успішність реалізації пізнавальних, соціальних, і нарешті професійно-важливих життєдіяльнісних функцій фахівця.

Професійне мислення, за визначенням Д. Н. Кавтарадзе, характеризується інтелектуальним умінням вирішувати професійні завдання в контексті професійно-психологічної системи і відповідних етичних норм [7].

Узагальнюючи результати численних досліджень, можна сформулювати позицію, на базі яких саме сприятливих властивостей мислення у фахівця розвивається професійне мислення, і, відповідно, професійна компетентність у вирішенні професійно-психологічних завдань, а саме: активність та ініціативність; висока пізнавальна активність та пошуковість; глибина та ширина мислення; логічність та організованість мислення; здатність мислити при "інформаційних пустотах"; прогностичність; вміння домислювати, "додумувати" недостатню або видуману інформацію; вміння ставити гіпотези та досліджувати їх; винахідливість; гнучкість та пластичність мислення; швидкість; практичність; креативність, ясність та кригічність мислення, та ін.

Професійне мислення, як це можна побачити з переліку, можна вважати, таким чином, ідеальним мисленням, моделлю або вищим рівнем розвитку мислення, і в цьому змісті його можна назвати "акме" [8].

Розвиток професійного мислення проходить разом з професіоналізацією відчуттів, сприймання, уяви, пам'яті, представлень. Важливе місце займають і особистісні якості фахівця, наприклад, духовні якості, інтереси, устремління, ціннісні орієнтації, риси характеру, психофізіологічні якості та ін. [6].

В останні роки в середовищі професійних психологів-психоконсультантів все частіше проблискує загрозливе словосполучення – "професійний непрофесіоналізм". Тому умови сьогодення потребують розробки і опису критеріїв професійної психологічної діяльності та професійного мислення, що і робить фахівця фахівцем.

Професійне мислення практичного психолога в контексті професійної компетентності обумовлює специфічне поєднання теоретичних і практичних знань, що необхідні для успішного вирішення професійно-психологічних завдань, а також сформованість професійного і метакогнітивного досвіду особистості, що дозволяє фахівцю ефективно і творчо застосовувати різноманітні техніки та технології, аналізувати і використовувати в практичній роботі особистісний досвід життєвих переживань та їх пізнання.

Наші спостереження та багаторічні експериментальні дослідження специфіки професійного мислення психолога, що працює в практиці та вирішує комплекс різноманітних та різноспрямованих практичних і прикладних професійно-психологічних завдань, показали, що визначене професійне мислення відзначається специфічною поєднаністю базових характеристик: системністю та інтегративністю процесів мислення, досить високим рівнем теоретичного та, водночас, практичного мислення, продуктивністю та спрямованістю на конструктивність, сталістю, деякою репродуктивністю технологій та творчістю у їх використанні, тощо.

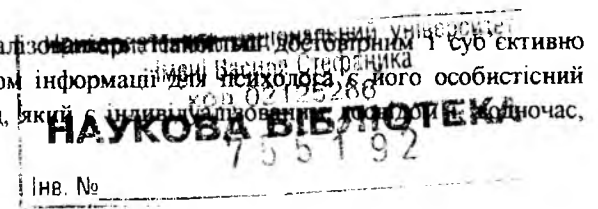
Мислення практичного психолога, при тому, що рівень його професіоналізму відзначається високим рівнем сформованості понятійної та змістовної системи психологічних знань, професійно-важливих умінь і навичок, специфічних психологічних механізмів (наприклад, ментальний самоконтроль, професійна рефлексія), що характерні саме для теоретичного і системного мислення, все ж таки відноситься до практичного мислення.

Крім того, базуючись на результатах проведених нами досліджень в групах майбутніх фахівців в галузі практичної психології (коли закладаються основи професійного мислення практичного психолога), та за різними за рівнем розвитку професійного мислення і успішністю професійної діяльності вже працюючих психологів-практиків, можна відмітити такі основні специфічні властивості професійного мислення практичного психолога, а саме:

- ◆ Спрямованість на реалізацію, тобто результатом мислення психолога і прийнятого їм рішення повинно бути тільки те рішення, якому властива реалістичність і можливість та конструктивність реалізації, можливість впровадження клієнтом в життя;

- ◆ Мотивованість. Рішення, що приймаються психологом, повинні нести в собі "мотиваційний заряд" на реалізацію для клієнтів психолога;

- ◆ Індивідуальність. Рішення, прийняті психологом, є суб'єктивно обираємим джерелом інформації для психолога, його особистісний професійний досвід, який є індивідуальним, тобто одночасно, індивідуальним і загальнолюдським.





критерієм оцінки ступеня достовірності будь-якої інформації, що поступає зовні;

◆ Переважання неспецифічної, зовнішньої мотивації в мисленні та прийнятті рішень психологом;

◆ Оціночність мислення, що обумовлюється вихідно практичною спрямованістю та прагматичністю основних завдань та їх розумінням і пошуком засобів їх вирішення;

◆ Поступливість об'єкту мислення, яка виступає однією з найбільш цікавих властивостей професійного мислення практичного психолога. Об'єкт мислення практичного психолога – люди. Ситуації не тільки можуть, але й повинні бути перетворені, змінені, але самим клієнтом. Знання ступенів поступливості окремих компонент професійної діяльності, вміння їх використовувати являється тому важливою мисленевою здібністю психолога-практика і рисою його професійного мислення;

◆ Антиномічність мислення, що обумовлена характером діяльності практичного психолога та специфікою професійно-психологічних завдань, що призводить до неспівпадаючих, а нерідко - до діаметрально протилежних підходів до вирішення завдань і ситуацій клієнта;

◆ Миттєвість та спонтанність рішень практичного психолога, що характеризує практичну специфіку мислення психолога-практика;

◆ Вербальність мислення та інші.

Одну з базових найважливіших властивостей професійного мислення практичного психолога представляє сформованість саморегуляції мислення, що тісно пов'язано з цілеспрямованістю і організованістю мислення, продуктивністю, динамічністю, з сформованістю провідних регулятивних механізмів саморегуляції [9].

Крім того, професійне мислення практичного психолога відрізняється, за нашими дослідженнями, цілим рядом необхідних властивостей творчого мислення (гнучкість мислення, нешаблонність, широта, критичність, відкритість, антиципація та схильність до передбачення, незалежність мислення, реверсивність та емпатичність), рівень розвитку яких, на жаль, не в достатній мірі представлений у студентів-майбутніх фахівців в галузі практичної психології і потребує специфі-

чного їх формування за допомогою насамперед активних форм навчання, використання ігрових та рефлексивних психотехнік і технологій тощо.

1. Зинченко В. П. Мир сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – С. 5 – 17.
2. Сонин В.А. Психолого-педагогическая проблема профессионального менталитета учителя. – Смоленск. 1997. – 260 с.
3. Пряхников Н.С. Психология элитарности. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000 – 512 с.
4. Огинская М.М., Розин М.В. Мифы психотерапии и их функции // Вопросы психологии, 1991, № 4. – С. 10 – 18.
5. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности. Пособие для специалистов, работающих с персоналом). – М.: Изд. дом «Красная площадь», 1996. – 400 с.
6. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 6 – 7. – С. 3 – 6.
7. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: МПСИ «Флинта», 1998. – 192 с.
8. Бодалев А.А. Акме – эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека // Мир психологии. - № 1. – 1998. – С. 59 – 65.
9. Пов'якель Н.І. Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ. Вид-во "Глай" Прикарпатського ун-ту, 2001. – Вип 6. – Ч. 1. – С. 66 – 79.

*In this article author considers peculiarities of professional thinking of practical psychologists. The professional thinking is compound part of professional competence of psychologist. The article reveals ways and means of perfecting a personality psychologist on the basis of high level professionalism of regulative mechanisms of thinking.*

**Н. І. Зорій**

## **ВІД ПАРАДИГМИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ДО ГУМАНІТАРНОЇ: ПРОБЛЕМИ, СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО ПОШУКУ В ПСИХОЛОГІЇ**

На етапах розвитку психологічних знань досить часто відбувалися дискусії з приводу емпіричних та теоретичних об'єктів дослідження. Розвиток наукових знань сприяв своєрідному перетягуванню чи до чистої теоритизації чи до емпірії в тій чи іншій галузі науки. Проблема була в тому, що всі дослідження зводилися до доведення домінанти методологічного статусу одного або іншого напрямку. В результаті склалася ситуація радикального вибору, на зразок: "Хто не з нами, той проти нас". Таким чином на етапах раціональної невизначеності психологія змушена була займатися практикою, яка швидко давала неkontrolьовані рецепти зцілення. Тим часом як теорія та методологія психології заплутувалася в тенетах філософських глибин.

Якою мірою така ситуація спостерігається в багатьох сферах наукових знань, але необережність поводження з психологічним знаннями на практиці призводить до фатальних наслідків на психосоматичному рівні. Унікальність психологічних знань полягає в тому, що вони вимагають швидкого теоретичного реагування на практичні феномени, які виникають. І зваблення її в сторону природничих знань пояснюються анатомо-фізіологічними механізмами психіки, що інколи під впливом зовнішніх обставин неадекватно проявляються в психічній діяльності людини. Психологи покійно ухиляються, захищаючись своєю так званою некомпетентністю у галузі природничих наук і беруть до уваги результати досліджень фізіологів, фізиків тощо як аргументи для цілісного психологічного пояснення тих чи інших явищ психіки. В свою чергу це викликає уже некомпетентність з двох сторін: психологи шукають інтригу у знаходженні феноменів, провокуючи містифікацію психологічних знань, природодослідники у своїй пориві відшукати раціональну істину, наштовхуючись на неможливість на даному етапі

доведення її, намагаються якщо не заперечити, то просто констатувати факт неаявності своїх знань у даному феномені психічних явищ тієї чи іншої наукової сфери знань. Надмірне теретизування психологічних знань призводить до штучної побудови психічних явищ в загальній структурі особистості, до своєрідного нав'язування стереотипів поведінки як необхідного елементу психічної діяльності людини. Незнаходження цього стереотипу констатується як відхилення чи навіть патологія і в цьому випадку автоматично перекидається в іншу галузь наукового знання. В соціальній психології ця проблема вкрай загострена, оскільки суспільство вже реагує неадекватно на здавалося б традиційні норми поведінки людини. Комунікативний, перцептивний та інтерактивний аспекти спілкування вимагають методологічної взаємодії психології спілкування та соціальної, оскільки їхнє взаємопоглинання в ракурсі міжособистісних стосунків веде знову ж таки до взаємозаміни. На сучасному етапі спостерігається певна невизначеність щодо перспективи наукових досліджень в психології, через те, що у нас, окрім проблем загальнолюдських є проблема пострадянського суспільства у розвитку психологічних знань. Це насамперед пов'язано з довготривалим інформаційним "голодом" щодо теоретичних засад та методологічних підходів основних психологічних наукових шкіл сучасної зарубіжної психології. Коли ця інформація з'явилася, то це в свою чергу породило суб'єктивне нав'язування чи заперечення авторитетними школами вітчизняної психології своїх "психологічних уподобань". Скажімо, прихильники природничого напрямку в психології, захоплюються працями біхевіористів і адаптують їх у ракурсі теорії діяльності, гештальт-психологія намагається без підтримки знайти прихильників у психотерапії, психоаналіз коментують найбільше в психосексуальному аспекті тощо. Ситуація критична тим, що навіть те "наше" класичне піддають, якщо не повному запереченню, то критиканству, ігноруванням, тим самим підсилюючи наукове невігластво та провокуючи стереотипний шлях заперечення класиків. Мабуть, є потреба звернутися до витоків, першопочатку, щоб таким чином відшукати аналогічні проблеми та способи їх розв'язання.

Насамперед, психологія, починаючи з відомої школи Вундта, намагається себе побудувати як точна природничу науку, як науку експериментальна, яка передбачає формування та розвиток вмінь, виділення в оточуючій реальності “емпіричних об’єктів”, розробку процедурних схем, теоретичну побудову “ідеальних об’єктів” та способів взаємодії з ними, встановлення відповідності між площиною ідеальних об’єктів та площиною емпіричних об’єктів. Ідеальний об’єкт у ракурсі психології – це складний конструкт, що дозволяє підвести теорію відповідно до правил наукового міркування з урахуванням основних методологічних принципів. Наприклад, результати експерименту повинні бути відтворені (відносно часу, у різних експериментаторів, для певних умов); повинні бути встановлені причинно-наслідкові зв’язки, всі отримані зв’язки – об’єктивні; іншими словами дослідник виконує ряд конвенційно-контролюючих процедур, відсікаючи всі суб’єктивні знання, наприклад свої переживання, образи, ставлення, фізичний стан.

Виявляється, що ідеальні об’єкти, які виділили психологи, атоми свідомості, чи відчуття, не дозволяють побудувати теорію, яка може зробити цілісний опис явищ психіки. Результати експерименту не відтворюють теоретичних завдань, навіть тих, які слугують певним об’єктивним еталоном, цим самим створюючи проблему вибору об’єктивності чи необ’єктивності. Класична наукова раціональність не дає середньої альтернативи. Обґрунтування гіпотези, як правило проводиться тільки тієї, що має наперед визначені наукові перспективи. Дане явище можна спостерігати у застосуванні методу інтроспекції. “Результати інтроспекції не співпадали не тільки в різноманітних авторів, але навіть у одного й того ж автора під час роботи з різними досліджуваними. Психологи стали знаходити такі елементи свідомості, які ніяк не могли бути розкладені на окремі відчуття або були представлені у вигляді їх суми. Систематичне застосування інтроспекції стало виявляти нечуттєві або спотворені елементи свідомості, наприклад “чиста” рухливість думки, без якої неможливо описати процес мислення /1, с. 39/. Все це заставило психологів піддати сумніву ідею інтроспекції, але не в самій структурі психології, як це інколи спостеріга-

ється в науковому середовищі, а в методологічному підході. Якщо йти шляхом природодослідників, то варто заперечити метод інтроспекції, поставивши завдання виявлення причинно-наслідкових зв’язків і намагатися отримати об’єктивні знання, таким чином реалізувавши в психології природничо-науковий експеримент і програма буде виконана, що в даному випадку блискуче реалізували біхевіористи /2, с.17/. За Вундтом метод психології повинен включати спостереження за власною свідомістю (інтроспекція), який отримав назву внутрішня перцепція. На даний момент змістовне поняття перцепції майже повністю випало з інтроспекції, яке в свою чергу поступово набуває нового етимологічного-психологічного значення. Безперечно, поняття інтроспекції повинно нести початковий сократівський зміст, але воно поступово набуває фізико-математичного значення і в психології, втрата його початкового психологічного значення вимагає окремого наукового дослідження.

До слова, класик психології Вундт, заснувавши лабораторію та журнал звернувся до філософії і одночасно готуючи “Основи фізіологічної психології”, випустивши знамениту 10-томну працю “Психологія народів”. Навіть результати його діяльності підкреслюють цілісний синтетичний методологічний підхід у визначенні, дослідженні та обґрунтуванні наукових психологічних знань.

Предметом вивчення Вундта була свідомість, тому для вивчення її найефективнішим засобом був метод аналізу або редукціонізму. На той час, на відміну від асоціаністів та емпіристів Вундт заперечував ідею статичності елементів свідомості, вважаючи, що свідомість відіграє набагато активнішу роль в організації власної структури. Оскільки головну увагу Вундт зосередив на здатності мозку до самоорганізації, то він назвав свою систему волонтаризмом, який би пояснив, як сила волі надає високоорганізованого змісту мисленню, акцентуючи увагу на процесі активної організації елементів мислення, але тим не менше в основі його теорії лежать елементи свідомості, тобто структурні частини не розвиваються глобальністю експерименту та масштабністю наукових висновків і поняття волонтаризму несе пси-

хологічний зміст і не замінюється філософським значенням. Психологія Вундта підкреслює значення опосередкованого досвіду суб'єкта, який виступає носієм інформації та знань, що не просто складові безпосереднього переживання, а використання пізнавального досвіду людини. Безпосередній досвід візуального сприйняття не залежить від попереднього досвіду і ніяк не може інтерпретуватися. Таким чином, починаючи з розробки теоретичних засад в психології вчені-природослідники у своїх наукових дослідженнях розчленяють матеріальні об'єкти на структурні елементи, цим самим попереджуючи суб'єктивний підхід у виділенні об'єктів для дослідження та спостереження. Вундт намагався розкласти процес мислення на елементи або складові частини. Історики засвідчують, що Вундт уже почав працювати над розробкою "періодичної таблиці мислення" /4, с. 95/. Інтроспективний аналіз як правило визначався з безпосередніми уявленнями про величину, інтенсивність та діапазон різноманітних фізичних подразників, які в переважній більшості проводилися при допомозі складного лабораторного обладнання аби уникнути суб'єктивних чинників дослідження, але по-суті інтроспекція – це суб'єктивний аналіз людиною власного внутрішнього світу, і довести це експериментально практично неможливо. Наше бачення світу ґрунтується на спогляданні реальноіснуючих об'єктів, як результату єдності відчуттів. Щодо експериментального дослідження, то Вундт вважав, що психологія повинна розглядати ті проблеми, які вже обґрунтовані емпірично та кількісно доведені або розгорнуті.

Організувавши першу психологічну лабораторію Вундт розмежував стару психологію від нової, надавши останній нових методологічних вимірів. Він обмежив предмет нової психології тільки питаннями вивчення свідомості, заявивши, що його наука визнає тільки факти, обмеживши психологію від дискусійних питань про душу, оскільки вони ще більше заганяли психологію в прірву містифікаторства та філософствування. Нова наука не була націлена на розв'язання практичних завдань.

Очищення психіки від предметності світу було вже здійснено неодноразово (В. Вундт, У. Джемс) з різних позицій. Але в межах єдиного досвіду і все ж таки зважаючи на предметність світової даності. Тоді постає питання: чи є психіка "в собі" структурною цілісністю? А якщо є, то, що ж виражає ця структурність? *A priori* та *aposteriori* є лише двома умовними сторонами становлення психічного, а його конкретне дослідження може обійтися без цих категоріальних риштувань /3, с. 98/.

Таким чином, якщо конкретизувати проблеми наукового пізнання в психології, то цим самим не зупинити їх поширення та своєрідну "модернізацію" в часі. Постає потреба в цілісному своєрідному методологічному єднанні певних шкіл та підходів, що в свою чергу не може ототожнюватись з еkleктикою, оскільки вона передбачає в даній ситуації своєрідну тимчасову угоду ради певної практичної мети. Природничонаукове та гуманітарне знання не можуть радикально відмежовуватися, вбачаючи на кожному етапі наукового пізнання тільки на своє бачення проблеми.

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. – М., 1988. – 39 с.
2. Розин В.М. Психология: теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – М.: Издательский дом «ФОРУМ», 1997. – 296 с.
3. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
4. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / Пер. с англ. – СПб: Изд-во «Евразия», 1998. – 528 с.

*The problems of a scientific cognition in psychology, methodological problems of the natural-scientific and humane approaches in the research of psychologic phenomena on the model of an intraspective method by Wundt are studied. The problem of an integral approach in the unity of natural, scientific and humane knowledge is touched upon.*

## ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ

Кожна людина є творцем власного життя, збагачуючись через власне минуле та майбутнє, розгортаючи свій життєвий шлях. Сенсом життєвого шляху людини, який вона шукає весь час, є самопізнання та самотворення. Так як дуже важко визначити завершеність цих феноменів, то життєвий шлях завжди переживається як незавершений, нескінчений процес.

Протягом життя людина шукає нові можливості, щоби реалізувати свої сутнісні сили, виконати життєве призначення. Це прагнення до визначеності спонукає людину до творчості. Трагедією індивідуального буття є відсутність прагнення до життєтворчості, нерозуміння своєї глибинної сутності, життєвого призначення. Тільки творче ставлення до своєї сутності сприяє всебічному самопізнанню, яке допомагає людині формувати свій життєвий шлях, сповнений реалізацією творчих задумів.

У дослідженнях проблеми життєвого шляху одним із перших, хто звернув увагу на вивчення часу, є П'єр Жане. Він намагався розглянути особистість у реальному часовому вимірі, співвідносячи вікові фази та біографічні ступені життєвого шляху. Спробував синтезувати біографічний, психологічний та історичний час в єдиній системі координат. Досліджуючи соціальні функції людської пам'яті у зв'язку з особливостями психологічного часу, Жане показав, що буквально хронологічне відтворення в пам'яті послідовності і тривалості подій порушує нормальне протікання психічних процесів у теперішньому, виступаючи формою психопатологічної пам'яті.

Події, які охоплюють тривалий хронологічний період у минулому, повинні бути представлені у пам'яті в загальному вигляді. Таким чином, у даному випадку пам'ять виконує свою соціальну функцію. Ця ідея знайшла численних опонентів серед психоаналітиків, які вважали, що по мірі дорослішання людина прагне створити послідовну, несуперечливу ідентичність із своїх попередніх ідентифікацій.

Багатопланове дослідження життєвого шляху особистості вперше у психології було здійснено Ш.Бюлер та її співробітниками. На її погляд життєвий шлях – це своєрідно людська форма життя, специфіка якого полягає в осмисленні, в наявності життєвих цілей.

Ш. Бюлер вивчала життєвий шлях у трьох аспектах:

- 1) як об'єктивну логіку життя – послідовність подій;
- 2) як еволюцію внутрішнього світу – динаміку цінностей та уявлень про світ та себе;
- 3) як об'єктивний процес, який має результат – досягнення та успіхи особистості.

Самореалізація є наслідком та рушійною силою розвитку особистості. Повнота самореалізації залежить від здатності індивіда до самовизначення, до висування таких цілей, які найбільш адекватні його внутрішній сутності. Г.Олпорт у своїй концепції самореалізації розглядає розвиток особистості як безперервний активний процес її становлення, в якому вона бере на себе відповідальність за якість свого життя.

Життєвий шлях – це творчість особистості, це процес безперервного самостановлення. Самоактуалізація ґрунтується на послідовних свідомих виборах. А.Маслоу розглядає життєвий шлях через дві складові психічного здоров'я: 1) прагнення людини бути "всім, чим вона може бути, розвивати весь свій потенціал через самоактуалізацію ..."; 2) "прагнення до гуманістичних цілей".

Здоровий розвиток особистості здійснюється через актуалізацію природи людини, через реалізацію її потенційних можливостей. Повне використання та розвиток здібностей – це шлях розвитку та самоактуалізації особистості.

Таким чином, життєвий шлях з точки зору А.Маслоу – це безперервний ланцюг актів самореалізації, в яких проявляється сутнісне прагнення людини "стати тим, чим вона є, стати тим, чим вона може стати."

У біографічній когнітивній теорії особистості Г.Томе розглядає життєвий шлях як зміну поведінки та переживань людини протягом усього її життя у взаємозв'язку з дією соціального фактору. Він розглядає стилі розвитку та часову структуру життєвого шляху:

- 1) дитинство як час формування характеру;
- 2) юність як період, що характеризується суперечностями між гомеостатичною та творчою тенденціями розвитку;
- 3) зрілість як стадія, що характеризується психічною диференціацією, витонченістю, інтроверсією, зростаючою активністю;
- 4) похилий вік, який Г.Томе характеризує переважно як деградацію, зниження продуктивності та пристосованості, як зниження соціально цінних якостей особистості.

Психологія життєвого шляху особистості (у термінах Г.Томе психологія розвитку людського життя) не може вивести універсальні схеми розвитку, тому що існують різноманітні соціальні та індивідуальні умови, які впливають на формування різних стилів розвитку.

В основі психологічного підходу до вивчення життєвого шляху лежать постулати З.Фрейда про суперечності між свідомим та несвідомим. Ці постулати зазнали певних змін у інших представників цього напрямку. Е.Еріксон розробив теорію соціально-психологічної цінності "життєвого шляху" людини. Він визначає особистість як образ самого себе у сукупності ставлень до оточуючого світу. Цей образ відповідно зумовлює певні форми поведінки. Найважливішою рисою зрілості, яка забезпечує цінність особистості, за Е.Еріксоном, є ідентичність [12, с.175]. Ідентичність він розуміє "як суб'єктивне почуття безперервної самототожності" [12, с. 53].

Формування почуття ідентичності ніколи не досягає завершеності, а у самому цьому формуванні Е. Еріксон виділяє три стадії. Ці стадії детерміновані тою проблемою або кризовою ситуацією, яка повинна бути вирішена для того, щоби розвиток просувався далі.

Таким чином, життєвий шлях розглядається як послідовність подій, кожна з яких характеризується кризою у стосунках особистості з оточуючим світом, а це в свою чергу сприяє розвитку ідентичності або утруднює цей розвиток.

Е.Фромм [5] у своїй гуманістично-психологічній концепції проаналізував проблеми психологічної детермінації життєвого шляху особистості. Значення його теорії полягає в тому, що він розробив проблему ціннісно-орієнтаційної детермінації життєвого шляху особи-

стості, а також проблему основних механізмів реалізації тих чи інших життєвих орієнтацій.

Життєвий шлях як розгортання життєвого сценарію розглядає Е.Берн. Він охоплює також питання детермінації людського життя. Вважає, що життєвий шлях – це реалізація закладених у дитинстві життєвих сценаріїв [3, с.27]. Життєвий шлях – це драма, яка розгортається згідно сценарію. Життєвий сценарій – це поступове здійснення життєвих планів, які формуються у дитинстві переважно під впливом батьків. "Цей психологічний імпульс з великою силою штовхає людину вперед, назустріч її долі..." [3, с.147].

Життєвий сценарій закладається у дитини у 6-8 років, який часто буває неусвідомленим, фатальним та деструктивним. Психічно здоровий індивід, який свідомо ставиться до свого життя є вільним від сценарію. Але більшість людей знаходиться в ситуації механічного відтворення сценарію, всудь себе запрограмовано та машиноподібно.

Таким чином, підхід Е.Берна до аналізу життєвого шляху особистості вимагає розглядати його у двох площинах – сценарному та несценарному. Завдання особистості полягає у адекватному способі реалізації життєвого шляху усуненням неkontrolьованих людиною сценарних впливів.

Даний підхід має право на існування тому, що реальне життя, особливо ранні його періоди, дійсно "пишуться" батьками, і лише пізніше людина може стати повноцінним автором свого життя.

Як ми бачимо, всі вище згадані теорії по-своєму тлумачать життєвий шлях особистості, що свідчить про складний та багатфакторний феномен життєвого шляху, життєвих цілей і цінностей. В даних теоретичних підходах життєвий шлях розглядається як процес розгортання від народження до смерті, не враховуючи суб'єктивних впливів особистості на власне життя.

В.Франкл розглядає прагнення до пошуку та реалізації людиною змісту свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, яка властива всім людям і є основною рушійною силою життєвого шляху особистості. Детермінантами життєвого шляху є сенси. Змістом позитивних сенсів є цінності – смислові універсалиї, які кристалізуються в результаті типових ситуацій, з якими людині доводиться стикатись у



суспільстві. Сенси надають змістовного характеру людському буттю. І саме людина “відповідає за правильність відповіді на запитання, за знаходження справжнього смислу ситуації...”.

“Смисл – це те, що треба скоріше знайти, ніж надати, скоріше виявити, ніж придумати”. “Все, що ми можемо робити, це бути відкритим для смислів, свідомо намагатися побачити всі можливі смисли, що надає нам ситуація, і потім вибрати один, який ми вважаємо справжнім”.

У соціально-історичному контексті життєвий шлях Б. Г. Ананьєв [2] розглядає як історію особистості у конкретну історичну епоху. Життєвий шлях має певні фази:

- підготовча,
- стартова,
- кульмінаційна,
- фінігенна.

Відповідно до них відносять певні вікові періоди: раннє дитинство, дошкільне дитинство, шкільне дитинство, отрочтво. Остання фаза відповідає юності, коли людина входить в суспільне життя в якості самостійного діяча. Фаза кульмінації (молодість та зрілість людини) – це період оптимізму, професійних, інтелектуальних, соціальних досягнень, період творчості, консолідації соціальних ролей, це розквіт індивідуальності. Фаза фінігенна (похилий вік) – це період занепаду фізичних та розумових функцій, віддалення від справ, звуження соціальних контактів та ролей.

Б. Г. Ананьєв виділяє два типи розвитку особистості як суб'єкта життєвого шляху:

- 1) конвергентний – визначається відповідними віковими, онтогенетичними закономірностями – віковий прогрес у періоді дозрівання, стабілізація у зрілості та інволюція у старості;
- 2) дивергентний – життєві функції після досягнення високого рівня стабілізуються (зрілість та старість).

Як бачимо, дана модель життєвого шляху звертає увагу, в основному, на соціально-вікову періодизацію, а не на власне особистість, її активність не враховуючи індивідуально-біографічні особливості життєвого шляху. Більш цілісну концепцію життєвого шляху ми мо-

жемо бачити у суб'єктному підході С. Рубінштейна. Він стверджує, що розвиток особистості – це формування новоутворень, а життєвий шлях потрібно розглядати як єдине ціле, в якому виникають різні етапи. Вони зумовлюються як зовнішніми умовами, так самою особистістю, яка виступає суб'єктом власного життя.

С. Л. Рубінштейн вказував, що кожна особистість має свою історію. У ході цієї індивідуальної історії бувають вузлові моменти та поворотні етапи життєвого шляху людини, коли з прийняттям того чи іншого рішення визначається подальший життєвий шлях особистості.

“Особистість в якості суб'єкта організовує та структурує своє життя, регулює його підхід”. Саме у такій якості людина виступає суб'єктом свого життя та діяльності. Вона виходить за межі однозначної детермінації свого життя природними якостями свого організму та соціальними умовами і обставинами життя. Вона готова сама, а також з допомогою інших людей свідомо формувати та направляти свій життєвий шлях, керуючи його подіями. В процесі побудови свого власного життя, людина досягає своєї мети, успіху тоді, коли вона має гуманістичні прагнення. Людина повинна будувати лінію власного життя тільки на основі цінностей та ідеалів, які зумовлюють творчий культурно-історичний розвиток особистості.

Далі продовжує розглядати життєвий шлях на основі суб'єктивного підходу К. О. Абульханова-Славська [1; 2]. В її працях акцентується увага на здатності особистості організовувати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковане меті та цінностям життя. Вона прагне розкрити сутність життєвого шляху особистості на основі системного поняття “стратегії життя”. Одним із основних понять теоретичної системи є поняття “особистісного життя”. Вона вважає, що є два способи реалізації такого життя: стихійне, нерелфлексивне та організоване, рефлексивне, суб'єктивне.

Здатність до організації особистого життя, до вирішення суперечностей розкривається поняттям “життєва позиція”. “Спосіб самовизначення особистості в житті узагальнений на основі її життєвих цінностей та узгоджений з основними потребами особистості можна назвати життєвою позицією” [1].

Життєва позиція – це сукупність ставлень особистості до життя та способів їх реалізації. Для життєвої позиції характерним є цілісність, послідовність. Життєва позиція може мати перспективний характер, сприяти розвитку, або навпаки, пригнічувати активність особистості. Як результат взаємодії особистості із життям, життєва позиція стає потенціалом розвитку людини, сукупністю суб'єктивних та об'єктивних можливостей.

Динамічна сторона життєвої позиції реалізується, на думку К. О. Абульханової-Славської, через життєву лінію. Життєва лінія є найважливішою структурною одиницею життєвого шляху. Вона може бути: а) послідовною або хаотичною реалізацією життєвої позиції; б) прогресивно-рефлексивною; в) перервною або неперервною.

Життєва стратегія проявляється у вмінні з'єднати свої індивідуальні особливості, свої статусні, вікові можливості [1]. Вона проявляється у здатності індивіда самостійно будувати своє життя, створювати духовно-ціннісний рівень його переживання. Автор цієї моделі життєвого шляху виділяє три основні ознаки стратегії життя:

- 1) вибір основних напрямків та способу життя, визначення цілей та етапів їх досягнення. Таким чином, стратегія життя є задумом, планом життя;
- 2) вирішення суперечностей життя, досягнення життєвих цілей;
- 3) творчість, створення цінностей життя, його сенсу.

Автор даної моделі життєвого шляху виділяє активні та пасивні життєві стратегії. Активна життєва стратегія пов'язана з такими властивостями суб'єкта життя як ініціатива та відповідальність; стратегії можуть бути оптимальними, такими, що плідно реалізують здібності людини, і неоптимальними, коли здібності розпорощуються. Стратегії можуть бути стереотипними та пошуковими, де остання забезпечує активну життєтворчість.

Таким чином, життєва стратегія виступає у теорії К. О. Абульханової-Славської як інтегральна характеристика життєвого шляху, як здатність особистості об'єднати свою індивідуальність з умовами життя.

Суб'єктивний підхід до вивчення життєвого шляху реалізується у вчинковій моделі В. А. Роменця. На його погляд життєвий шлях – це індивідуальне історичне минуле, протягом якого людина формує свою особистість. “Життєвий шлях особистості є... цілепокладання і досягнення мети через вчинковий механізм” [11, с. 53]. Життєвий шлях, на думку автора цієї моделі, зводиться до ряду значущих вчинків.

“Різноманітність зв'язаних між собою єдиною життєвою метою вчинків, виявляє себе як перманентно здійснюваний єдиний вчинок, що співпадає з життєвим шляхом людини” [11, с. 53]. Всі вчинки якимось вміщуються в особистості, відтворюють її усвідомлювані погляди, несвідомі імпульси, радощі й страждання. Головне життєве завдання особистості може бути вирішене лише завдяки послідовній низці вчинків, фінал кожного з яких є дебютом наступного, оскільки вчинок, розв'язуючи проблеми одного рівня, водночас відкриває нові, ще складніші. А рушійними силами життєвого шляху є зв'язок механізмів центрації та децентрації. Від дитинства до дорослості ці механізми змінюють один одного. По мірі розвитку особистості прийняття індивідом оточуючого світу стає більш децентрованим, вільним від суб'єктивності.

Вчинкова модель розглядає періодизацію життєвого шляху як зміну ціннісних орієнтацій. В. А. Роменць виділяє п'ять етапів життєвого шляху. Він уникає отождоження етапів вікової періодизації та етапів особистісного саморозвитку. Він будує картину поступового ускладнення вчинкової активності, становлення особистісного світу.

I етап життєвого шляху – дитинство. Світ первинного досвіду та допитливості. Період навіюваності, цілковитої залежності та пасивності. Драматичний процес пізнання тонкощів життя.

II етап – підлітковий вік. Центрація як спосіб життя перевершує децентрацію. Відсутність критичності мислення.

III етап – юність. Час абсолютності. Прагнення до змін та самовдосконалення. Потреба самопожертви як своєрідне вираження прагнення охопити інше буття.

IV етап – молодість. Реальність бачення свого життєвого шляху, реальність досягнень, формування професіоналізму. Життя в іншому, заради іншого як повсякденне прагнення людини.

V етап – зрілість. Час здійснення життєвих задумів. Гідність та діяльнісні досягнення людини як критерії зрілості.

В. О. Татенко репрезентує суб'єктний підхід до розуміння рушійних сил життєвого шляху особистості. Він розглядає особистість як суб'єкта психічної активності, що включає в себе шість взаємозв'язаних мотиваційно-операціональних механізмів, які характеризують суб'єкт з боку його потреби і здатності до:

“цілепокладання” свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу;

“вибору”, “знаходження”, “продукування” психологічних засобів, необхідних для досягнення поставленої мети;

“прийняття рішень” з приводу того, коли і за яких умов поставлена мета може бути досягнута вибраними засобами в максимальній мірі;

“виконання” прийнятих рішень;

“оцінки” результатів виконання, аналізу причин успіху-невдачі;

“накопичення” індивідуального досвіду, “фіксації” результатів і способів розвитку своєї психіки і своїх суб'єктних якостей [12, с.32-33].

Як бачимо суб'єктний підхід у вивченні життєвого шляху – це тільки одна сторона вивчення цього складного феномену у психології.

На сучасному етапі психологи шукають більш цілісні підходи до аналізу життєвого шляху особистості. Вони прагнуть поєднати суб'єктний та об'єктний підходи. Таким чином, зняти суперечності між суб'єкт-об'єктом, забезпечивши інтеграцію людини зі світом. Все частіше звертаються до онтології життєвого світу як базису для проведення психологічного дослідження. Всі ці проблеми висвітлені у працях С.Л.Рубінштейна, Ф.Ю.Васильюка, В.А.Роменця, Т.М.Титаренко.

Життєвий шлях як динамічну характеристику життєвого світу особистості розглядає у психології особистості Т.М.Титаренко. Вона вважає, що життєвий шлях особистості включає в себе і життєвий цикл, і онтогенез, об'єднуючи біологічні, соціальні та психологічні зміни, які характеризують індивідуальний розвиток. Життєвий цикл

передбачає, що плін життя має певні закономірності, котрі мають назву віків і циклічно повторюються.

Життєвий світ – відкрита система, що задає траєкторію розвитку гіпотез, варіацій стосовно життєвого шляху особистості. [13, с.14]. Життєвий світ представлений як самоорганізована система, яка виникає в результаті саморозвитку, саморозкриття особистості. У процесі розвитку життєвого світу роль суб'єкта у власному житті дедалі зростає. Просторово-часові характеристики життєвого світу містять в собі онтогенетичні закономірності у перетвореному вигляді. Структурні характеристики життєвого світу особистості трансформуються при переході від одного етапу життєвого шляху до іншого. Значущими, центральними стають різні компоненти дедалі складнішої структури життєвого світу.

Протягом життя людина постійно моделює світ у котрому живе. Траєкторію життєвого шляху задає складна взаємодія біологічних, психологічних та соціальних детермінант розвитку, їх відносна автономність і взаємодія одна з одною. Від дитинства до зрілості, старості тягнеться послідовний шлях взаємопереходів центрації та децентрації.

Належне значення у детермінації життєвого шляху мають статеві особливості. Стать у її психологічному розумінні, детермінує весь життєвий шлях особистості як чоловіка чи жінки, визначаючи ключові особливості життєвого світу. Автор даної моделі життєвого шляху представляє етапи розвитку особистості через поступове ускладнення ставлення людини до себе [13, с.14].

I етап – формування ставлення до себе як представника певної статі. Психологічна стать стає первинною категорією, в якій дитина усвідомлює власне “Я”. Усвідомлення статевої ідентичності може сприяти або заважати гармонізації початкового етапу життєвого шляху.

II етап – формування ставлення до себе як представника певного віку та до власної статі. I психологічний вік, і психологічна стать можуть або сприяти, або ж заважати гармонізації подальшого розвитку.

III етап – ставлення до себе як до індивідуальності. Інтерес до внутрішніх глибин сутності власного Я, спрямованість у майбутнє.

IV етап – формування ставлення до себе як до людини взаємодіючої, до партнера зі спілкування, спільної діяльності. Людина оцінює свої можливості, своє неповторне існування у світі, бачить реальні життєві перспективи.

V етап – формування ставлення до себе як до творчої істоти. Людина прагне бути творцем власного життя. Вона реально оцінює свій життєвий шлях, звільняючись від ілюзій нездійснених мрій, починає глибше розуміти себе, своє призначення.

VI етап – формування ставлення до себе як до суб'єкта життєдіяльності, людини, яка творить власне життя. Цей період життєвого шляху характеризується здійсненням всіх головних задумів; доба переживання цілісності життєвого шляху, його принципової завершеності.

VII етап – формування нового ставлення до себе, власної тілності й вічності. Людина оцінює свою життєву історію, приймає або не приймає її, набуває мудрості на цьому вирішальному етапі життєвого шляху. Змінюється ставлення до людей та ставлення до часу життя стають ізоморфними, ідентифікуються.

“Формотворчими стимуляторами та обмежувачами саморуху особистості можна зарахувати ставлення до себе як представника певної статі, віку, як до неповторної індивідуальності, котра творить власне життя” [13]. При переходах від одного етапу життєвого шляху до іншого засадничими стають різні детермінанти саморозвитку особистості.

Рушійною силою світобудови людини є життєві кризи, які виступають поворотними пунктами життєвого шляху. Але криза стає рушійною силою тоді, коли момент порушення рівноваги збігається з поворотним етапом життєвого шляху людини. Від особистості у такий період вимагається прийняття рішень, які могли б задати подальшу траєкторію саморозвитку.

Таким чином, ми розглянули структурно-генетичний підхід у поясненні життєвого шляху особистості. Даний підхід є тією складо-

вою, яка допомагає зрозуміти більш цілісно складний процес розвитку життєвого шляху особистості, його основні детермінанти та ключові моменти.

Отже, можемо виділити у психології життєвого шляху особистості три основні парадигми дослідження:

1. “Об’єктна”, яка розглядає життєвий шлях ззовні як біографічну траєкторію, як процес який розгортається від народження до смерті. Дана модель зосереджується на онтогенетичних, структурно-функціональних детермінантах життєвого шляху, абстрагуючись від суб’єктних впливів особистості на своє життя.
2. “Суб’єктна” модель життєвого шляху фіксує увагу передусім на ролі особистості у реалізації свого життєвого шляху, на керівні та організаційні аспекти цієї ролі, на особливості ставлення особистості до свого життя.
3. “Структурно-генетична” модель життєвого шляху зосереджує увагу на біологічних, психологічних та соціальних детермінантах розвитку. Звертає увагу на взаємозалежність життєвого світу та ролі особистості у його створенні. Життєвий шлях представлений як аритмічний, хвилеподібний процес, який включає в себе і життєвий цикл і онтогенез. Траєкторію життєвого шляху визначає життєвий світ як самоорганізована система, яка виникає в результаті розгортання особистості.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. - Т. 1. - М.: Педагогика. - 1980. - 230 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер с англ. - М.: Прогресс, 1988. - 400 с.
4. Грофф С. Путешествие в поисках себя. - М., 1994.
5. Фромм Э. Человек для себя: Пер. с англ. - Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.

6. Ковалев В.И. Временная трансперспектива жизни как субъективно-ценностный феномен и механизм индивидуального жизнетворчества / Человек: деятельность, творчество, стиль мышления. – Симферополь, 1987.
7. Мистецтво життєтворчості особистості. Теорія і технологія життєтворчості: Науково-методичний посібник. – К., 1997. Ч.1.
8. Основи практичної психології / За ред. В. Панок, Т.Титаренко, Н.Чепельової та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
9. Петровский А.В. Понятие личности с позиции системного подхода // Вопросы психологии. - 1981. - N 1. - С. 57-66.
10. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии. - 1995. - N 1. - С.132-139.
11. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К., 1989. – 190 с.
12. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. - К.: Видавничий центр "Просвіта", 1996. - 404 с.
13. Основи практичної психології / За ред. В. Панок, Т.Титаренко, Н.Чепельової та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

*In the article the conceptual models are submitted which analyse a problem of a life trajectory of the person in psychology. On the basis of the theoretical analysis of a problem life trajectory three main approaches in determination of vital self-determination are allocated.*

## ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ринкові і демократичні зміни відкривають широкі можливості перед шкільною молоддю, яка в свою чергу особливо сприйнятлива до нових ідей та умов. Становище молодого покоління має важливе значення, адже одного прекрасного дня вони стануть керувати своєю країною та відіграватимуть основну роль у становленні країни – будуть опорою сім'ї і забезпечать просування до ринкової економіки, демократичного ладу і громадянського суспільства.

Отримавши базову освіту, молоді люди починають приймати важливі рішення: піти в середнє професійно-технічне училище чи технікум, вступити до коледжу чи університет, або взагалі залишити навчання. На рішеннях, які вони приймають, відбивається те, в якій сім'ї діти виховувались, як навчалися у школі. Тому результати можуть бути зовсім різними.

Характерною особливістю старшого школяра є різко вибіркове ставлення до професій. Деякі спеціальності високо оцінюються учнями, оскільки їх соціальний престиж високий. В інших – він навпаки дуже низький. Не всі старшокласники до моменту закінчення школи твердо обирають собі майбутню спеціальність. Причиною цього є невідповідність між уявленнями про професію і її реальним фактичним змістом, адже відбувається трансформація існуючих професій, “зникнення” старих спеціальностей і поява нових, досі невідомих. Багато абітурієнтів вступають у ВНЗ випадково: “вступив тому, що батько - лікар”; “... товариш тут буде вчитися”; “... сюди легше вступити” і т.д. Випадковість фахового самовизначення може призвести до складних переживань, розчарувань у вибраній професії, важких внутрішніх конфліктів. Це пов'язано з великими негативними наслідками для молоді людини і для суспільства.

Для раціонального використання трудових ресурсів суспільства, своєчасного уникнення диспропорцій, що виникають у процесі структурної перебудови, недостатньо знати стан ринку праці, прогнозувати

й планувати динаміку зайнятості в професійному та регіональному аспектах, визначити розвиток системи освіти і підготовки кадрів. Економічні дослідження і організаційні заходи у цій галузі мають доповнюватися компетентними прогнозами про об'єктивні дані щодо соціально-професійних орієнтацій населення, особливо молоді, яка вперше вирішує складне питання професійного самовизначення.

Мета цього повідомлення – охарактеризувати результати констатуючого дослідження випускників школи для вивчення їх соціально-професійних орієнтацій, а також на основі порівняльного аналізу останніх та об'єктивних факторів в економіці виявити деякі проблеми, що існують у молодіжному середовищі.

У рамках дослідження для вивчення особливостей професійного самовизначення старшокласників і проблем, що виникають у зв'язку з цим у шкільній молоді, проводився констатуючий експеримент, яким було охоплено 120 учнів м.Тернополя (ЗОШ №№ 28,29 та педагогічного лицю Тернопільського державного педагогічного університету ім.В.Гнатюка).

Встановлено, що одним із суттєвих чинників, який впливає на фаховий вибір учнівської молоді, є соціально-професійний статус родичів. Тому важливо співставити одержані дані у відповідності із соціальним становищем батьків респондентів. Серед учасників опитування були присутні діти:

Таблиця 1

Соціальний статус батьків респондентів

Підприємців	8 %
Керівників підприємств, установ	3 %
Спеціалістів, службовців з вищою освітою	32 %
Спеціалістів, службовців без вищої освіти	21 %
Робітників	13 %
Безробітних, тимчасово не працюючих	23 %

Відомо, що освіта батьків відіграє не останню роль у виборі випускниками достатнього для себе освітнього рівня. І порівняльна характеристика цих даних дасть змогу більш глибоко проаналізувати весь спектр процесу обрання учнями майбутньої професії:

Таблиця 2

Рівень здобутої освіти батьками респондентів

Середня	18	9 %
Середня спеціальна	96	45,5 %
Вища	95	45 %
Вчений ступінь	1	0,5 %

Таблиця 3

Вид здобутої освіти батьками респондентів

Медична	10	5 %
Технічна	102	53 %
Педагогічна	24	13 %
Економічна	40	21 %
Військова	11	11
Юридична	3	1,5 %
Театральна	2	0,5 %

Соціальне самовизначення молоді асоціюється до певної міри з тим рівнем освіти, який респонденти вважають необхідним для сучасної людини. Відповіді випускників 11-х класів на це запитання порівняно з аналогічними опитуваннями 1994 року наведено нижче:

	Випускники загально-освітніх шкіл 2001 р.	Випускники загальноосвітніх шкіл 1994 р.
– неповна середня, середня	1.5 %	2.75 %
– середньо-спеціальна	7 %	13.5 %
– вища	83.5 %	77 %
– вчений ступінь	4 %	3.5 %
– освіта не потрібна взагалі	1%	0.5 %
– важко відповісти	3 %	2.75 %

Отже, більшість учнівської молоді орієнтується на вищу освіту і вважає саме цей рівень необхідним для сучасної людини. Характерним є те, що порівняно із 1994 роком кількість бажаючих навчатися у ву-



зах зросла на 6,5 %. Разом з тим, значно понизився рейтинг середньо-спеціальної освіти.

Така динаміка чітко відображає стан економічних перетворень у суспільному житті і вказує на дисбаланс між структурами трудових вакансій і професійними намірами молоді. Адже існуюча пропорція між вищою і середньо-спеціальною освітою, яка визначається наведеними даними, не відповідає дійсним потребам економіки в спеціалістах відповідних рівнів кваліфікації. Оскільки вважається, що на одного спеціаліста з вищою освітою повинно припадати 4-5 спеціалістів середньої ланки.

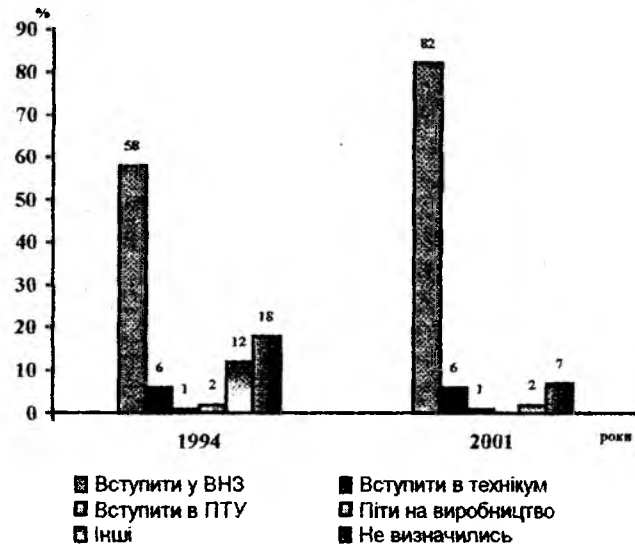
В Україні зроблені перші кроки переходу економіки на шлях ринкової трансформації, що зумовило ліквідацію і скорочення багатьох підприємств і як наслідок – зростання безробіття. Зрозуміло, що у такий період економічного розвитку країни важливим соціальним аспектом запобігання безробіттю є професіоналізм. А він, в свою чергу, як і у молоді, так і у роботодавців сьогодні асоціюється із наявністю вищої освіти.

У багатьох постсоціалістичних країнах освіта цього рівня має давні традиції, і отримала значний розвиток. Але планова економіка минулих літ впливала на вищу школу, як і на повну середню загальноосвітню школу. За такої економіки основна ставка робилася на підготовку кваліфікованої робочої сили для промисловості, тоді як підготовці кадрів для сфери обслуговування не приділялося достатньої уваги. Крім того, політика в галузі заробітної плати понижувала економічну зацікавленість в отриманні вищої освіти. Тому можна було очікувати, що перехід до ринкової економіки здійснить стимулюючий вплив на її розвиток.

Розглянемо, як залежить престижність освіти серед учнів від соціального статусу батьків.

Таблиця 4  
Престижність рівнів освіти серед випускників (за соціальним статусом їх батьків у % співвідношенні)

Рівень освіти, визначений учнями як необхідний для сучасної людини	Категорії учнів за соціально-професійним статусом їх батьків											
	Підприємці		Керівники підприємств, установ		Спеціалісти з вищою освітою		Спеціалісти без вищої освіти		Робітники		Безробітні, тимчасово не працюючі	
	2001	1994	2001	1994	2001	1994	2001	1994	2001	1994	2001	1994
Освіта не потрібна взагалі	1.5	-	-	2	-	-	3	2	-	-	-	-
Середня	3	-	-	-	1.5	2.5	3.5	4.5	5	5	12	17
Середня спеціальна	10	14	8.5	10.5	9	12	18	20.5	13	15	18	17
Вища	73.5	72	80.5	77	83.5	82.5	68.5	60.5	77	74	66.5	66
Вчений ступінь	12	14	5	3.5	5	3	7	12.5	1.5	2	3.5	-
Важко відповісти	-	-	6	7	1	-	-	-	3	3.5	-	-



Переважає більшість учнів усіх категорій, які тестуються, вважають за необхідне мати саме вищу освіту. І, знову ж таки, порівняно з 1994 роком, їх кількість значно зросла. В цьому випадку, соціальний статус батьків не відіграє суттєвого значення, хоча і дозволяє простежити певні тенденції. Насторожує той факт, що 1,5 % дітей підприємців вважають, що освіта не потрібна взагалі.

На сьогоднішній день значна частина випускників загальноосвітніх шкіл зорієнтована на вищу освіту. Це знаходить своє підтвердження і в планах учнів на період після закінчення школи.

Отже, 82% старшокласників планують після закінчення школи вступити у вищі навчальні заклади. Престижність середньо-спеціальних та професійно-технічних навчальних закладів на сьогоднішній день є дуже низькою. Порівняно з 1994 роком бажання вступити у вищі навчальні заклади збільшилось на 24%.

Реалізувати ці плани зможуть далеко не всі, а це означає, що орієнтація на вступ у ВНЗ до деякої міри є небезпечною, оскільки

може призвести до збільшення числа безробітних внаслідок неминучого провалу на вступних іспитах значної частини абітурієнтів.

Часткове підвищення попиту на вищу освіту пояснюється розвитком дистанційного навчання без відриву від роботи і програм без присвоєння університетського ступеня. Ці форми освіти в основному приваблюють молодих людей, які не можуть вчитися на очному відділенні в вузах або через відсутність коштів, або в силу своєї недостатньої підготовки. Більшість студентів, охоплені вечірньою або заочною формою навчання, одночасно працюють за наймом. Розширення вечірніх і заочних форм освіти третього ступеня в країнах перехідного періоду цілком може призвести до більшої рівності в доступі до можливостей отримання освіти.

Свої шанси на вступ у навчальний заклад як значні оцінюють 24,1% опитуваних, мають невеликі шанси на успіх -- 48,9%, шансів не мають, але мають надію -- 12,3%, не визначились -- 17,4%.

Подальші плани респондентів у випадку невдачі при вступі в навчальний заклад вказані у таких відповідях:

- |   |        |
|---|--------|
| 1. "Відпочиватиму і знову готуватимусь до вступу (в ПТУ, в ВУЗ і т.д.)" | 55,6 % |
| 2. "Піду навчатися на курси"  | 42,1 % |
| 3. "Шукатиму постійну роботу"   | 27,5 % |
| 4. "Зареєструюся у центрі зайнятості"                                   | 22,5 % |
| 5. "Поїду в іншу країну з метою знайти роботу"                          | 20,8 % |
| 6. "Мене влаштують і випадкові заробітки"                               | 10,1 % |
| 7. "Займусь перепродажею"   | 2,2 %  |
| 8. "Поїду в інше місто аби знайти роботу"                               | 1,7 %  |

У той же час певну тривогу викликає слабка орієнтація випускників на професійно-технічну освіту, а також на безпосередню трудову діяльність без підготовки у професійних закладах.

Якщо проаналізувати отримані дані, наведені в діаграмі, можна зробити висновок: найбільша група опитаних не хоче працювати, а прагне продовжити навчання, причому, як звично, у порівнянні із 1994 роком, більшість сьогоднішніх старшокласників можуть впевнено від-

повідати на поставлене запитання щодо свого майбутнього, що свідчить про наявність у значній кількості випускників шкіл стійких фахових орієнтацій, чіткого бачення власної перспективи у професійному самовизначенні.

Тепер розглянемо, на які галузі професійної освіти та напрямки діяльності орієнтуються учнівська молодь:

– економічна	35 %
– юридична	5 %
– медична	4 %
– педагогічна	30 %
– технічна	13 %
– інше	11 %

Як з'ясувалося, найбільш престижними галузями освіти серед старшокласників є економічна, педагогічна та технічна. Саме тому з числа усіх опитаних 35% планують вступити в Академію народного господарства, 30% - в Тернопільський державний педагогічний університет, 13% - в Тернопільський державний технічний університет.

Вибір професії як соціальний процес реалізується в комплексній взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів впливу і є продуктом як реальних соціальних умов, так і конкретною дією, волевиявленням самої особистості.

Варто відмітити основні зовнішні фактори вибору професії:

- суспільні відносини, які визначаються, перш за все, типом народного господарства та станом його розвитку;
- специфіка окремих сфер суспільства, наприклад, системи освіти, структури народного господарства та окремих його галузей, територіальна структура;
- залежні від рівня розвитку народного господарства професійна структура та відповідна класифікаційна структура;
- державні і громадські заклади та організації, наприклад, школи, підприємства, типи навчальних закладів системи професійної освіти та сітка їх розміщення;
- засоби масової інформації;
- соціальні групи, наприклад, трудові колективи, сім'я, друзі, родичі;

– форми суспільної свідомості, наприклад, орієнтація на цінності, норми, мораль, традиції.

Значення цих факторів полягає в тому, що вони стимулюють формування професійних намірів, інтересів до спеціальностей та мотивів вибору професії; визначають рівень інформованості молодшої людини при виборі фаху; впливають на те, в якому обсязі досягається співвідношення між суспільними потребами та власними інтересами при виборі професії.

Розглянемо дію окремих зовнішніх факторів на професійне самовизначення молоді, виявлених в ході здійснених досліджень.

Попереднє опитування випускників загальноосвітніх шкіл показало, що на формування в них інтересу до обраної професії найбільше вплинули:

– батьки	40 %
– інші родичі	10 %
– друзі, однокласники	12 %
– школа, вчителі	7 %
– газети, журнали	4 %
– література	8 %
– радіо, телебачення	4 %
– представники даної професії	15 %

Отже, найважливішим спонукаючим фактором вибору професії є вплив батьків. 37% опитаних стверджували, що вибрали спеціальність цілком самостійно, без сторонньої допомоги. Зрозуміло, що самостійний вибір теж був спричинений дією певних чинників, але в цьому випадку вони мають сприятливий характер і, можливо, не усвідомлюються школярами.

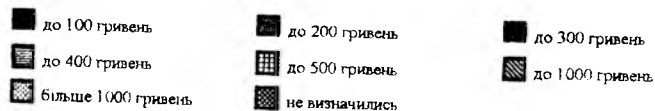
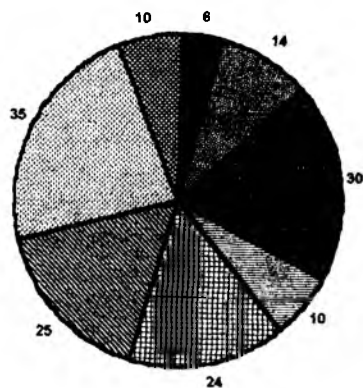
Важливо відзначити, які основні чинники впливають на вибір професії та освіти:

– Стабільний заробіток	43 %
– Високий заробіток	61 %
– Престижність	35 %
– Можливість бачити результати своєї роботи	12 %
– Можливість просування по службі	20 %

- Можливість застосувати свої здібності 25 %
- Мінімум контролю та обмежень зі сторони керівника 7 %
- Сприятливі умови праці 14 %

Отже, найбільше опитуваних переконані, що в основі вибору професії лежить перш за все прагнення високого та стабільного заробітку. Суттєвим фактором є престижність професії, який може мати негативний характер, формуючись під впливом різноманітних хибних уявлень.

Заслужує на увагу питання щодо розміру заробітної плати, яку вважають прийнятною для себе молоді люди.



Подивимось, як оцінили респонденти матеріальне становище своєї сім'ї:

- добре 26,9 %
- швидше добре, ніж погано 36,5 %
- швидше погано, ніж добре 17,9 %
- погано 4,5 %
- важко відповісти 14 %

Важливим і обнадійливим фактом є те, що абсолютна більшість випускників вважає своє матеріальне становище добрим або задовільним (сюди входять: заробітна плата батьків, автомобіль, достатній метраж квартири).

Сім'йний дохід стає більш важливим визначальним фактором доступу до наступної за обов'язковою освіти, ніж це було раніше. Список витрат передбачає офіційну плату, неофіційні затрати на репетиторів, різні "збори за вступлення", витрати на підручники й інші шкільні приладдя і грошову допомогу молодим людям, які вчаться далеко від дому. Все це сприяє посиленню диференціації в доступі до освіти і до успішності залежно від прибутків сім'ї.

Проте, очевидно, далеко не всі усвідомлюють, як важко батькам забезпечувати прожитковий мінімум.

Із числа опитаних випускників загальноосвітніх шкіл 97,9 % виховуються в сім'ї з обома батьками, а 2,1 % - в неповних сім'ях.

Аналіз поданих результатів соціологічного дослідження дає змогу зробити такі висновки:

1. Визначена слабка інформованість молоді у світі професій.
2. Не всі школярі до моменту закінчення школи твердо обирають майбутню спеціальність.
3. Згідно з результатами дослідження, випускники називають близько тридцяти професій, в той час, коли їх існує більше кількох тисяч. Молодих людей приваблюють спеціальності переважно інтелектуального рівня, які вимагають здобуття вищої освіти: юрист, економіст, вчитель, програміст, лікар, інженер. Також популярністю користуються професії, отримавши які, можна працювати у багатьох галузях господарства: бухгалтер, модельєр, кухар та ін.

4. Головними мотивами професійного самовизначення є висока заробітна плата, стабільність, сприятливі умови та режим праці, престиж, можливість просуватися службовою драбиною. Мало цікавить цьогорічних випускників можливість розкриття та застосування своїх здібностей, результати роботи.

5. Виявлено дисбаланс між професійними намірами молоді й попитом на ринку праці. Не обрані професії, що дозволяють працювати у промисловості, будівництві, сільському господарстві і в сфері культури, які є основою економічного ладу держави на будь-якому етапі розвитку.

1. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
2. Орлов А.Б. Склонность и профессия. – М.: Знание, 1981. – 96с.
3. Терещук Г.В., Уруський В.І., Шендеровський К.С. Соціально-професійні орієнтації старшокласників. – Тернопіль, 1995. - 38с.
4. Человек и мир профессий / Под ред. М. Н. Сулейманова. – Свердловск: Изд-во Урал.ун-та. 1990. – 192с.
5. Чорна І.М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи в школі. – Тернопіль, 1995. – 75с.
6. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96с.
7. ЮНИСЕФ (2000 год), “Молодежь в меняющемся мире”. Региональный мониторинговый доклад № 7, Флоренция, Исследовательский центр ЮНИСЕФ “Инноченти”.

*The result of stating research of school graduates with the aim of studying their social and professional orientation is characterized in the given article. On the basis of their comparative analysis and objective factors in economics the range of problems existing in youth environment is revealed. Special attention is paid to the motivation for choosing the profession by senior pupils.*

## КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ МЕНЕДЖЕРА ВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ

*Єдиний спосіб налаштовувати людей  
на енергійну діяльність –  
це спілкуватися з ними.*

*Ян Якокка.*

Важко виокремити сферу діяльності, де б особистість не відчувала гострої потреби в спілкуванні. Воно є універсальним зв'язуючим компонентом всіх видів людської активності. Не є виключенням і управлінська, реалізація якої здійснюється через комунікативний контакт на різних рівнях.

Базою функціонування будь-якого виробництва є процеси взаємозв'язку між його суб'єктами, ефективність роботи яких залежить не тільки від суто професійних та ділових якостей, а й від рівня контактності. Оскільки діяльність управлінця пронизана соціально-психологічними механізмами, то невід'ємними складовими управлінської компетентності є соціально-когнітивні та комунікативні якості. В системі управлінської взаємодії з підлеглими їх визначають провідними регуляторами соціально-організаційної поведінки, їм належить пріоритетне значення в процесі встановлення та налагодження виробничих, професійних, ділових відносин.

Не дивлячись на те, що проблема ділового спілкування вже не є новою, актуальність її на сьогоднішній день настільки велика, що вона заповнила увагу не тільки психологів, а й соціологів, філософів, менеджерів, економістів. Такий інтерес до піднятої проблеми викликаний прагненням посприяти ефективності реалізації управлінських функцій, яка, як уже зазначалось, в багатьох випадках визначається вмінням керівника підтримувати продуктивні взаємостосунки з підлеглими, колегами, конкурентами та іншими учасниками організаційно-виробничого процесу. Аналіз соціально-психологічних досліджень дає змогу стверджувати, що вибір адекватної стратегії ко-

мунікативної взаємодії і на цьому підґрунті правильно побудована система взаємовідносин сприяє становленню позитивного клімату, який є невід'ємною складовою корпоративної культури підприємства. Науковцями виокремлено ряд стратегій управлінського спілкування, які найчастіше зустрічаються в діловій практиці [10]; стратегія протидії, стратегія уникнення, пристосування, компромісу та співробітництва.

Стратегія управлінського спілкування являє собою сукупність обраних керівником методів психологічного впливу, прийомів і технік комунікативної взаємодії, внутрішніх та зовнішніх проявів сприйняття особистості, з якою він контактує. Вибір тієї чи іншої стратегії обумовлюється спрямованістю на досягнення певної мети і в значній мірі залежить від індивідуально-психологічних якостей суб'єктів, що вступають в контакт, їх намірів, переслідуваних інтересів і цілей.

Психологами виокремлено цілий комплекс найбільш раціональних прийомів професійно-ділового спілкування, ефективного ведення переговорів, умови і способи підвищення результативності словесного впливу [2; 8; 10; 12; 13; 15]. Вони визначають перевагу суб'єкт-суб'єктних відносин, у процесі розвитку яких домінує співучасть, емпатія, співробітництво. Саме стратегію співробітництва, яка передбачає взаємодію, побудовану на засадах взаєморозуміння та партнерства, спеціалісти в галузі психології управління визначають найбільш ефективною. Партнерські взаємовідносини реалізуються шляхом спільного аналізу проблеми з метою виявлення найбільш прийнятних її колективу.

Що стосується суб'єкт-об'єктних відносин, то вони більш характерні для варіантів та шляхів вирішення з врахуванням інтересів організації та членів адміністративно-командної системи, є односторонніми і передбачають вплив на об'єкт управління через психологічні механізми примусу, повчання, маніпуляції [13; 14].

На заході та в США, найпоширенішим є новий тип керівника, який характеризується своєрідною манерою спілкування з підлеглими, вміло поєднуючи дружельюбність і вміння тримати дистанцію, серйозність, діловитість і почуття гумору і т. ін. Керівник повинен

розробити свою власну соціально-психологічну схему впливу та взаємодії з партнерами, колегами по роботі, підлеглими, яка б ґрунтувалася на особистому досвіді, на системі власних ціннісних орієнтацій та особистісних характеристик, а також враховувала позиції протилежної сторони, умови та кінцеву мету взаємодії.

Процес спілкування наповнений багатофункціональним змістом. Вивчаючи його, науковці виокремили комунікативний, перцептивний та інтерактивний аспекти, які безумовно відіграють важливу роль в управлінській діяльності. Роль першого полягає в інформаційному обміні, шляхом передачі вербальної і невербальної інформації. Та обмежений суто комунікативним аспектом процес спілкування був би неповноцінним. Він неодмінно супроводжується взаємооцінкою, взаємосприйняттям. Діловому спілкуванню характерний яскраво виражений рольовий чи статусний характер. Він визначається позицією, орієнтацією, установкою його учасників по відношенню до себе самого та один до одного. Такий своєрідний розподіл формальних і неформальних ролей відбувається в процесі перцептивного етапу. Під час комунікативного контакту суб'єкт організовує свою поведінку у відповідності з власною позицією, емоційним станом, намірами, переслідуюною метою і тим самим обумовлює поведінку інших. Процеси міжсуб'єктного сприйняття, розуміння і прийняття позицій, поглядів партнера мають безпосередній вплив на показники подальшої взаємодії (інтерактивний рівень).

Згідно з отриманими результатами, проведеного нами соціально-психологічного опитування, взаємосприйняття в процесі управлінського спілкування супроводжується оцінкою наступних провідних параметрів:

- особистісні якості;
- мотиви взаємодії;
- емоційний стан;
- ділові якості;
- професійний рівень.

Важливу роль в процесі реалізації управлінських функцій відіграють техніки живого контакту та словесного впливу на індивідуальному, колективному чи груповому рівні.



Загально відомо, що інформацію про людину ми отримуємо не тільки шляхом аналізу її слів. Психологами встановлено, що свою мову ми контролюємо значно краще, ніж рухи, які її супроводжують [14]. А саме вони передають більшу половину інформації про повідомлення та особу, що його здійснює. Фахівці стверджують, що від 60% до 80% комунікації реалізується за рахунок невербальних засобів вираження [14]. Серед знакових систем, які включені в будь-яку комунікативну взаємодію, в тому числі і ділову, заслуговує на увагу оптико-кінетична. Аналіз рухів, міміки, жестів, пантоміміки дає змогу зчитувати психологічну інформацію про людину. Не менш важливим джерелом інформації, на думку психологів, є очі співбесідника. Рівень погляду, його спрямованість, розширення чи звуження діаметру зіниці можуть вказати на ставлення партнера до обговорюваної проблеми чи налаштованість його стосовно інших учасників комунікативного контакту. Тому керівник, перебуваючи в постійному контакті з іншими суб'єктами виробництва повинен враховувати, що будь-які дії, жести, вираз обличчя можуть мати прямий вплив на формування його "ореолу", і результат комунікативного контакту.

Застосовуючи в різних виробничих ситуаціях адекватні соціально-психологічні засоби, прийоми техніки спілкування та комунікативного впливу, керівник ефективно реалізовує свої функції (контактну, інформаційну, регулятивну, організаційну, контролюючу, мотиваційну, навчальну, консультативну та ін.). Розглянемо деякі з них через призму ділового спілкування.

Контактна функція полягає у встановленні та підтриманні взаємозв'язку між суб'єктами соціально-виробничої системи, що сприяє формуванню певного виду відносин (ділових, виробничих, професійних). Їх тривалість та результативність у значній мірі залежить від рівня контактності, який, у свою чергу, зумовлений багатьма чинниками, зокрема:

- індивідуально-психологічні особливості осіб, що вступають у контакт;
- мотиваційна обумовленість комунікативної взаємодії;
- узгодженість поглядів на предмет обговорення;
- налаштованість стосовно партнера;

- морально-психологічний рівень.

Від цих та багатьох інших чинників залежить, якою буде подальша взаємодія: кооперативною чи конкурентною.

Реалізація всіх управлінських функцій передбачає полісуб'єктні взаємодії як на внутрішньо-господарському виробничому, так і на зовнішньо-економічному рівні. Особливо актуальною сьогодні є проблема налагодження зв'язків з авторитетними закордонними фірмами, які володіють не тільки могутім капіталом, що нас цікавить не менше, а й великим позитивним досвідом. Основою таких взаємозв'язків є переговорні процеси між особами, що представляють інтереси фірм, компаній тощо. Здебільшого це першопосадові особи (керівники, управлінці, власники). Переговори передбачають з'ясування і узгодження всіх умов подальшої співпраці. Цей перелік включає: умови сировинних поставок чи збуту продукції, транспортування, фінансування, розрахунки, страхування і таке інше.

У світовому бізнесі вивчення психології переговорних процесів вже давно виокремилася в самостійний напрямок. Зарубіжними вченими розроблено наукові програми, організовано спеціалізовані центри, які займаються питаннями ведення переговорів. І це не даремно, адже, щоб досягнути успіху, слід підходити до цієї проблеми професійно. В процесі підготовки та ведення ділового діалогу, стверджують спеціалісти в даній сфері, важливо враховувати найменші деталі, навіть такі, як час і місце зустрічі, настрої представників та ін. Вони радять звернути увагу на наступні моменти [8]:

- обдумати зміст взаємодії;
- узгодити мету і завдання;
- зважити сильні і слабкі боки проблеми;
- вибрати представників;
- проаналізувати склад учасників, їх інтереси, погляди;
- визначитись зі стратегією ведення переговорів;
- передбачити варіанти реакцій партнерів;
- узгодити тривалість переговорів (з врахуванням інтересів протилежної сторони).

Фахівці запевняють, що результат переговорів закладається ще на підготовчій стадії. В ході переговорів слід пам'ятати про прави-

ла хорошого тону. Не менш важливим є вміння справляти хороше враження і сподобатись співучасникам. Психологи наголошують що 90% враження про особу формується протягом перших 15 сек. спілкування [14]. Подальше сприйняття особистості та інформації, яку вона повідомляє, відбувається через призму цього першого враження. Тому необхідно продумати деталі моменту включення в комунікативний контакт: якими будуть ваші жести, рухи, погляд, перші фрази учасників переговорного процесу.

Атмосферу та результативність переговорів, поряд з іншими чинниками, визначають особистісні характеристики учасників. Часто вони формують емоційний фон взаємосприйняття. Іноді особистісні характеристики відіграють значно більшу роль в досягненні професійно-ділових успіхів, ніж глибокі знання. Чимале значення в цьому плані відіграє зовнішній вигляд. Одяг, як підтвердила практика і досвід, повинен бути не тільки сучасним, а й відповідати хорошему смаку, етичним нормам, враховувати обставини. Так, в ході багатоденних ділових зустрічей, на думку бізнесменів, поява в одному і тому ж костюмі чи краватці розцінюється як ознака поганого тону.

Для того, щоб спілкування приносило бажані результати та позитивні емоції, фахівці радять учасникам комунікативної взаємодії виражати бажання до співпраці, інтерес, розуміння, зацікавленість.

Для того, щоб стало реальністю безперервне функціонування підприємства, необхідно забезпечити відповідний потік достовірної інформації про умови діяльності та стан справ на підприємстві, можливі зміни та перспективи, про наявні людські, фінансові та сировинні ресурси та ін. Погана поінформованість, невчасне надходження інформації може не тільки внести суттєві зміни не на користь підприємства, а й зупинити процес виробництва, поставити під загрозу його подальше існування.

У ході реалізації інформаційної функції завдання керівника не обмежуються селективним відбором інформаційних надходжень і роз'ясненням проблемних ситуацій. Фахівці наголошують, що керівник повинен подбати про достовірність інформації, повноту і достатність, точність, відповідність адресованої інформації запитам. Крім

того необхідно визначити шляхи та напрямки розповсюдження інформації, форми подачі, забезпечити своєчасне надходження.

Процеси інформаційного обміну опосередковані структурними та функціональними особливостями. Тому кожен керівник, втілюючи реконструкцію функціональних відносин і функціонально-рольових перестановок, в першу чергу, повинен подбати про налагодження інформаційно-ділового обміну до рівня, який би забезпечив стабільну, безперервну роботу [4].

Обмін необхідною інформацією здійснюється через комунікативну взаємодію суб'єктів причетних до організаційно-виробничого процесу під час ділових зустрічей нарад, зборів, а також шляхом ознайомлення з документацією, результатами досліджень, звітами, та через засоби масової інформації.

Серед основних завдань професійно-ділового спілкування, поряд з інформаційним, є організаційне забезпечення управлінської діяльності.

Керівник повинен сформувати штати, забезпечити збалансований розподіл праці як поетапно, так і між складовими елементами, закріпити відповідальність, конкретизувати шляхи вирішення та терміни виконання. Відсутність чітких формулювань, розмитість термінів виконання, невизначеність стосовно функціонального розподілу завдань не сприяє досягненню поставлених цілей, а навпаки веде до незапланованих витрат та упущення можливостей. Контактуючи з підлеглими на зібраннях, нарадах, зборах керівник повинен довести до їх відома обсяг роботи кожного, визначаючи і зону відповідальності [12]. Крім того, в процесі виконання розпоряджень, він зобов'язаний періодично здійснювати поточний контроль, регулювати діяльність підлеглих, в разі потреби навчати, консульгувати.

Регулятивна, навчальна, консульгативна функції управлінського процесу яскраво виражені при підготовці керівником молодшої зміни – резерву керівних кадрів, а також на перших стадіях делегування. Ці процедури вимагають попереднього проведення інструктажу, спостереження за роботою для попередження та корекції помилок, передачі знань, навиків, досвіду з метою постійного вдосконалення і т. ін.

Ніхто не стане заперечувати, що спілкування з підлеглими – це засіб корегування та управління їх поведінкою. Ціннісні установки, що пропагуються керівником, мають безпосередній вплив на їх дії. Якщо вони деструктивні, то чекати позитивних результатів безглуздо. Контролюючи і корегуючи діяльність підлеглих, керівник повинен підібрати найкращий, найпродуктивніший спосіб вираження повідомлень, прохань, зауважень, невдоволень, коректив.

Всім відома істина проголошує, що найкращий спосіб заставити людину робити те що вона повинна – викликати у неї інтерес та бажання до цієї справи.

Особливо велике значення, на думку керівництва, має залучення підлеглих до обговорення та спільного прийняття рішень, знаходження шляхів виходу з проблемних ситуацій, формулювання перспективних планів та ін. Практика управлінської роботи підтверджує, що рішення, прийняті за участю працівників, виконуються значно швидше і з більшою відповідальністю та ініціативою [7]. Керівнику відкривається джерело нових бачень, суджень, а підлеглий задовольняє потребу самовираження. Проте в ролі мотиваційного регулятора деякі керівники використовують критику. Інколи спрацьовує і цей механізм, але тільки у тому випадку, якщо критика є конструктивною, і не супроводжується образами. В іншому випадку вона викликає гнів, обурення, невдоволення, інфантильність, і навіть конфліктні ситуації.

Керівник несе відповідальність за внутрішньо-психологічний стан працюючих, тому його дії стосовно них повинні бути коректними, справедливими і етичними. Саме тому, реалізуючи управлінські функції, слід враховувати чинники як соціального так і психологічного характеру.

1. Третяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. - К.: Стило, 1997. - 585 с.
2. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. - К.: Преса України, 1997. - 192 с.
3. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

4. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. Монография - К.: МЗУУП, 1993. - 384 с.
5. Человек и бизнес. Путь совершенства / Под общ. ред. А.И. Апенянского. - М.: Издательство «Барс», 1995. - 228 с.
6. Свєргун О.Ю. Психология успеха, или как стать хозяином своей жизни. - М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. - 384 с.
7. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха: Учебное пособие для высшего управленческого персонала / Автор-составитель Р.Р. Каманов - Ижевск: Изд-во Удм.ун-та, 1999. - 448 с.
8. Херб Коэн. Вы можете договориться / Пер. с англ. / - М.: Издательский дом «Довгань», 1998. - 192 с.
9. Курочкин О.С. Управление предприятием / процессный аспект/. Навч. посібник. - К.: МАУП, 1998. - 144 с.
10. Лозниця В.С. Психология менеджменту: Навч. посібник. - К.: КНЕУ, 1997. - 248 с.
11. Орбан Л. Э., Гриджук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. - Ивано-Франковск: Знання, 1995. - 164 с.
12. Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. - М.: Экономика, 1990. - 335 с.
13. Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. - 336 с.
14. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). - Мн.- Харвест, М.: АСТ, 2001. - 848 с.
15. Комінко С., Курант Л., Самборська О., Фетодюк Т., Ніколенко С. Психологія в менеджменті. Навчальний посібник. - Тернопіль, 1999. - 400 с.

*Статья анализирует влияние социально-психологических факторов на процесс реализации управленческих функций руководителя производственной сферы. Описывается роль коммуникационной компетентности в системе деловых отношений.*

Г. М. Федоринин

## КООРДИНАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ПОПЕРЕДЖЕННІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, результати проведеної нами дослідно-експериментальної роботи показали, що ефективність профілактики шкільної дезадаптації у реальній практиці можлива за умови координації психолого-педагогічної діяльності працівників психологічної служби, педагогів школи та батьків, встановлення гуманних взаємин у системі "вчитель – діти – батьки", яке передбачає спеціальну наукову і методичну підготовку вчителя, психолого-педагогічну просвіту батьків.

У цьому зв'язку ми вважаємо за доцільне виокремити наступні напрями координації психолого-педагогічної діяльності сім'ї та загальноосвітньої школи як одного з аспектів профілактики шкільної дезадаптації (див. рис. 1).

Зазначені напрями координації психолого-педагогічної діяльності школи та сім'ї сприяли формуванню гуманних стосунків у системі "батьки – діти – вчителі" (підлітки набували досвіду взаємин, отримували можливість свідомо обирати стиль спілкування і поведінки, коректувати його, маючи постійний зворотний зв'язок), а також розвитку здібностей дітей і батьків до взаєморозуміння, взаємопідтримки, взаємодопомоги. Залучення дітей, вчителів і батьків до спільної діяльності суттєво покращило їхнє взаєморозуміння, сприяло конструктивному вирішенню шкільних проблем. Окрім того, впливало на розвиток конструктивних відносин між адміністрацією школи, педагогічним та батьківським колективом.

Координація психолого-педагогічних зусиль школи та сім'ї – це безперервна систематична підтримка дітей і дорослих. Усвідомлення та надбання таких соціально значущих навичок, як життєздатність, впевненість у собі, терпиме ставлення до інших, до їхніх поглядів, самовладання у важкій ситуації, критичність та ін., вимагає тривалого часу і неодноразового повернення до розгляду цих понять і

вмінь. Оскільки даний аспект профілактики шкільної дезадаптації здійснювався у контексті шкільної ситуації розвитку дітей і дорослих, то він дав можливість останнім вирішити у деякій мірі свої професійні психолого-педагогічні недоліки, а дітям – труднощі соціальної адаптації.



Рис. 1. Структура профілактики шкільної дезадаптації підлітків

Кожному напрямку відповідали свої форми роботи. Етико-психологічна просвіта реалізувалася, із врахуванням побажань вчителів і батьків, через лекції, практичні семінари, бесіди та батьків-

ські збори, зустрічі з окремими вчителями-предметниками, через групові та індивідуальні консультації окремих спеціалістів (лікарів, психологів, юристів, представників правових та державних органів), а також через рекомендовану етичну і психолого-педагогічну літературу, телевізійні передачі. Звернення до цих форм створило умови для виникнення зворотного зв'язку: книги, статті, відгуки на передачі, рекомендації стали повідомлятися вчителям батьками. Таким чином між батьками та вчителями утворилося поле психолого-педагогічної зацікавленості і загальної етико-психологічної культури.

У виборі тематики занять ми керувалися відповідями батьків і вчителів на запитання: "На які теми Ви б хотіли отримати консультацію у працівника психологічної служби?".

Батьків найбільше цікавили питання, що стосуються виховання дітей у сім'ї, взаємовідносин їхньої дитини з друзями, вчителями, питання щодо того як покращити успішність дитини у школі, як провести статеве виховання у сім'ї, як попередити появу шкідливих звичок у їхньої дитини (паління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин). Вчителі вказали на проблеми побудови гуманних стосунків з учнями, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, налагодження продуктивної навчально-виховної діяльності з дезадаптованими підлітками, встановлення психолого-педагогічної взаємодії з сім'ями учнів, особливо з дисфункційними сім'ями. Особливий наголос був зроблений на проблемі попередження таких небезпечних для здоров'я і життя підлітків явищ, як наркоманія, паління, вживання алкогольних напоїв.

Ретельний аналіз тем, які пропонувалися батьками і вчителями, дозволив виокремити найбільш важливі з них як для батьків і вчителів, так і для дітей (див. рис.2).

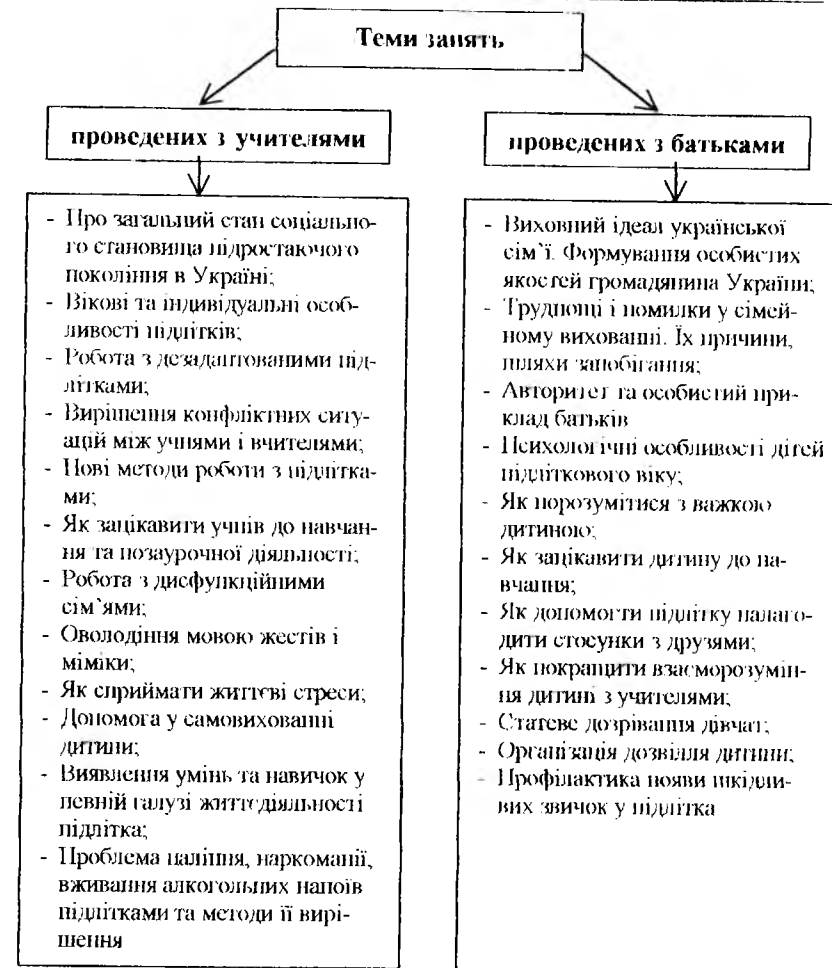


Рис. 2. Тематика занять, проведених з батьками і вчителями

Тематику зустрічей з батьками і вчителями дуже близькі, що дозволило координувати їхні дії і сприяло встановленню єдності їхніх вимог до дітей. Наведемо приклад психолого-педагогічного семінару

для батьків на тему “Профілактика наркоманії серед підлітків та молоді” (обсягом 1,5 години)

**Мета:** підвищити рівень поінформованості батьків з проблем вживання підлітками наркотиків. Надати рекомендації батькам щодо запобігання вживання їхніми дітьми психоактивних речовин.

**Задачі:** з’ясувати рівень поінформованості учасників із згаданої проблеми; дати достовірну інформацію про причини, наслідки, профілактику вживання підлітками наркотиків, можливі стратегії поведінки; перевірити рівень засвоєння інформації.

**Методи проведення:** оскільки семінар розрахований на невелику тривалість часу, доцільним є дерективний стиль ведення групи. Для кращого сприйняття інформації слід використовувати інтерактивні методи.

**План проведення:**

**1. Організаційні настанови**

Цей етап призначений для створення демократичної атмосфери, заохочення спілкування. Він задає тон подальшої роботи семінару.

*Вступ (6 хвилин)*

Ведучий (психолог) оголошує мету і задачі семінару. Знайомиться з його учасниками.

*Очікування учасників (5 хвилин)*

Ведучий задає аудиторії питання: Як Ви думаєте, з якою метою Вас запросили на цей семінар? Що б Ви хотіли отримати в ході цього семінару? тощо. Звичайно учасники на самому початку семінару почувуються ніяково, тому кількість відповідей може бути невеликою. Після цього психолог може розповісти про власні очікування від заняття.

*Прийняття правил роботи (5 хвилин)*

Психолог коротко оголошує правила роботи та пояснює їхній сенс.

**2. Оцінка рівня інформованості. Актуалізація проблеми**

Ведучий семінару просить групу відповісти на питання (5 хвилин): Чи існує проблема наркоманії у нашому суспільстві? Чи наражались на цю проблему Ви чи близькі Вам люди? Що Ви відчували, коли стикалися з цією проблемою? Наскільки це явище небезпечне

для підлітків та молоді? Якщо ця проблема не буде вирішена найближчим часом, як вона вплине на суспільство в цілому?

Після цього психолог розповідає про розвиток ситуації останніми роками, наголошує на її актуальності.

*Мозковий штурм: “Чому підлітки вживають наркотики?” (20 хвилин)*

Причини, наслідки та шляхи запобігання вживання підлітками наркотиків занотовуються у таблицю. Приклад таблиці:

Причини	Наслідки	Шляхи запобігання
Щоб отримати нові відчуття	Смерть через передозування	Встановлення довірливих відносин з дитиною
Модно	Втрата поваги оточуючих	Щира зацікавленість успіхами дитини, активна участь батьків у шкільному житті
Щоб почуватися “своїм у компанії”	Хвороби, що передаються через спільні шприци (гепатити, СНІД)	Наявність обов’язків підлітка у сім’ї
Від “нема чого робити”	Конфлікти з батьками, вчителями	Обізнаність з колом спілкування дитини
Щоб зняти біль	Втрата друзів	Сприятливий морально-психологічний клімат у сім’ї в цілому
Від цікавості	Ріст злочинності серед неповнолітніх	
На зло батькам		

Узагальнюючи, важливо зробити висновок: що могли б у конкретному випадку зробити батьки, щоб запобігти вживанню їхньою дитиною психоактивних речовин.

**3. Інформаційний блок**

*Ігрова вправа “Спірні твердження” (25 хвилин)*

Крім власне інформування, ця вправа дає можливість кожному учаснику з’ясувати свої погляди на проблему наркоманії неповнолітніх.

Матеріали: 4 аркуші паперу, підписаних: “Повністю згоден”, “Згоден, але з певними обумовленнями”, “Абсолютно не згоден”, “Не знаю, не впевнений”. Ці аркуші роздаються кожному з учасників.

Ведучий зачитує по одному спірні твердження, пов'язані з проблемою наркоманії (а також із взаємопов'язаною проблемою ВІЛ/СНІД). Після того, як твердження висловлено, учасники піднімають догори той аркуш, на якому відображена їхня точка зору стосовно цього твердження. Учасників просять пояснити, чому вони обрали саме ці твердження. Після пояснень різних точок зору учасникам надається можливість переглянути свої позиції і підняти той аркуш, який тепер більше їм відповідає.

За зразок пропонуються такі твердження: “Наркоманія – це злочин”, “Легкі наркотики нешкідливі?”, “Наркоманія – це хвороба”, “У багатьох молодих людей виникають проблеми із законом через наркотики”, “Припинити вживати наркотики можна у будь-який момент”, “Наркоманію можна вилікувати”, “Багато підлітків починають вживання наркотиків через байдужість дорослих (батьків, вчителів)”, “Люди, що вживають наркотики, дуже часто не усвідомлюють, що узалежнені від них”, “По зовнішньому вигляду людини можна визначити, чи вона вживає наркотики, чи ні”, “Продаж наркотиків не переслідується законом”, “Лікування та реабілітація тих, хто вживає наркотики повинні бути безкоштовними, якщо держава дійсно хоче вирішити цю проблему”, “Треба, щоб наркомани могли безкоштовно отримувати чисті голки та шприци”, “Легкі наркотики слід дозволити, щоб вирішити проблему опійної наркоманії” тощо.

Обговорення. Які почуття виникли у Вас, коли Ви розмірковували над цими питаннями? Чи легко було висловлювати свої погляди перед усіма учасниками, особливо якщо Ви опинилися у меншості? Чи легко було змінити свою позицію?

#### **4. Етап надання рекомендації батькам**

На цьому етапі використовуються матеріали мозкового штурму, надаються практичні рекомендації щодо занесених у таблицю пунктів, а також відповіді на запитання батьків, що виникли стихійно. Ре-

комендується література, методичні посібники з відповідної тематики, надається адреса обласного наркологічного центру, телефон-довіра.

#### **5. Завершення роботи**

На цьому етапі слід підвести підсумки проведеної роботи, з'ясувати, як учасники засвоїли інформацію. Можна скористатися анкетуванням.

Відгуки, отримані від батьків, після проведення семінару підтвердили доцільність застосування даної форми роботи для висвітлення проблематики наркоманії серед підлітків. Її переваги полягають у тому, що всі учасники семінару брали в ньому активну участь, виносили пропозиції, поради, рекомендації щодо профілактики вживання учнями психоактивних речовин.

Залучення батьків до шкільного життя відбувалося через участь у виховних годинах, справах колективу класу, допомогу батьківського комітету в організації шкільного життя, спільну з дитиною діяльність у рамках сімейного життя (залучення дітей до участі у домашньому господарстві, розумне використання бюджету, виховання почуття взаємодопомоги, бережливого ставлення до речей, шанування традицій сім'ї). Це були спільні екскурсії до Манявського Скиту, до Древнього Галича, до Дем'янового Лазу, у м.Яремче, спільне сходження на г.Говерлу, відвідування краєзнавчого музею, музею національно-визвольних змагань тощо, а також родинні вечори, написання спільних з дитиною відгуків, статей у стінгазету.

Труднощі цього напряму роботи були пов'язані не стільки з організацією самих заходів, скільки з дотриманням вчителями педагогічного такту, керівництвом поведінкою батьків під час спільної діяльності. Тому з вчителями попередньо проводилися бесіди з проблем систематичного дотримання етико-педагогічних вимог до стилю взаємовідносин з учнями і їхніми батьками.

Інформація батькам про цілі та методи організації навчально-виховного процесу в школі надавалася на батьківських зборах, в індивідуальних бесідах, на засіданнях батьківських комітетів, у записках у щоденнику, у завданнях та дорученнях, організованих безпо-

середньо за допомогою дітей. Наприклад, на початку навчального року доцільно провести збори на тему "Зміст і організація навчально-виховного процесу у 8-му класі".

Мета зборів: повідомлення батькам про основні вимоги до знань, умінь та навичок учнів; особливості психофізіологічних змін на даному віковому етапі, врахування їх у сімейному вихованні.

План проведення зборів:

1. Перелік навчальних предметів, які вивчають у 8-му класі та їх характеристика. Зміни, що відбулися у викладацькому складі з тих чи інших дисциплін.
2. Основні вимоги до знань, умінь, навичок учнів; індивідуальні та психофізіологічні відмінності старших підлітків.
3. Ознайомлення з планом виховної роботи.
4. Планування спільної діяльності батьків і класного керівника у проведенні шкільних заходів.
5. Організаційні питання.

Даний напрям також має свої труднощі як етичні, так і психолого-педагогічні. Інформація повинна надаватися у доступній формі для батьків з різним освітнім рівнем, проте вона повинна бути оформлена педагогічно грамотно і етично правильно. Окрім того, інформувати батьків про цілі, завдання і методи навчання означає відкривати і перед учнями картину їхнього виховання, оскільки батьки, у кінцевому рахунку, передають цю інформацію дітям, що вимагає ретельної продуманості запропонованої інформації.

Найскладнішою у методичному плані виявилася **організація контролю за реальними взаєминами у сім'ї**. Твори учнів, анкетування, індивідуальні зустрічі з батьками вдома і у школі, відвідування сім'ї батьківським комітетом – всі ці форми роботи вимагають високого професіоналізму, психолого-педагогічної підготовки. У поєднанні з вищеперерахованими формами робіт останні мають дієву силу і дають відчутний результат. Іноді тільки вони виявляються вирішальними у кардинальній зміні морального клімату в сім'ї. Таким чином була надана допомога Ірині Ц. Дівчинка зі своїм молодшим братом неодноразово втікала з дому, оскільки алкоголізм матері і побиття батьком (який проживає з сім'єю, хоч мами Ірини вже давно з ним

розлучилася) постійно тримали у напрузі дітей, унеможлилювали відвідування школи. Діти недоїдали і часто збирали пляшки, щоб потім здати їх і купити на ті гроші їжі.

Стосовно цих дітей були вжиті наступні заходи: Іринка з братом тимчасово переїхали до інтернату, де вони тільки ночували, а навчалися у звичних для них умовах. За цей час їм і їхній матері була надана кваліфікована допомога працівника психологічної служби школи. Тільки тоді, коли мати усвідомила свою хворобу і те, що вона може бути позбавлена материнських прав, коли вона впорядкувала своє особисте життя і навела лад у домі (за цим ретельно стежили класний керівник, батьківський комітет, психолог, адміністрація школи), діти були повернені у сім'ю.

Організований школою контроль стосувався не тільки учнів і системи їхньої соціальної адаптації. Він охоплював моральні взаємовідносини самих батьків – у цьому полягали основні труднощі корекції. Ці відносини досить стійкі, тому у своєму впливі школа зустрічала деяку протидію. Батьківські почуття, бажання добра своїм дітям, переживання за їхню долю допомогли батькам подолати цей опір і деструктивні взаємини у сім'ї. Таким чином, через дітей відбувалася корекція психологічного мікроклімату у сім'ї. Вони є носіями нових взаємовідносин і метою для встановлення цих взаємовідносин.

Зазначені нами форми роботи реалізуються і приносять результати тільки у тому випадку, якщо охоплюють всіх батьків через постійний зв'язок з класним керівником. Ні в якому разі не повинно мати місце встановлення такого зв'язку тільки при наявності шкільної дезадаптації учня чи дисфункційної сім'ї. Це дискредитує ідею спільної діяльності як такої. Нам вдалося досягнути того, що і батьки, і учні почали цінувати союз сім'ї та школи. При цьому ми намагалися не тільки зберегти цей союз, а й зміцнити його.

Загалом, психолого-педагогічна робота за заданими напрямками дала підстави зробити висновок про те, що координація психолого-педагогічної діяльності школи та сім'ї сприяє підвищенню у батьків оцінки значення школи у соціальній адаптації їхніх дітей. Батьки з більшою довірою почали ставитися до правил, порад і завдань школи. Створюється або зростає ступінь поваги до дитини, врахування її ві-



кових та індивідуальних особливостей. Батьки починають дивитися на взаємини з дітьми через призму виховуючого, в загальному розумінні цього поняття, інтересу, - змінюється психолого-педагогічна аргументація вимог, вказівок, порад і спільної діяльності у сім'ї. Батьки вчать бачити особистість в людині і залучають до цього дітей у повсякденній життєдіяльності. Таким чином розширюється шкільне середовище і знаходить своє продовження у сім'ї, забезпечуючи єдність ціннісно-нормативних впливів, значення яких полягає перш за все у тому, що норми та цінності суспільства у свідомості підлітка набувають узагальненого соціального характеру, втрачаючи конкретну персоніфікацію.

*В статье освещается один из аспектов профилактики школьной дезадаптации в подростковом возрасте психолого-педагогическое сотрудничество общеобразовательной школы и семьи. Проведённая экспериментально-исследовательская работа указывает на эффективность данного направления, поскольку оно обеспечивает установку конструктивных отношений в системе "учитель – дети - родители", обеспечивает целостность ценностно-нормативных влияний на подрастающую личность, даёт возможность взрослым разрешить профессиональные недостатки, а детям трудности социальной адаптации.*

## ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема творчої особистості в психологічній науці посідає особливе місце, що обумовлено її великою практичною значущістю для кожної держави. Адже саме неординарна особистість вважається найбільшою цінністю для будь-якого суспільства.

Аналіз психологічних досліджень з проблеми творчості свідчить про те, що вона розглядається у чотирьох головних аспектах: продуктивному, процесуальному, особистісному та вивчення "кreatивного середовища (сфери, структури, соціального контексту, що формує вимоги до продукту творчості)" [4].

Важливим, на нашу думку, є особистісний аспект дослідження даної проблеми, де вивчається творча особистість, її здібності, потреби, інтереси, мотиви, знання, вміння, навички, самосвідомість тощо.

Д. Б. Богоявленська ввела поняття креативної особистості. Вона вважає, що дана якість обумовлена певною психічною структурою, яка належить креативному типу особистості. З точки зору дослідниці, провідною рисою творчої особистості є схильність до мимовільного продовження інтелектуальної діяльності, готовність до вивчення проблеми на основі інтелектуальної ініціативи [1].

Д. Б. Богоявленська розуміє інтелектуальну активність як одиницю творчості, яка інтегрує в собі як інтелектуальні, так і мотиваційні, особистісні характеристики індивідуума. Вона стверджує, що існує зв'язок між інтелектуальною активністю і системою ціннісних орієнтацій особистості, її загальним світорозумінням [3].

Дослідниця виділяє три рівні інтелектуальної активності, що відповідають трьом типам інтелектуальної діяльності: 1) репродуктивний рівень; 2) евристичний рівень; 3) креативний рівень [2].

Я. О. Пономарьов розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку, тобто творчість є універсальним джерелом і механізмом розвитку, руху, і поширюється на процеси всієї органічної і неор-

ігнічної природи [10]. При цьому креативність він пов'язує, по-перше, із мотиваційною напругою, по-друге, із сензитивністю, підвищеною чутливістю творчої особистості до субдомінантних ( інтуїтивних, побічних ) утворень , від чого залежить успіх реалізації побічних продуктів [ 11 ].

На думку Я. О. Пономарьова, проблема творчої особистості, особистості творця, є насамперед складна комплексна проблема. Однією із умов її успішної розробки є строга диференціація аспектів дослідження особистості, поглиблене вивчення теоретичних основ побудови структури особистості.

Як відомо, на ранніх етапах дослідження творчості джерелом відомостей про якості творчої особистості були автобіографії, біографії, літературні твори, мемуари, що містили опис самоспостережень видатних людей - вчених, винахідників, композиторів, художників і т. д.

Результати досліджень, що були присвячені аналізу та узагальненню вищезазначеного матеріалу, дали змогу виділити певні особливості творчих особистостей. За Я.О.Пономарьовим, особистісні ознаки креативів можуть бути об'єднані в наступні групи: перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності.

До перцептивних особливостей обдарованих особистостей вчений відносить неабияке напруження уваги, сприйнятливність, значну вразливість. До числа інтелектуальних властивостей - інтуїцію, багату фантазію, вигадку, дар передбачення, неабиякі знання. Серед характерологічних особливостей автор відзначає: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, цілеспрямованість, високу самоорганізацію, колосальну працездатність. Як зазначає Я.О.Пономарьов, особливість мотивації діяльності творчої особистості полягає в тому, що вона знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки у самому його процесі; специфічна риса творця характеризується як майже непереможне прагнення до творчої діяльності [12].

До рис, що характеризують творчу особистість, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна відносить прагнення до домінування, ризику, незалежності, порушення порядку та ін. Дослідниця вважає, що для

творчих індивідуумів найхарактернішими є такі: перцептивні особливості: висока чутливість до субсенсорних подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичність та унікальність властивостей об'єктів, здатність сприймати комплексно, синтетично, виділяти основне і суттєве, встановлювати зв'язки між ознаками, які формально їх не мають, вміння бачити потенційне, яке ще не проявилось [13,14].

А.Н.Лук, аналізуючи дослідження в даній галузі, виділяє такі риси творчої особистості: чутливість до проблеми, підвищені вимоги до змісту інформації, вміння знаходити проблеми там, де для інших все зрозуміло, здатність знаходити і формувати задачі. Дослідник виділяє також особистісні риси, які можна визначити як нонконформізм (сумніви в загальноприйнятих істинах, бунтарство). Захоплення роботою буває таким великим, що відсуває взаємовідносини з людьми на другий план [9].

Проаналізувавши дані досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів, У.В.Кала важливими визнає такі особистісні характеристики творчих індивідуумів: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, наполегливість, енергійність, винахідливість, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, впевненість при невизначеності та хаосі, схильність до метафоричності, підкреслення власного "Я", висока самооцінка, гордість [6].

В. Н. Козленко визначає особливості пам'яті, мислення та емоційної сфери креативів. На думку дослідниці, для креативів характерні віддалена асоціативна пам'ять, пам'ять на слова, що рідко зустрічаються в буденному житті, на образи, факти. Хоча люди з феноменальною пам'яттю серед креативів в дослідженнях не зафіксовані [7, 8].

Що стосується мислення креативів, то їм властиве "дивергентне" мислення - відкрите, конструктивне, здатне до узагальнення явищ, не пов'язаних між собою очевидним зв'язком, здатне виходити за межі однієї категорії і бачити в об'єктах багатогранність функцій. В.Н.Козленко стверджує, що для творчих особистостей характер-

ними є розвинутість інтуїції, передбачення, фантазії, схильність до скептицизму та критичності.

Емоційній сфері креативів, на думку В. Н. Козленко, властивий високий рівень емоційної збудливості. Вона стверджує, що між емоційною напругою та рівнем креативного процесу існує пряма залежність; без емоційної активності власне креативність не спостерігається [7,8].

Згідно з В. Н. Дружиніним, для творчої особистості характерними є креативність, широта інтересів та захоплень, мрійливість, чутливість, вразливість, багатий внутрішній світ, естетична сприйнятливість, нонконформізм, сміливість, природність, безпосередність, емоційність [5].

Проблема творчої особистості знайшла своє відображення і в працях зарубіжних психологів. Так, Т. Амабайл і М. Колінз виділяють такі характеристики креативів: самодисципліна, здатність відстрочити задоволення, персвертативність в ситуаціях фрустрації, незалежність суджень, терплячість до невизначеності, відсутність статевих стереотипів, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та прагнення виконати завдання якнайкраще [17].

К.Тейлор в результаті досліджень творчо обдарованих особистостей прийшов до висновку, що для них характерними є такі риси: прагнення до лідерства; незалежність та самостійність, схильність до ризику; активність; незадоволення існуючими методами та традиціями, що викликає незадоволення оточуючих; не просто заперечення, а прагнення змінити існуюче; нестандартність мислення; готовність приймати рішення; дар спілкування; талант передбачення і т.д. [23].

Згідно з Р.Кеттелом, для креативних особистостей характерними рисами в галузі науки і мистецтва є шизотомія, радикалізм, інтроверсія, домінування [18].

К. Текекс, на матеріалі вивчення психічних властивостей творчо обдарованих дітей, виділяє високу пізнавальну активність, ранній розвиток мови, відмінну пам'ять, яскраву уяву, почуття гумору, ви-

сокий енергетичний рівень, здатність сприймати різноманітні зв'язки, відношення між предметами та явищами [15].

С. Меднік виділяє здібність встановлювати асоціативні зв'язки між елементами віддалених асоціативних областей [21]. Е.Торренс - здібність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, дизгармонії і т. д. [24].

Дж. Гілфорд вважав дивергентне мислення основою креативності як загальної творчої здібності. Вчений виділив чотири основні параметри креативності: 1) оригінальність - здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) семантична гнучкість - здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його застосування; 3) образна адаптивна гнучкість - здатність змінювати форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання; 4) семантична спонтанна гнучкість- здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації [19].

Цікавими, на нашу думку, є особливості мотиваційної сфери творчої особистості. Слід зазначити, що багато дослідників, зокрема, Р.Кеттел, Д.Мак-Кіннон, С.Малді, підкреслювали особливий характер мотивації творчих індивідуумів [18]. Своєрідність мотивації креативів, на думку К.Мартіндейл, визначається широким колом їх інтересів. Автор вважає, що творчі особистості відкриті новому досвіду і віддають перевагу новизні, їх внутрішня мотивація переважає над зовнішньою [20].

На мотиваційних особливостях творчих індивідуумів акцентує увагу У.В.Кала, до яких відносить наступні: прагнення до самого процесу творчості, до володіння фактами та новою інформацією, до відкриття, до встановлення закономірностей, узагальнень, до духовного росту, до співпраці, до самовираження та самоствердження, захоплення змістом діяльності, схильність до аналізу і синтезу, бажання іноді на довгий час залишатися на самоті [6].

Представники психоаналізу та глибокої психології основну відмінність креативної особистості бачать в специфічній мотивації, тобто яка саме мотивація лежить в основі творчості. Так, З. Фрейд

стверджував, що сублимація сексуальних інстинктів була основним поштовхом для великих досягнень в науці та культурі. Він вважав творчу активність результатом зміщення статевого потягу на іншу сферу діяльності, яка є прийнятною для суспільства і особистості. При цьому в творчому продукті опредмечується в соціально-неприйнятній формі сексуальна фантазія.

А. Адлер створив концепцію творчого "Я", яка є основним конструктом його теорії. Він вважав творчість способом компенсації комплексу неповноцінності. Вчений розглядав прагнення до зверхності (досягнення найбільшого із можливого) як єдиний фундаментальний мотив в своїй теорії.

На думку К. Юнга, всі великі ідеї виникають завдяки архетипічним структурам, тобто він бачив у творчості прояви архетипів колективного безсвідомого.

Р. Ассаджиолі вважав творчість процесом сходження особистості до "ідеального Я", способом її саморозкриття.

Гуманістична теорія А. Маслоу описує людську мотивацію в термінах ієрархії потреб. Нижчі потреби в ієрархії повинні розумно задовільнитися перш, ніж потреби високого рівня стануть домінують спонукальних сил в поведінці людини. Ієрархія потреб за Маслоу в порядку їх домінування або необхідності така: 1) фізіологічні; 2) в безпеці та захисті; 3) в приналежності та любові; 4) в самоповазі; 5) в самоактуалізації [16, с. 522]. В основі творчості, стверджував вчений, лежить мотивація особистісного росту, потреба в самоактуалізації, прагнення до найвищої реалізації своїх здібностей, можливостей, потенціалу.

Деякі дослідники вважають, що для творчості необхідна мотивація досягнення, а М. Воллах і Н. Коган в своїх дослідженнях довели, що атмосфера змагання, мотивація досягнень, мотивація соціального схвалення блокує самоактуалізацію особистості, утруднює прояви її творчих можливостей [25].

Французький психолог І. Мейерсон трактує творчу особистість як квінтесенцію вищих властивостей особистості, постійною і важливою потребою якої є, з однієї сторони, бажання виразити власну

концепцією навколишнього світу, а з іншої - бажання виразити свою концепцію людини, особливих функцій її особистості [22].

Проблема творчої особистості актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою. Що стосується рис особистості, які є специфічними саме для неординарної людини, то це питання досить дискусійне з точки зору великого розмаїття творчих особистостей і тих мотиваційних систем, які сприяють творчій діяльності. Різні автори вказують на досить різні якості, які є характерними для нетривіальних особистостей. На нашу думку, важливими є такі риси, як дивергентне мислення, нонконформізм, розвинута інтуїція, висока самоорганізація, працездатність, емоційна активність, висока самооцінка, прагнення до самовдосконалення, впевненість у собі та ін.

Ми вважаємо, що важливою особливістю творчої діяльності особистості є її полімотивованість, при цьому велике значення мають пізнавальні потреби, бо саме інтерес і захопленість проблемою є тією енергетично-мотиваційною системою, яка надає сили до значної працездатності творчо талановитої людини. Також варто зазначити, що наявність будь-якої мотивації і особистісної захопленості є основною ознакою творчої особистості [5, 175].

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. –174 с.
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии, 1971.- №1.- С.144-146.
3. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Генезис интеллектуальной активности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Под ред. Я.А.Пономарева.-М.: Наука, 1990.- С.159-171
4. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии, 1999 - №2.-С.101-106.

5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей - СПб.: Издательство "Питер", 1999.- 368с.
6. Кала У.В. О креативности в области общения // Измерения в исследовании проблем воспитания.- Тарту - Изд-во Тартус. ун-та. 1973.-С.171-181.
7. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов.- М.: Педагогика, 1981.- С.116-126
8. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Под ред. Я.А.Пономарева.-М.: Наука, 1990.-С. 131-148
9. Лук А.Н. Психология творчества -М.: Наука, 1978.- 127с.
10. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал, том 12, №1, 1991.- С.3-12.
11. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Под ред. А.Н.Леонтьева.-М.: АПН РСФСР,1960.-315с.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества.-М. Наука, 1976.- 303с.
13. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии, 1977.- №4. - С.74-84.
14. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей // Вопросы психологии, 1975.- №5. - С.166-175.
15. Тэкэкс К. Счастливые родители одаренных детей // Одарённые дети / Общ. ред. Бурменской Г.В. и Слуцкого В.М.- М.: Прогресс, 1991.- С. 13-146
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности - СПб: Издательство "Питер", 1999 - 608 с.
17. Amabile T. M., Collins M.A. Creatine // Manstead A.S.R., Hewstone M. ( eds. ) The Blackwell encyclopedia of social psychology. Oxford: Blackwell Publ., 1996. P. 142-144
18. Cattell R.B. Personality and motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography // Scientific creativity: its recognition and development.- N.Y., 1963

19. Guilford Y.P. The nature of human intelligence. N.Y.: Mc-Gaw Hill, 1967.
20. Martindale C. Personality, situation and creativity // Glover J.A., Ronning R.R., Reynolds C.R. (eds. ) Handbook of creativity. N.Y.: Plenum, 1989. P.211-232.
21. Mednik S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. Review, 1969. №2. P.220-232.
22. Meyerson Jgn - Les fonctions psychologiques et les oeuvres - P., 1948
23. Tailor C.W. On the importance of Creativity. In C.W. Tailor (Ed. ) Car organizations Be Creative, Too, 1-22 1972. New York: Dodd, Medd
24. Torrance E.P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs, W.J.: Prentice - Hall, 1964.
25. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity - intelligence distinction // Journal of Personality, 1965. № 33. P. 348-369.

*Native and foreign psychologists' points of view concerning the determination of perceptual, intellectual and characteristic peculiarity of creative personalities are analyzed. Motivate originality creative person's sphere is discovered. It's shown that creative activity is a unique individuality in the abilities sphere as well as in personal qualities development.*

## ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ КИТАЙСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ МЕДИЦИНИ

Традиційна китайська медицина є результатом узагальнення величезного досвіду, накопиченого на протязі декількох тисячоліть. Вона формувалася в межах основних традицій: даоської та чань (дзен) – буддистської, які визначили своєрідність її теорії, принципів та способів лікувальної практики. Кожна з цих традицій містила особливу релігійно-філософську культуру мислення, яка вирішальним чином вплинула на світоглядне обґрунтування і мотивацію китайської медицини.

Формування китайської медицини як традиційної відбувалося головним чином в процесі зародження і розвитку даосизму. Саме його філософія і релігійний канон сформували основні принципи лікувальної практики і визначили орієнтири китайської медицини в цілому. Однак, це не означає, що лікувальної практики в Китаї до виникнення даосизму не існувало. Суспільні потреби вимагали, звичайно, і таких дій, які б підтримували здоров'я і життя людини, позбавляли її недугів і хвороб. Зрозуміло, що примітивні методи лікування формувалися в умовах існування міфологічного способу мислення, на рівні знахарства, чаклунства та магії. Але саме як традиційна китайська медицина складалася на засадах даосизму.

З нашої точки зору, традиційна медицина в Китаї формувалася не як самостійна галузь, а була вплетена в еволюційний розвиток даоської філософії і її доречно розглядати як один із етапів розвитку цієї філософії і тлумачити саме як таку, що розвивала перш за все світоглядну традицію, на основі якої створювалася даоська модель медицини. В науковій літературі з проблем східної медицини досить розповсюдженою точкою зору є твердження про те, що китайська медицина використала філософський даосизм в якості світоглядної, теоретичної основи в своїй практично-лікувальній діяльності. Доречніше, на наш погляд, що проблему сформулювати дещо в іншому аспекті: логіка розгортання філософсько-даоської традиції, складо-

вою частиною якої була і медико-культурна традиція з ідеєю активного духовно-практичного оволодіння вищою істиною, закономірно призвела до оформлення медичної моделі, яка склала основу всієї китайської медицини.

В чому ж полягала ця логіка розгортання філософсько-даоської традиції? В історичному плані вона розвивалась таким чином:

1. Формування вчення про Дао: натурфілософський підхід до проблем космогонії та космології. Обґрунтував вчення засновник даосизму Лао-цзи в трактаті “Дао де цзи”.
2. Вчення про внутрішню єдність всього суцього: макро- і мікрокосмосу, живого і неживого. Основи цього вчення викладені в трактаті “Чжуан-цзи”.
3. Вчення про людину як мікрокосмос. Методологією його послужив трактат “Гуань-цзи”.
4. Вчення про шляхи та засоби досягнення безсмертя, злигтя з Дао. В основу цього вчення покладений трактат Гє Хуна “Баопу-цзи”.

Розглянемо більш детально таку діалектику філософського даосизму з огляду на основну нашу проблему – закономірність становлення китайської традиційної медицини в системі даоського вчення.

Даосизм як філософія зароджувався за стандартною світоглядною схемою, притаманною для філософії взагалі. Тобто, це було намагання вирішити метафізичні і онтологічні питання: що є світ, що лежить в його основі, сутність буття і причини його багатоманітності і т. д. Намагання сконструювати систему поглядів на світ стало поштовхом для розвитку китайської думки в абсолютно новому напрямку, оформлення на базі розвинутої китайської традиції зовсім нових понять, категорій, уявлень, оцінок, принципів.

Найбільш універсальним і об'ємним поняттям в історії китайської думки стає поняття Дао. Варто зазначити, що це поняття не є винаходом даосів. Дао як фундаментальна категорія китайської філософії було відомо ще задовго до даосизму і сприймалося всіма школами і течіями, які існували в стародавньому Китаї. Інша справа, який

аспект цього поняття ставав основним і як він інтерпретувався в тій чи іншій системі поглядів.

Для філософського даосизму вчення про Дао стало квінтесенцією, а особливості цього тлумачення формували специфічну натурфілософію і онтологію і впливали вирішальним чином на природничі науки, включаючи і медицину.

Джерелом світу даоси називали три сили: перша – позафеноменальна першооснова (Дао), друга – еманція першооснови (*се*), третя – протосубстанція (*ці*), якою фізично заповнений весь світ і яка енергетично заряджає всі речі та істоти, стверджуючи таким чином сам факт їх буття. Це можна розуміти так, що *ці* є тією енергією, силою, яка робить можливою еманцію Дао в *се*. Ця енергетична духовно-матеріалістична субстанція, яка заповнює собою весь світ, і поява *ці* в речах здатна породжувати щось нове, а саме – протилежні начала, які отримали назву *інь* та *ян*. Їх взаємодія забезпечує безперервний ланцюг перетворень і взаємопереходів і призводить до постійного вічного руху і кругообігу, а також породжує п'ять першостихій, або першослементів (“у сін”): воду, вогонь, дерево, метал і землю. “У сін” містять набори різних системних співвідношень в макро- і мікросвіті, враховуючи і людський організм. Так, дерево відповідає печінці, вогонь – серцю, земля – селезінці, метал – легеням і вода – ниркам.

Ці елементи знаходяться один до одного в циклічному взаємозв'язку, який виступає у двох видах: зародження і подолання. Тлумачення взаємоперетворень першослементів світу стало основою даоської концепції кругообігу речей, а саме: на рівні одиничного кожна річ повертається до своїх витоків, досягає спокою; досягнувши спокою, проявляє свою сутність; проявивши свою сутність, залучається до сталого, до вищого стану речей, стану всеєдності. Буття існує за принципом почергового ланцюга взаємопов'язаних і взаємообумовлених протилежностей: “те, що стискається – посилюється; те, що знищується – відновлюється; м'яке переборює тверде, слабке – сильне; [1, с.269]..Перед нами постає абсолютно нова ідея для китайської

філософії взагалі: все пішло від Дао і все намагається до нього повернутися, тобто це вже не замкнений цикл, а безкінечний процес.

Трактат “Дао де цзін” є свідомим генезисом філософського даосизму і головна його цінність полягала в глибині ідей щодо будови Космосу, аналізі метафізичних, натурфілософських та інших проблем.

На етапі становлення філософії даосизму проблема людини і суспільства вирішувалась в контексті всього Космосу. Але з подальшим розвитком філософського даосизму акценти починають зміщуватися в бік проблеми людини. Зокрема, єдина природа, єдиний Космос починає тлумачитися як такий, що складається з космосу речей (макрокосм) і космосу людини (мікрокосм), єдиною основою для яких є тріада – Небо, Земля і людина. Саме така тенденція сформувалася в трактаті “Чжуан-цзи”. Його автор, ім'ям якого і був названий трактат, більш послідовно проводить ідею про внутрішню єдність всього суцього і функціональну особливість існуючих протилежностей. Ці погляди приводять Чжуан-цзи до основної його ідеї про відносність всього суцього і буття в цілому: “Життя настає після смерті, смерть – початок життя, хіба всі не знають цього?.. Якщо життя і смерть чергуються, за чим жалкувати? Адже все зводиться до одного, прекрасним милуються, гидкого цураються, але гидке знову перетворюється в чудо життя, а живе знову стає гидким”. [2, с.168].

Власне, своєю філософією Чжуан-цзи привертає увагу до проблеми співвідношення життя та смерті у світлі вчення про людину. Все, що має для нього значення, міститься у внутрішньому світі людини, який обумовлюється так званим принципом “увей” – пустоти, недіяння: не потрібно заважати природньому розвитку подій, важливо поглиблювати свою внутрішню досконалість, вміти очищатися від усього зайвого і прагнути до основного – пізнання суті речей і злиття з Дао. Чжуан-цзи вводить термін “спокій пустоти”, яким він позначає “основу всього суцього” і “досконалу природню силу, яка врівноважує речі”. За Чжуан-цзи, “спокій пустоти є відсутність відчуттів” [3, с.131].

З огляду на філософію Чжуан-цзи по-новому оцінювалась сутність життя, адже самореалізуватися людина спроможна тільки за життя, яке є важливою ланкою кругообігу, тому головне – не заважати природньому ходу подій. Життя – це великий прояв Дао, тому дуже важливо зберегти життя, навіть його подовжити. Ідею довголіття формував Чжуан-цзи наступним чином: “Якщо відректися від усіх суєт, не насилувати тіло, не реагувати на всі чуттєві подразнення світу, можна прожити дуже довго, до 1200 років” [2, с. 169].

Одночасно, вивчаючи закономірності кругообігу через аналіз взаємодії протилежностей, зокрема через взаємодію життя та смерті, даоси в цей потік включали і людину. Якщо природа, яка розвивається згідно Дао, вічна і її кругообіг відбувається циклічно і безкінечно, то і людина за своєю природою також вічна, безсмертна. Однак, її відхилення від слідування Дао є порушенням істинного світогляду, що, в свою чергу, вносить в існування людини аномалію, смерть. Безсмертя розуміється даосами як тілесне (а не тільки безсмертя душі), тому що смерть є порушенням цілісності організму, роз’єднанням душі і тіла, що приводить і те й інше до загибелі. Якщо людина не набуває безсмертя на протязі життя, то вона як особистість, як людина гине, а її Ці дає початок новій істоті, або її частині [4, с. 77].

Щоб не порушити природні закони слідування Дао, даоси вважали за необхідне вивчити їх дію на рівні мікрокосму. Тому зрозуміло, що поступово центром їх уваги стають не стільки самі по собі проблеми натурфілософії і метафізичні конструкції, скільки вплив метаконструкцій макрокосму і самого космічного Дао на суспільство і на окремо взятую людину. Даосами людина починає розглядатися і вивчатися як мікрокосм аналогічно макрокосму. Якщо Космос – це порядок і гармонія, де існує ієрархія, де нижче підпорядковане вищому і ним визначається, то людина як мікрокосм через фізичне тіло також виступає як “єдине ціле із сотні кісток, дев’яти отворів і шести внутрішніх органів”, вони знаходяться між собою в об’єктивно заданих співвідношеннях, серед яких можна виділити “слуг і служниць”, а можна знайти і “володаря”. Але знайде чи ні людина цього “володаря”, “це не принесе їй ні користі, ні шкоди” [5, с. 140], тому що

єдиним універсумом є Дао, до якого прагне людина через своє досконале серце

З цього приводу заслуговує на увагу трактат енциклопедичного характеру “Гуань-цзи” (III-II тис. до н.с.), в якому прослідковується намагання пов’язати світ людини з природою, виявити загальні для них закономірності буття, структури, еволюції, а також звертається увага на суверенність людини як елемента великої всесвідності. Гармонія людини з природою досягається завдяки впливу на неї Дао за допомогою *ци*, тому людина має подвійну сутність: з одного боку, при народженні вона отримує від землі тіло, а з іншого, – від неба – *ци*, яке складає її нематеріальну субстанцію. На основі цього обґрунтовується здатність людини до довголіття, досягнення якого залежить від того, чи знаходяться душа і тіло в гармонії. Досягнення гармонії залежить від вміння людини управляти своїм *ци*, тобто впливати на свою фізіологію (перш за все, через душу), відмовлятися від пристрастей, виховувати правильну поведінку і т.д. Важливо також, за даоською традицією, не тільки вміти регулювати своїми власними *ци*, але і набувати нових бажаних енергій – *ци*, наявність яких надавала б людині велику внутрішню силу, здатність до довголіття і, навіть, безсмертя.

Вивчення еволюції філософського даосизму дозволяє прийти до висновку, що поступово в системі даоських цінностей зміцнюється прагнення до подовження життя і уникнення смерті. Тому з часом таке прагнення стає лейтмотивом всієї теорії і практики даосизму, що привело до зміщення акцентів з глибоких теоретичних розробок даоських філософів в сферу практики, пошуку універсальних методик досягнення основної мети існування людини – безсмертя. В межах даоської традиції ці методики повинні були передбачати формування досконалої людини як в тілесному, так і в духовному відношенні. Тому, зрозуміло, що логічним продовженням розвитку філософії даосизму на методологічному рівні стає даоська медицина, яка за своїми функціональним призначенням повинна була стати однією з форм практичної реалізації ідей даосизму. Саме тому змістом лікувальної



практики стануть уявлення про сили *інь* та *ян* в організмі людини, про п'ять першоселментів, співвідношення природи та людини [6].

Перед наукою сьогодні постає важливе завдання – творчо оцінити багатовіковий досвід стародавньої медицини Сходу, взяти все розумне і корисне в медицину майбутнього. Тому дуже важливо дослідити основні теоретичні моделі східної традиційної медицини, враховуючи і китайську.

1. Лу К'Уан Ю.: Секреты китайской медитации: Лао Цзы: Дао де цзин. – К.: "REFL-book", 1994. – 288с.
2. Васильев Л.С. Проблемы генезиса китайской мысли (формирование основ мировоззрения и менталитета). – М.: Наука, 1989. – 309с.
3. Книга Прозрений. / Сост. В.В. Малявин. – М.: Наталис, 1997. – 448с.
4. Дао и даосизм в Китае. М.: Наука, 1982. – 287с.
5. Позднесва Л.Д. Атеисты, материалисты, диалектики древнего Китая. – М.: Наука, 1986. – 150с.
6. Сельченко К.В. Тайны восточной медицины. – Воронеж: НТО "МОДАК", 1996. – 446с.

*In the article the author tries to analyze a connection of philosophical daosism and Chinese traditional medicine. The traditional medicine in China was forming not like a separately branch but as a direction of daosism's philosophy which is a base of daosism's medicine.*

## **ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПЕРСОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

В сучасному інформаційному суспільстві зростає роль окремої особистості, яка творить своє життя відповідно до власних уявлень про себе та світ. Ракурс індивідуального світобачення та самоприйняття обумовлюється ціннісним змістом Я особистості.

У психології під поняттям Я розуміється змістовно-динамічний аспект самоусвідомлення як емоційне переживання безперервної самототожності та цілісності людини [4]. Я – компонент особистості, що містить різні уявлення про себе, а також – відношення до себе, до різних сторін своєї особистості. Один із аспектів особистісного Я – ідентичність, самість як стан усвідомлення індивідуальної самототожності, унікальності та автономності.

Поняття "ідентичність" є новим у вітчизняній психології. До недавнього часу воно практично не використовувалось у науці і не було предметом ні практичного, ні теоретичного вивчення. Тільки в останні роки воно з'являється на сторінках психологічної літератури [1]. Ще досі чітко не визначено конкретний зміст та межі застосування даного поняття. Для позначення системи знань та уявлень індивіда про себе в психології використовують декілька понять: Я, Я-концепція, самосвідомість, Я-образ, самість, і, врешті, ідентичність. Ці поняття розглядаються як синонімічні, проте варто розмежувати зміст та співвідношення кожного з них.

Мабуть, найширшим за змістом є поняття "Я", котре першим із психологів почав розробляти У.Джемс [2]. Він розглядав глобальне особистісне Я як двозначне утворення, в котрому поєднані Я-що-усвідомлює та Я-як-об'єкт. Це дві сторони однієї цілісності, що співіснують одночасно та нерозривно. На думку Джемса, Я-як-об'єкт – це все те, що становить зміст конкретного людського життя, що є значущим та актуальним. В цій сфері Джемс виділяє чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я. Я-що-

усвідомлює пізнає всі ці аспекти, оцінює їхній зміст та задає динаміку розвитку.

В психоаналізі З.Фрейда “Я” трактується як свідомо частина психіки, що узгоджує суперечливі бажання несвідомих компонентів структури особистості: “Воно” та “Зверх-Я” [12]. “Воно” прагне негайного задоволення всіх своїх потреб. “Зверх-Я” керується засвоєними культурними цінностями та нормами, тому не може дозволити здійснення бажань “Воно”. “Я” зберігає внутрішню рівновагу та цілісність особистості з допомогою механізмів психологічного захисту, а також забезпечує успішну адаптацію індивіда в суспільстві.

К. Г. Юнг, засновник аналітичної (глибинної) психології, підкреслював унікальність кожної особистості, неповторність її внутрішнього світу, переживань та прагнень. Він визначає Самість як серцевину особистості, центральний конструкт, навколо якого організовані та об’єднані всі інші [14]. Найважливіша життєва ціль людини – повна реалізація свого потенціалу, “набуття Самості”, що відображається в гармонійній інтеграції багатьох протидіючих внутріособистісних сил та тенденцій. Юнг протиставляє Самість як глибинну сутність людини Персоні, що являє собою засвоєну соціальну роль, пристосовницьку маску індивіда, яку він демонструє для суспільства.

В. А. Петровський, відомий дослідник суб’єктності, вважає, що Я особистості є причиною самого себе, детермінує буття людини в світі. Я включає багато аспектів, що взаємодоповнюються та утворюють неповторну цілісність. Один з проявів Я – трансцендентальне Я, що становить “діючу причину” саморуху Я, це “думка, мисляча себе”. На думку З. С. Карпенко, термін “трансцендентальне Я” можна замінити терміном “рефлексивне Я”, “адже йдеться про позачуттєве, в умовному просторі і часі, існування Я, останнє, як відомо, стає реальністю в умовах інтеріоризованої міжсуб’єктної взаємодії” [4]. Внутріпсихічні, насамперед, розумові процеси, як форма існування думки, взагалі свідомості, роблять можливим породження нових смислів діяльності, технічних ідей, творчих задумів. З.С.Карпенко визначає рефлексивне Я як “Автора творчої діяльності і самоздійснення”, оскільки воно із багатьох варіантів і можливостей здатне вибрати та сформувати власний зміст свідомості [4].

Отже, поняття Я відображає все те, що людина може назвати “моїм”: моя душа і моє тіло, мої знання та здібності, мої бажання та мої ілюзії, моя роль та мій вибір. Як зазначає Б.Вишеславцев, самість – це не тіло й не душа, не свідомість, не підсвідоме, не особистість і навіть не дух [8]. Самість – це нескінченний вихід за межі себе, можливість трансцендентальності, свобода і сила пізнати справжню сутність зовнішнього світу та самого себе. Стресові переживання щастя і страждання, кризові ситуації життя спонукають людину до пізнання змісту власної самості, до усвідомлення своєї унікальності, пошуку сенсу свого буття.

Р.Бернс уявлення індивіда про себе виділяє як Я-концепцію та визначає її як сукупність установок, спрямованих на самого себе [2]. В структурі установки традиційно виділяють три основні елементи: переконання, оцінки та тенденції поведінки. Відповідно, Я-концепція включає такі складові:

1. Образ Я – уявлення індивіда про самого себе.
2. Самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, що може бути як позитивною, так і негативною. В залежності від змісту конкретних уявлень індивіда про себе різною може бути і інтенсивність самооцінки.
3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, котрі можуть бути зумовлені образом Я та самооцінкою.

Бернс зазначає, що предметом самосприйняття та самооцінки індивіда можуть стати і його тіло, його здібності, і його соціальні відношення та будь-які інші особистісні прояви. Уявлення індивіда про себе можуть бути істинними чи хибними, ґрунтуватися на об’єктивних знаннях чи суб’єктивних враженнях, але вони завжди є дуже переконливими для нього та значущими. В структурі Я-образу Бернс виділяє такі аспекти: фізичне Я, соціальне Я, інтелектуальне Я, емоційне Я. В кожному з цих аспектів завжди присутня оцінка, є невід’ємною його частиною. Я-концепція включає наступні модальності, що стосуються всіх ракурсів самосприйняття:

1. Реальне Я – уявлення індивіда про те, який він насправді.

2. Дзеркальне (соціальне) Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його сприймають інші.
3. Ідеальне Я – установки, пов'язані із уявленням про те, яким індивід хотів би стати.

Р. Бернс підкреслює соціальну обумовленість змісту всіх цих уявлень. Судження, вчинки, дії інших людей, які відносяться до індивіда, виступають для нього основним джерелом даних про самого себе. Дуже важливим для генезису позитивної Я-концепції є узгодженість змісту всіх модальностей. Значні розбіжності уявлень реального, соціального та ідеального Я провокують внутріособистісні конфлікти та дезадаптацію особистості в суспільстві.

К.Роджерс, послідовник феноменалістичного напрямку в психології, визначає Я-концепцію як механізм, що контролює та інтегрує поведінку індивіда. Відповідно до ракурсу індивідуального самосприйняття людина обирає життєві цілі, проєктує свою діяльність [11].

Таким чином, Я-концепція сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію індивідуального досвіду та являється джерелом очікувань індивіда стосовно самого себе. Я-концепція формується протягом всього життя людини і забезпечує адаптацію особистості в постійно змінних умовах суспільного життя.

Для вивчення структури та змісту системи знань кожної людини про себе використовують також поняття "ідентичність". Вперше в психологічній науці його почав розробляти в теорії розвитку Его Е.Еріксон. Він визначив ідентичність як "суб'єктивне відчуття неперервної самототожності" (1968), розглядав процес розгортання ідентичності через послідовність стадій відповідно до епігенетичного принципу дозрівання [2]. Епігенетичний принцип – це положення про біологічну зумовленість проходження восьми стадій особистісного розвитку, універсальних для всього людства. Кожна стадія супроводжується кризою, яка обумовлена фізіологічним дозріванням та суспільними вимогами до особистості.

Актуальним періодом становлення ідентичності Еріксон визначає юність. Це п'ята стадія у схемі життєвого циклу, яка охоплює період від 11 до 20 років. Саме на цьому етапі розвитку домінуючою потребою особистості є життєве та ціннісне самовизначення, формування адекватної та позитивної Его-ідентичності. Становлення ідентичності – суто індивідуальний процес, особливий для кожної людини. Значною мірою він визначається внутрішніми характеристиками особистості та впливом соціального середовища [14].

На думку Еріксона, Его-ідентичність – це психосоціальний параметр особистості, інтегрований образ всіх знань про себе, що ґрунтується на минулому досвіді та включає уявлення про майбутнє.

В структурі індивідуальної ідентичності Е.Еріксон розрізняє особисту ідентичність і Я-ідентичність. Перша відображає те, що залишається в людині постійним, визнаваним незважаючи на її зміни та розвиток, друга означає більш вузьку, глибинну область, відповідальну за єдність, цілісність особистості. Я змінюється, але завжди залишаються його компоненти, що зберігають попередню якість. Я асимілює різні впливи, які змінюють його, однак серцевина (Я-ідентичність) залишається постійною [10].

Еріксон і Де Левіта розрізняють три форми ідентичності:

1. Приписна – це ті умови, які окрема людина не обирає і вони не піддаються її впливу (приналежність до раси, нації, соціального прошарку, вікової групи, статі).

2. Набута – те, що досягнуто власними зусиллями індивіда, те, чим людина самотійно "оволоділа" (професійна самореалізація, вільно вибрані зв'язки і орієнтація).

3. Запозичена ідентичність відображає виконання людиною ролей, засвоєних в ході розвитку та в результаті збігу різних обставин. Часто ці ролі запозичені в якогось зразка і обумовлені очікуваннями оточуючих. Проте ідентичність не зводиться до вибраної ролі, хоч та чи інша роль сильно впливає на ідентифікацію. Основні складові ідентичності (постійність та неперервність особистості) з неї не випливають [10].

У психологічній науці розмежовують два аспекти ідентичності: особистісний та соціальний. Під поняттям “особистісна або особиста ідентичність” розуміють набір рис чи інших індивідуальних характеристик, які відрізняються певною постійністю і дозволяють диференціювати даного індивіда від інших людей. Тобто, особиста ідентичність робить людину схожою на саму себе та відмінною від інших.

Соціальна ідентичність трактується в термінах групового членства, приналежності до більшої чи меншої групи, включеності в деяку соціальну категорію [9]. В соціальній ідентичності виділяють дві сторони:

- усвідомлення інгрупової (внутрішньогрупової) подібності: “Ми члени однієї спільності і тому ми схожі”;
- виділення аутгрупової (міжгрупової) диференціації, це усвідомлення різниці між своєю та іншою “чужою” групою.

В ході онтогенетичного розвитку особиста ідентичність є вторинною по відношенню до соціальної, так як вона формується на основі використання знань, набутих в процесі соціалізації [9]. Спочатку в наукових дослідженнях протиставлялися особиста і соціальна ідентичність як суперечливі та абсолютно взаємовиключні поняття. Адже особистісна ідентичність передбачає відчуття своєї відмінності від інших людей і, що важливо, в тому числі – від членів своєї групи. Оскільки важко уявити, як можна одночасно відчувати себе і подібним до членів групи і відмінним від них, то ця суперечність породила ідею про неминучість конфлікту різної міри гостроти та вираженості між цими двома видами ідентичності. Вважалося, що в кожний даний момент часу лише одна із них може бути актуалізована [9].

Проте на сучасному етапі досліджень більшої актуальності набуває теза про взаємодію та взаємодоповнюваність понять соціальної та особистісної ідентичності. Наприклад, М.Яромовіч, представник когнітивної психології, запропонувала власне трактування співвідношення цих понять [9]. Вона розглядає особисту ідентичність як підсистему знань індивіда про себе, котрі формуються при порівнянні себе з членами своєї групи і складаються із комплексу рис, специ-

фічних для Я. Соціальна ідентичність теж тлумачиться як набір якостей, але тих, які виявлені в ході порівняння представників своєї та “чужої” групи [9].

Відповідно до такого тлумачення походження соціальної та особистісної ідентичності, було проведено практичні дослідження (1998). Було виявлено, що соціальна ідентичність домінує у тих, у кого високий рівень відмінностей при порівнянні “Ми – Вони” і низький рівень розбіжностей при порівнянні “Я – Ми” [9]. Особистісна ідентичність більш притаманна тим, у кого високий рівень відмінностей у випадку порівняння “Я – Ми” і низький – при порівнянні “Ми – Вони”. Отже, усвідомлення своєї неповторності здійснюється через пізнання власної особистості та характерологічних якостей і властивостей інших людей.

Успішна адаптація людини в суспільстві передбачає сформованість і соціальної, і особистісної ідентичності, тобто здатності переклювати увагу з однієї перспективи на іншу. Такої думки дотримується також У.Дойс [9]. Він вважає, що особиста ідентичність є однією із соціальних репрезентацій і має сенс лише як організуючий принцип в системі взаємовідносин індивіда та групи.

За Х.Теджфелом, досягнення ідентичності можливе як через посередництво розвитку особистісної ідентичності, так і через формування соціальної ідентичності. Одна і та ж людина буде діяти як окрема особистість при актуалізації в структурі Я особистісної ідентичності і як член соціальної групи – при актуалізації соціальної ідентичності [1].

Г. Брейкуел підкреслює соціальне походження ідентичності, бо лише у взаємодії із соціальним світом людина активно засвоює поняття, з допомогою яких пізнає себе [1]. Вона запропонувала модель структури ідентичності, що включає чотири компоненти: біологічний організм, час, ціннісний вимір та змістовний вимір.

І. Біологічний організм – це серцевина ідентичності, усвідомлення своєї фізичної окремішності. Це найперший тип ідентичності в онтогенезі, однак з часом він стає менш важливим.

2. Змістовний вимір – це ті характеристики, якими індивід користується щоб описати себе як унікальну особистість. Змістовні характеристики відносяться як до соціальної ідентичності (виконувани ролі, належність до певної групи), так і до особистісної (цінності, мотиви, емоції, установки). Змістовний вимір розширюється в ході життя людини, тому актуальний зміст ідентичності змінюється у відповідності із змінами соціального контексту.

3. Ціннісний вимір – це оцінка елементів змістовного виміру. Відповідно до соціальних норм і цінностей, вона може бути як позитивною так і негативною. Оцінки також нестатичні, вони можуть змінюватися разом із змінами наявної соціальної ситуації.

4. Час. Виділяють два аспекти цього компонента: суб'єктивний час і біографічний час. В плані суб'єктивного часу протікає розвиток ідентичності. Змістовний та ціннісний параметри ідентичності визначають структурну організацію біографічного часу [1].

Здійснивши теоретичний аналіз різних концептуальних моделей сутності особистості можна виділити суттєві характеристики конструктивів, які описують природу індивідуальності. Я – поняття, що відображає автономність та самостійність кожної людини, незважаючи на її залежність від об'єктивно заданих умов існування та незважаючи на її включеність в різноманітні та численні соціальні відношення. Функція Я - усвідомлення особистістю самої себе та здійснення пристосування до оточуючої реальності. Ідентичність – це результат виділення людиною самої себе із середовища, що дозволяє їй відчувати себе суб'єктом своїх фізичних та психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність з самим собою – у відношенні минулого, теперішнього і майбутнього. Ідентичність формується в діяльності та спілкуванні. Суб'єкт в предметній діяльності змінює оточуючий світ та взаємодіє з іншими людьми, при цьому відділяючи своє Я від не-Я, безпосередньо переживаючи свою неідентичність іншим об'єктам [8]. Ідентичність відображає змістовний аспект самоусвідомлення Я, тобто те, що є значущим для індивіда.

Ідентичність – стан усвідомлення себе і своєї автономності, механізмом формування якої є ідентифікація, як процес емоційного,

раціонального та діяльнісного самоототожнення з іншою людиною чи групою. Через ідентифікацію індивід засвоює певну систему цінностей та норм, зразки поведінки та соціальні ролі. Ідентифікація – багаторівневий та багатоаспектний феномен, що обумовлює динаміку розвитку особистості.

Поняття “ідентифікація” було введено З.Фрейдом для пояснення походження хворобливих фантазій меланхоліків, для позначення специфічних відносин, які виникають у дитини з батьками тієї ж статі і не можуть бути пояснені почуттям любові. Внаслідок ото-тожнення себе з іншою людиною з'являється наслідування поведінки, прийняття її норм та цінностей [12].

В теорії соціального навчання (А.Бандура) підкреслюється, що найважливішими детермінантами ідентифікаційного процесу є соціальні фактори. В сучасній психологічній науці ідентифікація розглядається як важливий компонент соціалізації, який забезпечує взаєморозуміння між людьми і опосередковує розвиток особистості в онтогенезі. Через ідентифікацію відповідно до суспільного та культурного контекстів відбувається структурування самосвідомості [13], яка є підґрунтям для становлення ідентичності.

Як вже зазначалося, виділяють два аспекти ідентичності: соціальний та особистісний (персональний). Зміст поняття “персональна ідентичність” найближчий до поняття “самості”, тому що обидва вони відображають сутнісні, глибинні якості особистості. Соціальна ідентичність формується на основі ідентифікації із суспільними еталонами поведінки, на прийнятті певної соціальної ролі. На нашу думку, поняття “соціальна ідентичність” та “Я-концепція” є синонімічні, тому що обидва включають такий аспект як соціальні очікування. Соціальне Я – одна із модальностей Я-концепції, що визначає рівень самооцінки та обумовлює поведінку, спрямовану на підтримку чи заперечення певних уявлень про індивіда в значущій соціальній групі. Особистість прагне успішно адаптуватися до соціуму і тому вона “грає” ті ролі, які ним схвалюються. Це і фіксується в соціальній ідентичності. Соціальна роль “задає” певний зразок поведінки, ціннісних орієнтацій, уподобань та визначає перспективи розвитку. Зна-

чуща для особистості соціальна роль є центральним елементом соціальної ідентичності. На основі потенційних можливостей індивіда та реальних досягнень в даній сфері формується самооцінка, уявлення про бажаний результат, що спонукає людину до активної діяльності. Вибір значущих соціальних ролей особистість здійснює на основі ціннісного самовизначення.

На нашу думку, засвоєння цінностей та сталонів, що існують в суспільстві є основою формування змісту персональної ідентичності. Персональна ідентичність обумовлюється тими цінностями, які є значущими для конкретної людини в конкретних обставинах її життя. На основі ціннісних орієнтацій складаються ставлення особистості до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, це основа світогляду і мотивації життєвої активності. Інтеграція системи цінностей, що функціонують у суспільстві та цінностей, які людина сама здатна творити у реальності свого самобуття утворюють смисл людського життя, котрий одночасно є основою розвитку особистості та його результатом.

Ціннісні орієнтації визначають життєві пріоритети та послідовність постановки і реалізації цілей особистості. Узгоджена та структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій сприяє розвитку адекватної ідентичності. Ціннісне самовизначення особистості передбачає самопізнання, рефлексію свого внутрішнього світу, усвідомлення свого потенціалу та реальних можливостей. Уміння самобачення, самопізнання та самоконтролю є показниками розвитку самосвідомості індивіда. Самоусвідомлення є важливим механізмом формування персональної ідентичності, сформована самосвідомість є передумовою становлення ідентичності.

Отже, основними механізмами становлення ідентичності є ідентифікація та самоусвідомлення. Персональна ідентичність формується на основі ідентифікації з цінностями і є визначальною для розвитку соціальної ідентичності особистості, що ґрунтується на ідентифікації із суспільними еталонами поведінки, на прийнятті певної соціальної ролі. Саме зміст самості детермінує вибір соціальних ролей особистості, яких існує дуже багато в сучасному суспільстві. Пе-

рсональна ідентичність “задає” напрямок активності індивіда, визначає сферу самореалізації.

Співвідношення компонентів обох аспектів ідентичності показано на рис. 1.

Персональна ідентичність – центральний інтегруючий компонент особистості, що детермінує структуру та зміст всіх інших. Уявлення про свою глибинну сутність, про те, який Я-насправді, яким Я-можу-бути відображається в персональній ідентичності. Соціальна ідентичність більшою мірою відображає уявлення про те яким Я-мушу-бути. Нерідко зміст персональної та соціальної ідентичності суперечить одне одному, що може стати причиною конфлікту із суспільством та емоційних розладів.

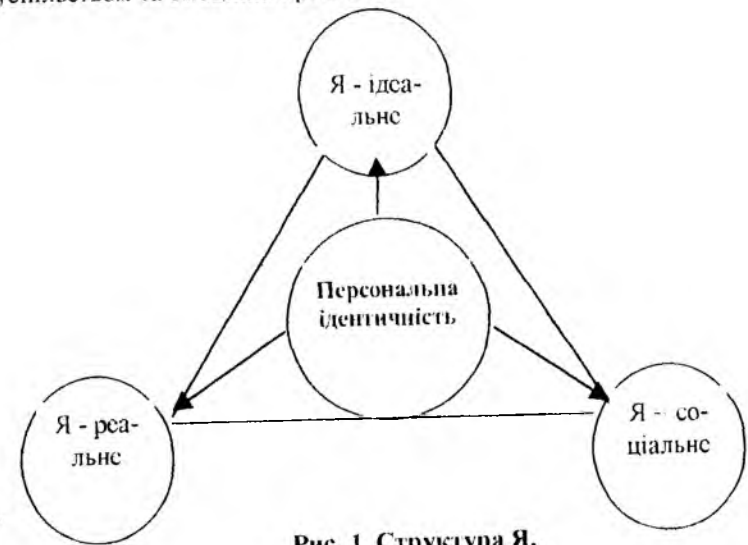


Рис. 1. Структура Я.

Наприклад, найбільш очевидною та визначальною характеристикою особистості є статево-рольова поведінка. Порушення статевої ідентичності є сильним психотравмуючим чинником. Як показують численні дослідження, центральним конструктом персональної ідентичності серійних гвалтівників-садистів є уявлення – Я-жінка [3]. Домінування фемінних рис формується при несприятливому соціаль-

ному оточенні, в першу чергу це вплив сім'ї. Оскільки об'єктивна ситуація "заохочує" формування маскуліної ідентичності, людина прагне приховати свої внутрішні установки від інших та самої себе. Проте в змісті соціальної ідентичності ця суперечність все ж проявляється: Я-реальне тут усвідомлюється як Я-поганій-чоловік, що відображає брак маскуліних якостей рішучості, сили, хоробрості. Бажане Я в даному випадку – Я-справжній-чоловік. Така суттєва суперечність особистісної ідентичності та ідеального Я і провокує поведінкові прояви соціального Я, коли індивід прагне продемонструвати гіпертрофовані чоловічі якості: агресивність, жорстокість, безжальність та довести всім свою "мужність". Неприйняття в собі жіночих рис призвело до заперечення жінки взагалі, ненависті до жіночності та всього, що нагадує про свою ідентичність. Це і є причиною скоєння по зв'язаному жорстоких злочинів.

Цей приклад доводить доцільність розмежування змісту соціальної та персональної ідентичності. Соціальні ролі не можуть вичерпати всього потенціалу особистості, вони є проявом самості та обумовлюються її змістом.

Отже, поняття "Я" відображає складну систему відношень та уявлень індивіда про світ та самого себе. Воно охоплює зміст таких понять як Я-концепція та самість, соціальна та персональна ідентичність. Зміст персональної ідентичності формується на основі системи ціннісних орієнтацій. На базі змістовних елементів персональної ідентичності та ідентифікації із соціальними ролями формується структура соціальної ідентичності особистості. Неадекватна ідентичність є причиною невідповідних та недосяжних домагань, порушень емоційно-вольової сфери особистості, конфліктів та непорозуміння в міжособистісних стосунках.

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // *Вопр. психологии*, № 1, 1996. – С. 131-143.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание – М.: Прогресс, 1986.

3. Дворянчиков Н. В., Ткаченко А. А. Некоторые дигногенетические механизмы формирования садизма // *Российский психиатрический журнал*, 1998, №3. – С. 4-9.
4. Карпенко З. С. Аксиология личности – К., ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998.
5. Кон И. С. Открытие "Я" – М., "Политиздат", 1978.
6. Мачинський О. В. До проблеми ідентифікації особистості // *Практична психологія та соціальна робота*, № 7, 2000. – С. 28-30.
7. Орлов А. Б. Личность и сущность // *Вопр. психологии*, № 2, 1995. – С. 5-18.
8. Основы психологии / За заг. ред. Киричука О. В., Роменца В. А. К.: Либідь, 1999.
9. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // *Вопр. психологии*, № 1, 2000. – С. 135-141.
10. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности – М.: Мир, 1994.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека – М.: Прогресс, 1994.
12. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности – Харьков: Фолио, 1999.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности – С.-Пб.: Питер, 1999
14. Юнг К.Г. Конфликты детской души – М.: КАНН, 1995.

*The given article deals with theoretical aspects of problems of identity in psychology. The basic components which describe "I" personality are represented. The author analyses the terms "social" and "personal" identity.*

**Н. М. Когутяк**

## **МАНІПУЛЯТИВНІ ВЗАЄМОДІЇ В КОНТИНУУМІ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ**

Прагнення до самовдосконалення займає у структурі мотивації сучасної людини провідні позиції, а тим паче якщо це стосується її емоційного благополуччя. Тому багато психологів на сьогоднішній день чималу увагу приділяють проблемам вдосконалення та гармонізації міжособистісних взаємин. Виокремлення та психокорекція маніпулятивних взаємодій як таких, що ставлять співбесідника у об'єктне становище, є необхідним елементом перетворення сучасного суспільства на більш гуманне та толерантне.

Маніпуляції як дії, спрямовані на задоволення власних потреб за рахунок іншої людини, керування нею, що проводиться настільки майстерно, що у тої створюється враження, нібито вона самостійно керує своєю поведінкою, зустрічається в повсякденному житті дуже часто. Причин цього психологи називають декілька, але всі вони пов'язані із внутрішніми проблемами особистості. У ранньому дитинстві люди засвоюють правила перекладання відповідальності, заручення підтримкою і досягнення своєї мети з найменшими перешкодами. Люди починають маніпулювати, маючи певну міру впевненості в успіху, маючи перевагу над опонентом (кваліфікація, посада, володіння інформацією, контроль над ситуацією і т.д.). Кожен маніпулятор має найбільш притаманний йому тип поведінки і завдяки цьому він легко знаходить собі співбесідника сумісного типу. Але маніпулятор, яким би він хитрим не був, передбачуваний. Тому знаючи особливості його поведінки в минулому, зовсім не важко вирахувати, як він буде поводитись в тій чи іншій ситуації в майбутньому. Маніпулятором керує глибока недовіра до себе і до інших, тому він обирає певний образ і підлаштовує себе і оточуючий його світ під нього. В той час як шлях до емоційного здоров'я лежить через аналіз власних маніпуляцій.

За допомогою транзактного аналізу можна зрозуміти, як люди виражають свою індивідуальність в поведінці, як вони обрали свій

сценарій життя та маніпулятивні взаємодії. Згідно з транзактним аналізом кожна людина має здатність думати і, отже, визначати своє майбутнє, яке з часом сама ж зможе змінити. Це означає, що кожна людина є цінністю, її не потрібно змінювати, ані змінюватись самим, щоб завоювати чиюсь прихильність. Ми не повинні маніпулювати людьми і не повинні піддаватись маніпуляціям з боку інших людей. Вони здатні здійснювати на нас сильний вплив, але ми самі приймаємо рішення підкорятися чи ні.

Спостерігаючи за відносинами людей, ми помічаємо взаємозв'язок між поведінкою, що притаманна еґо-станам Дитини і Батька, та інфантильністю здатністю брати на себе відповідальність за результати діяльності. Дорослі люди, які поводитись як еґоїстичні діти, не задумувались про наслідки своєї безвідповідальності і прагнули досягти бажаного будь-якою ціною. Інші люди виступали для них лиш як засоби для досягнення цілі. Часто особи, знаходячись в еґо-стані Батька, гіперопікуються своїми товаришами чи повнолітніми дітьми, а при невдачах не визнають своїх помилок, звинувачуючи лиш зовнішні обставини.

Помітивши таку взаємозалежність, ми вирішили прослідкувати її вірогідність та доказати кореляційний зв'язок еґо-станів і локусу контролю особистості. Звідси ми поставили експериментальну гіпотезу: людям з переважаючим еґо-станом Дитини і Батька притаманний в основному екстернальний локус контролю і схильність до маніпуляцій, в той час як людям, з переважаючим еґо-станом Дорослого характерний здебільшого інтернальний локус контролю.

Для емпіричного дослідження нами були застосовані такі методи:

1. Тест "Три "Я", автор якої С. Я. Єфремцева ("Тренінг спілкування старшокласників"). За допомогою даного тесту ми намагалися визначити домінуючий у респондентів еґо-стан.
2. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера. В основу даної методики покладене твердження, що люди розрізняються за тим, куди вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Виділяють, відповідно, два типи: екстернальний (відповідальність перекладають на зовнішні сили) та інтер-



нальний ( за результати своєї діяльності відповідальність беруть на себе ).

Дані методики були проведені з 78 студентами 16-18 років. Співвідносячи результати даних методик, ми отримали такі дані :

1. Его-стан Дитини переважаючим є у 46% респондентів. Его-стан Батька переважає у 19%, та его-стан Дорослого (Зрілої Людини) переважаючим є у 35% ( див. табл. 1 )

Таблиця 1

		Локус контролю		$\Sigma_1$
		Екстернали	Інтерналі	
Его-стани	Дитини	45%	1%	46%
	Батька	15%	4%	19%
	Дорослого (Зрілої Людини)	12%	23%	35%
$\Sigma_2$		72%	28%	100%

2. Локус контролю у даних его-станах розділився таким чином:

– у респондентів, у яких переважає его-стан Дитини, локус контролю спрямований назовні - 87%, а тих, в яких локус контролю спрямований на себе – 13%;

– у респондентів, у яких переважаючим є его-стан Батька, екстерналів є 80%, а інтерналів – 20%;

– у респондентів, у яких переважаючим є его-стан Дорослого, відношення між екстерналами і інтерналами буде відповідним : 33% і 67% (Див. табл.2.)

Таблиця 2

Розподіл локусу контролю

		Локус контролю		$\Sigma_{л.к.}$
		Екстернали	Інтерналі	
Его-стани	Дитини	87%	13%	100%
	Батька	80%	20%	100%
	Дорослого (Зрілої Людини)	33%	67%	100%

З цих результатів помітно, що в людей, в яких переважають его-стани Дитини та Батька, домінуючим є зовнішній локус контролю, а це спонукає їх до маніпулятивних взаємодій, в той час як особи, в яких домінує его-стан Дорослого, значною мірою є інтерналами.

3. В таблиці 1 показано, що екстерналів з усієї кількості респондентів 72%, а інтерналів - 28. Проаналізувавши результати визначення локусу контролю, у графі "екстернали" процентне відношення між его-станами Дитини, Батька і Дорослого відповідає: 62% : 22% : 16%, а у графі "інтерналі" між цими співвідношення 4% : 14% : 82%. Виходить, що серед інтерналів більш ніж у 4 рази частіше зустрічаються люди з переважаючим его-станом Дорослого, ніж люди, з переважаючими іншими его-станами. Екстерналів більше у 4 рази серед людей з домінуючими его-станами Дитини і Батька.

Таблиця 3

**Розподіл контролю та еґо-станів**

		Локус контролю	
		Екстернали	Інтерналі
Еґо-стани	Дитини	62%	4%
	Батька	22%	14%
	Дорослого (Зрілої Людини)	16%	82%
$\Sigma_3$		100%	100%

Також, помітно, що найбільший відсоток екстерналів у групі людей, де переважає еґо-стан Дитини, а найбільший відсоток інтерналів у групі людей з переважаючим еґо-станом Дорослого (див. табл. 3).

4. Наступним етапом даного дослідження є перевірка експериментальної гіпотези за допомогою стохастичного аналізу Пірсона. Для цього ми перегрупували вихідні дані, поєднавши кількість досліджуваних з переважаючим еґо-станом Дитини і Батька (у табл. це - "інші"). У нас з'явилися такі змінні :

- 1) Еґо-стан Дорослого, екстернали = 11,5% = змінна "а";
- 2) Еґо-стан Дорослого, інтерналі = 23% = змінна "в";
- 3) "Інші", екстернали = 60,2% = змінна "с";
- 4) "Інші", інтерналі = 5% = змінна "d".

Всі ці дані заносимо у табл. 4.

Таблиця 4

**Обчислення  $\phi$ -коефіцієнту Пірсона.**

		Локус контролю		$\Sigma_4$
		Екстернали	Інтерналі	
Еґо-стани	Дорослий	12= а	23= в	<b>а+в=35</b>
	Інші	60= с	5= d	<b>с+d=65</b>
$\Sigma_5$		<b>а+с=72</b>	<b>в+d=28</b>	<b>100 а+в=35</b>

Використаємо таку формулу:

$$\phi = \frac{ab - bc}{\sqrt{(a+c)(b+d)(a+b)(c+d)}}$$

Якщо дані будуть входити в такі межі  $0.5 \leq |\phi| \leq 1$ , то це буде означати, що стохастичний зв'язок буде тісним і гіпотеза підтвердиться.

$$\phi = \frac{60 - 1380}{2141} = -0.62$$

$$0.5 \leq |-0,6295| \leq 1$$

Зв'язок тісний. Дослідження завершилося підтвердженням гіпотези, про те, що людям з переважаючим еґо-станом Дорослого характерний здебільшого інтернальний локус контролю, в той час людям з переважаючим еґо-станом Дитини і Батька притаманний в основному екстернальний локус контролю і схильність до маніпулятивних взаємодій.

Більшість сучасних психологів вважають маніпулятивні взаємини недопустимими і шкідливими як для самого маніпулятора, так і

для людини, яка піддається такому впливові. Найбільше руйнуються від маніпуляцій стосунки, побудовані на любові, дружбі та взаємній прихильності. Тому оптимальним виходом для кожної людини в такій ситуації є заміна своїх маніпулятивних особливостей на актуалізаторські. Тільки так ми зможемо пізнати всю багатогранність життя, в якому є місце для спонтанності, інтимності та усвідомлення. Перш за все слід усвідомити, в чому ми неправдиві, в чому проявляємо надмірний контроль і цинізм. Тоді місце цих рис займуть чесність, життєнаповненість, свобода, та довіра. Кожна людина, яка досягла певного рівня майстерності у маніпуляції, але не досягла при цьому задоволення, здатна змінитись в сторону самоактуалізації та саморозвитку. Але це не означає, що конфлікти, хвилювання, розчарування, печаль і образа зникнуть з нашого життя. Просто самоактуалізована людина перестас бути залежною і стає відповідальною за своє життя, відчуваючи від цього задоволення. Вона може бути самою собою, і тому є цікавою іншим. Вона стає щасливою від того, що кожна хвилина її життя є наповненою справжніми емоціями. Така людина є патріотом своєї особистості.

1. Бандурка А.М. и др. Психология управления // А.М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. - Харьков: Фортуна-пресс, 1998.
2. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. : Пер с англ. А.И.Федорова. - С.-П.: МФИМ, 1992.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Общ. ред. М. С. Мацковского. - М: Прогресс, 1988.
4. Берн Э. Трансактный анализ в группе . - М.: Лабиринт, 1994.
5. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансактный анализ с гештальтуправлениями: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. Л.А.Петровской. - М.: Изд. " Прогресс ", 1995.
6. Доценко Е.Л. Психология манипуляции : феномены, механиз-

- мы и защита. - М.: ЧСР, изд. МГУ, 1997.
7. Єфрімцева С.А. Тренінг спілкування старшокласників / За ред. Ю. З. Гільбуха.- К., 1994.
8. Карпенко З. С. Экспериментальная психология. - Ів-Франківськ: Плай, 2000.
9. Мелибруда Е.Я. Я-ты-мы. Психологические возможности улучшения общения. - М., 1986.
10. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация - М.: Издательство Института Психотерапии, 2001.
11. Практическая психология. Методики и тесты. / Под. ред. Райдорского Д.Я. – Самара: Изд. Дом "Бахрах", 1998.
12. Стюарт Я., Джойнс Б. Современный трансактный анализ. - С.-П.: Социально-психологический центр, 1996.
13. Шостром Е. Анти-Карнеги или Человк-манипулятор / Пер. с англ. А.Мальшиной. - М.: 1994.

*The giver article discovers psychological peculiarities of manipulating interactions, traces the reliability and correlative tie of Ego-states and the level of subjective control of personality.*

### **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА КООРДИНАЦІЇ МОЗКОВИХ МЕХАНІЗМІВ В СТРУКТУРІ ЇЇ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ**

Проблема розвитку особистості відноситься до числа ключових проблем сучасної психології, які тісно пов'язані із рішенням задач формування нової людини та вироблення її активної життєвої позиції, що сприятиме її самореалізації та нарощуванню творчого потенціалу. Зрозуміло, що вирішення цієї проблеми неможливо без кваліфікованого підходу в удосконаленні знань психологічних закономірностей формування й розвитку особистості, формування її внутрішнього світу через конкретизацію критеріїв, що слугують показниками її розвитку.

Традиційний погляд на розвиток особистості розкривається через діалектику зовнішніх та внутрішніх умов: об'єктивні відношення розкриваються, переломлюються через внутрішні закономірності суб'єкта, через спосіб його бачення, сприйняття, розуміння й ставлення. При цьому, особистість визначається як змінливо-стійка система, де в її діалектиці сталості й змінливості важливим виступає принцип константності, який передбачає вибірковість особистості по відношенню до зовнішніх впливів. В той час як своєрідність особистості (її індивідуальність) розкривається у характеристиці "внутрішнього". Таким чином, особистість виступає одночасно як "відкрита" та вибіркова система. Також проблему формування особистості неможливо повністю розкрити поза розглядом співвідношення дозрівання мозку, удосконаленням його структури та функцій і навчанням, що приводить до розвитку специфічно людських психічних властивостей й здібностей. Взаємозв'язок навчання і психічного розвитку є предметом багаточисельних досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів. Так в дитячому віці психічний розвиток та навчання, яке його забезпечує, неможливі без дозрівання та удосконалення морфофункціональних механізмів мозку, що є субстратом психічної діяльності.

Теоретичні основи розуміння взаємозв'язку навчання, психічного розвитку та морфофізіологічного розвитку мозку людини були закладені в працях Л. С. Виготського. Основна відмінність психічного розвитку людини від історичного розвитку її психіки полягає в тому, що засвоєння людської культури здійснюється у переплетенні із дозріванням "актуальних" психічних функцій. Зокрема, це проявляється у наявності сензитивних періодів розвитку, коли людина стає особливо чутливою до певних видів діяльності [3]. Говорячи про дозрівання "натуральних" психічних функцій, Л. С. Виготський не звертається до характеристики змінень морфофізіологічного характеру, що відбуваються в центральній нервовій системі, однак із загальної системи його поглядів можна зробити висновок, що саме такі змінення лежать в основі вказаних процесів дозрівання. Таким чином, дозрівання морфофізіологічних механізмів ЦНС виступає як важлива передумова психічного розвитку людини, який сам по собі соціально детермінований. Разом з тим, визнання вказаного зв'язку між розвитком ЦНС і психічним розвитком людини є недостатнім. За Л. С. Виготським, навчання, яке адресоване дозріваючим структурам мозку, не просто використовує вже досягнутий рівень, а й обумовлює напрямки подальшого психічного розвитку. Таке положення дає змогу вважати, що навчання не тільки забезпечує психічний розвиток, але й вносить щось нове у саме дозрівання та удосконалення морфофізіологічних структур. Таке передбачення було висунуте О. В. Запорожцем, який запропонував розглядати дозрівання організму в якості умови психічного розвитку, а соціальний досвід, який засвоюється дитиною в процесі діяльності під вирішальним впливом виховання і навчання – в якості джерела цього процесу, відмічаючи при цьому, що "процес дозрівання дитячого організму, хід формування його морфологічних і функціональних особливостей визначається не тільки генетичною програмою, але й умовами життя дитини" [4, 229]. Таким чином, законстатуємо положення про подвійний зв'язок дозрівання і удосконалення ЦНС людини із її навчанням та психічним розвитком. Зрозуміло, що основним органом координації фізіологічного та психічного дозрівання організму є головний мозок.

Що стосується функціонування кори мозку людини, що характеризує свідомий рівень психічного відображення, то особливості її аналітичної діяльності, які виникають у зв'язку із мовою людини, тягнуть за собою докорінні змінення в характері процесів нервового синтезу та виступають основним координаційним механізмом саморегуляції організму людини. Цей момент має дві точки погляду – філогенетичну та онтогенетичну. Одним з найважливіших змінень у філогенетичному розвитку людини є принципова перебудова механізмів узагальнення. Так, якщо на першосигнальному рівні предмети та явища дійсності узагальнюються на основі схожості цілісних просторово-часових патернів збудження (у тварин на рівні першої сигнальної системи різноманітні об'єкти дійсності, їх властивості та відношення стають сигналами безумовних реакцій, а результати аналізу закріплюються в різноманітних за біологічним смислом та ефекторному типу і складу реакціях); то типовою формою вищого, спеціалізованого людського понятійного узагальнення є узагальнення на основі попереднього виділення елементів цілісних патернів збуджень (при формуванні другої сигнальної системи всі реакції складаються на основі однієї й тієї ж потреби у обміні предметної інформації, це однотипні реакції – реакції мовнорухових органів). Отже, специфічно людські процеси синтезу полягають в тому, що більшість об'єктів, їх властивостей і відношень пов'язуються з мовними реакціями, що дає можливість говорити про передумови формування в корі головного мозку єдиної відображувально-знакової системи, структура якої внутрішньо пов'язана з об'єктивною системою відображуваної дійсності.

Для людини усвідомлювати дійсність – це означає розділяти її на елементи та встановлювати між ними певні зв'язки і відношення – схожості, тотожності, відмінностей, належності, послідовності і т.п. І чим більше взаємопов'язаних елементів в об'єкті або ситуації може бути виділено й пов'язано, тим вище рівень усвідомлення дійсності. Поряд з цим можна виділити динамічні процеси нервового синтезу людини – це процеси, які разом із аналізом складають фізіологічний механізм актів судження. Н.І.Чупрікова описує ці процеси таким чином: "... в нервовій системі йде постійний процес синтезу інформації.

Утворюються складні цілісно просторово-часові ансамблі збуджень, які відображають як окремі об'єкти в єдності їх окремих властивостей, так й комплекси декількох об'єктів, які найбільш тісно пов'язані між собою у часі і просторі"[7, 21]. Всі механізми патернізації збуджень поділяються на дві категорії – вроджені та набуті, які поступово проявляються в ході еволюційного розвитку. Механізмом вищого коркового аналізу, який здійснюється через синтез, є утворення часових нервових зв'язків, що отримує найсильніший прояв у людини при формуванні другої сигнальної системи, коли мовні патерни збуджень пов'язуються із різноманітними об'єктами, властивостями і відношеннями дійсності. Саме це й складає характерну рису свідомості людини як вищої форми відображення.

Свідомість як відображувально-знакова система функціонування кори головного мозку виступає у трьох формах – індивідуальна свідомість (як результат системно-впорядкованої відображувальної діяльності мозку всіх поколінь людей, що закріпленій у мові, міфах, релігії, наукових системах), структурна форма індивідуальної свідомості (як більш менш впорядкована відображувально-знакова система, що складається в мозку кожної людини в процесі її життя в результаті предметної діяльності, засвоєння мови, існуючої системи знань та її особистих зусиль з пізнавального впорядкування явищ дійсності) та динамічна форма свідомості (як окремі акти усвідомлення зовнішніх та внутрішніх впливів, що здійснюються в структурі відображувально-знакової системи і виражаються у формі суджень) [7].

Завдяки людським судженням відбувається не тільки виділення й синтез чутливих даних, але й виділення людиною самої себе з оточуючого середовища. Крім того у людини виникають судження про світ і місце свого "Я" у ньому. В цілому, можна сказати, що розмірковуючи людина стає особистістю за рахунок утворення внутрішніх психологічних утворень як безпосередніх регуляторів її свідомої поведінки. В зв'язку із ускладненням та поглибленням знань про дійсність як структури часових нервових зв'язків, у людини стає все менше однозначних залежностей між поведінкою і системою зовнішніх впливів. Психофізіологічна координація цього процесу

виглядає таким чином: в актах вербалізації аналізатори першої сигнальної системи не просто “передають” збудження до мовних відділів лівої півкулі, а й самі здійснюють розгорнуту аналітико-синтетичну діяльність під контролем мовних відділів кори мозку, де відбувається складна взаємодія прямих і зворотніх зв'язків, вражень і пам'яті під впливом активуючих та гальмівних мозкових механізмів.

З розвитком особистості зростає значення її внутрішніх умов, внутрішнього середовища – системи складених психічних властивостей, через яку опосередковуються впливи зовнішнього середовища. Внутрішнє середовище стає фактором розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідносин із зовнішнім світом. Таким чином, особистість стає суб'єктом власного розвитку.

Положення про те, що процес розвитку це є саморозвиток, не є новим для психологів, які погоджуються з тим, що особистість виробляє у собі нові психологічні утворення, перетворює себе з метою підтримання своєї цілісності й стабільності свого особистісного “Я”. Однак, особистість не є звичайним утворенням, безпосередньо проявляючи свої властивості. Особистість – утворення особливого роду, здатне не тільки проявляти, але й усвідомлювати себе, переоцінювати, активно реагувати на власні якості, і, навіть перебудовувати їх. Зрозуміло, що йдеться про психічну саморегуляцію, основні принципи якої лежать в основі життєдіяльності людини.

Працями І.М.Сеченова покладено початок послідовного формування уявлень про регуляторний характер протікання різноманітних психічних явищ. Рефлекторне розуміння психічного було підтверджено у роботах І.П.Павлова. Важливі висновки багаторічного досвіду досліджень закономірностей ВНД знайшли відображення в одному з висловлювань І.П.Павлова: “Людина, звичайно є система (іншими словами – машина), яка підкоряється неминучим та єдиним для всієї природи законам; але система, яка в горизонті нашого сучасного наукового бачення, є єдиною за найвищим саморегулюванням” [6, 394]. Далі йде конкретизація: “ця система ... сама себе підтримує, відтворює і навіть удосконалює” [Там же, 395]. І. П. Павлов підкреслює роль великих півкуль головного мозку не

тільки як верховного органу системи саморегуляції, але й як постійного контролеру виконавчих функцій організму.

Творчим розвитком наукових поглядів І. М. Сеченова та І. П. Павлова є створена П. К. Анохіним теорія функціональної системи, в рамках якої розкриваються питання саморегуляції як всезагального закону діяльності організму. Всі функціональні системи, вроджені або динамічні, що формуються в конкретній ситуації, мають згідно П.К.Анохіну, одну й ту ж “операційну архітекτονіку”. Їх вузловими механізмами є аференційний синтез, прийняття рішення і акцептор дії. На стадії аференційного синтезу забезпечується постановка відповідної цілі, досягненню якої буде підкорена вся подальша логіка поведінки функціональної системи. Визначення цілі є центральним моментом в розвитку поведінкового акту. Природньо, що ні одна ціль поведінки не може бути сформульована без попередньої обробки зовнішньої та внутрішньої інформації, що, власне, й складає зміст аференційного синтезу. Спрямованість цього протікання коректується пам'яттю і підкоряється домінуючій в даний момент мотивації. Прийняття рішення, яке має місце після того як закінчиться аференційний синтез, полягає у виборі адекватної програми реалізації поставленої цілі. І, накінсь, акцептор дії, в операційному складі функціональної системи виконує роль “конкретного апарату”. Він формується раніше, чим з'являються результати, що підлягають контролю. Поза цим апаратом неможливо як знаходження помилки, так й виправлення її. П. К. Анохін вважає апарат акцептора дії одним із самих складних й цікавих в діяльності мозку. Саме в цьому апараті здійснюється “таємність” оцінки отриманого результату. У випадку неспівпадання прогнозованого результату та реально отриманого, автоматично включається механізм орієнтувально-дослідницької реакції, який виконує коригуючу функцію усунення розузгодження, яке виникає в акцепторі дії. Отже, якщо контрольний апарат (акцептор дії) виробляє сигнал розузгодження, невідповідності між тим, що повинно бути і тим, що отримано, то цей сигнал виступає в ролі пускового для системи корегуючих дій. У цьому й полягає, за виразом П. К. Анохіна, “золоте правило саморегуляції” [2].

Велика заслуга у постановці і розкритті важливих аспектів проблеми психічної саморегуляції належить науковій школі В. М. Бехтерева. У працях самого Бехтерева, а також його учнів і послідовників О.Ф.Лазурського, М.Я.Басова, В.М.Мясищєва, Б. Г. Ананьєва та інших міститься немало оригінальних думок, теоретичних та експериментальних розробок даної проблеми. Б.Г.Ананьєв трактує роботу головного мозку як “складну організацію контурів регулювання з багаточисельними ланками, які включають об’єкти регулювання, вимірювальні та виконавські пристрої, механізми зворотнього зв’язку, які забезпечують постійність величини, яка регулюється” [1, 85]. Важливу роль у функціонуванні складних динамічних систем різноманітної природи належить процесам регулювання. Під регулюванням слід розуміти приведення будь-чого у відповідність з встановленими нормами, правилами. Процес регулювання розкривається як порівняння регулюючої величини із заданим значенням, а у випадку відхилення її від заданого значення, в об’єкт регулювання надходить вплив, який відтворює регулюючу величину. Таким чином, процес регулювання обов’язково передбачає наявність регулюючого об’єкту та регулюючої системи (регулятора). Регулятор складається із вимірюваного присторою, в якому заданий стан системи порівнюється з фактично реальним станом регулюючого органу, засобом якого може бути змінений у випадку необхідності, стан, який належить регулюванню. Коли йдеться про саморегуляцію, то слід зауважити на позначенні спрямованості дії на того, хто її виробляє: людина здійснює ті чи інші види регулюючих впливів, об’єктом яких вона сама і є.

У самому загальному випадку будемо розуміти під психічною саморегуляцією свідомі впливи людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або змінення характеру їх протікання (функціонування). Отже, суб’єктом саморегуляції є сама людина, а в якості об’єкта можуть виступати властиві їй психічні явища, виконувана нею діяльність або власна поведінка. Звичайно, психічне “забезпечення” діяльності і поведінки не можна собі уявити

тільки як через актуалізацію традиційно виділених психічних явищ (процеси, стани, властивості).

Якщо під психічним процесом розуміти безперервну зміну окремих актів поведінки (операції, дії, вчинки), то вказані види психічних утворень можна трактувати з точки зору одиничного, особливого і всезагального. Дійсно, окремі акти процесу діяльності – це окремі прояви особистості, які відповідають не тільки самій особистості, мотивам, намірам, але й відносно випадковим, ситуаційно обумовленим впливам зовнішніх обставин. Це, безумовно, найбільш рухливий, змінливий, динамічний компонент психічного. Психічні утворення типу станів – це вже більш тривалі за часом характеристики особистості, більш стійкі, більш характерні за своєю повторюваністю даною особистістю. Вони відповідно й повільніше, важче перебудовуються і як особистісне утворення, і як конкретний поточний стан. Певні якості та властивості особистості – результат більш тривалого процесу розвитку, формування, і, відповідно, найбільш стійке, “консервативне” утворення. Формування стійкості особистості виступає основним напрямком розвитку особистості.

З такого аналізу можна зробити висновок про характер, загальну послідовність змінень особистісних утворень в процесі розвитку: від ситуативних актів, окремих процесів до змінення станів, перебудови їх повторюваності, ймовірної структури, і, нарешті, до поступового змінення певної якості, властивості особистості. Це ще раз підтверджує положення, що формування особистості здійснюється не в умовах пристосування суб’єкта до вимог оточуючого середовища, а в процесі його постійної, творчої активності, спрямованої на перебудову і оточуючого середовища, і самого себе.

Життя людини складне й різноманітне, і людина в ньому проявляє різноманітні відношення до оточуючого світу і до себе на різних рівнях свого розвитку. Характеризуючи розвиток особистості, можна помітити, що природа її початкових змінень залежить, поперше, від того, які фактори виконують стимулюючу роль в розвитку, на які сторони особистості ці фактори впливають – на здібності або рівень домагань, на інтелектуальну сферу або емоційно-вольову тощо. По-друге, характер початкових змінень залежить від того, які

особистісні утворення є відносно більш стійкими, і які більш змінливі. В цьому випадку можна навести приклади відмінностей ситуативних спонукань та особистісної спрямованості, змістових особистісних утворень і утворень типу темперамента, особливостей нервових процесів. Формально-динамічна сторона прояву перерахованих властивостей обов'язково об'єднується із вивченням особливостей саморегуляції, так як саме в показниках динаміки саморегуляції й буде виступати конкретна характеристика активності.

Таким чином, в результаті проведеного нами аналізу, відзначимо, що вивчення саморегуляції дозволяє конкретизованіше вивчати відображення в свідомості людини значущості будь-яких потреб, мотиваційних установок та диспозицій. Механізми цілеспрямованої саморегуляції – це, по суті, формування самої особистості, виховання її моральності, формування цінностей та інтересів.

1. Ананьев Б. Г. Билатерально регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии, 1963. - № 5. - С. 83-98.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. - Л.: Наука, 1975. - 280 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.3. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Т.1. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с.
5. Лейтес Н. С. К вопросу о динамической стороне психической активности. - В сб.: Проблемы дифференциальной психофизиологии. -Т.9. - М., 1977. - С.178.
6. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД (поведения) животных. - М.: Наука, 1973. - 188 с.
7. Чуприкова Н. И. Сознание как высшая расчлененная и системно-упорядоченная форма отражения и его мозговые механизмы. - Психол. журнал, 1981. - Т. 2. - № 6. - С. 16-27.

## ДУХОВНІ ІНТЕНЦІЇ ЯК ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Духовні аспекти життя людини інтенсивно обговорюються на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Це пояснюється тим фактом, що нинішня дійсність потребує людей з високим духовним потенціалом. Важливою і актуальною залишається проблема дослідження індивідуального, неповторно унікального духу конкретної людини.

Одне з пріоритетних місць займає проблема розгортання духовних інтенцій особистості в юнацькому віці у межах комплексного дослідження духовного поступу людини. Метою цієї статті є спроба здійснити аналіз вікових завдань розвитку духовних інтенцій в юнацькому віці.

Поняття інтенціальності тлумачиться у психологічній літературі як внутрішня, іманентна спрямованість свідомості на предмет, первісна смислоутворююча і смислоформуюча спрямованість свідомості на світ [3; 514]. Інтенціональність як спрямованість на світ, на предмет і на себе є цілеспрямованістю у широкому розумінні цього слова, що включає і уявлення про неусвідомлювану активність, і уявлення про свідоме цілепокладання. Цільова активність є найсуттєвішою характеристикою людини як суб'єкта, тому є сенс доповнити визначення поняття інтенціональності її характеристикою як суттєвої суб'єктної властивості людини, що справді є для неї іманентною як природна риса. Як відомо, ще український філософ Г.Сковорода шукав і знаходив у кожному людському індивіді суб'єктне начало, яке творить життя, спонукає до самопізнання, самовизначення, з'ясування свого призначення у світі. Однак лише у руслі суб'єктного підходу стало можливим підійти до розв'язання питань, пов'язаних із духовними аспектами життя людини.

На основі проведеного аналізу психологічної літератури можна констатувати, що: 1) юнаки – не пасивний об'єкт навчання і виховання, а самостійний суб'єкт психічної активності; 2) юнацтво розглядається як цілісний суб'єкт, який характеризується розгортанням послідовно виникаючих новоутворень; 3) суб'єктивним механізмом



психічної активності є механізм самопотенціювання (термін "самопотенціювання" – за В. О. Татенком).

Поняття "духовні інтенції" виражає "принцип суб'єктної активності, ідею авторства, саморозвитку психіки, самоактивності індивіда. Мова йде про вивільнення глибинних задатків розвитку, при якому відбувається саморозгортання духовності, первісно соціальної і позитивної, своєрідне розширене відтворення безперечних цінностей і віх особистісного зростання" [2; 88]. Поняття духовних інтенцій тісно пов'язане з суміжними поняттями потреби, могову, цінності, ідеалу тощо. Ми вважаємо, що в руслі вище означеного суб'єктного підходу, що репрезентує гуманітарну парадигму в психології, доцільно говорити про духовні інтенції як глибинні чинники людської поведінки, які можуть мати різні форми свого вияву.

Вихідним пунктом для наших подальших міркувань є суб'єктний підхід до вивчення психічного життя конкретної людини, запропонований В. О. Татенком [4; 404]. Саме цей підхід дозволяє нам здійснити важливий крок до розв'язання проблеми становлення духовних устремлінь в юнацькому віці. Важливо зауважити, що В. О. Татенко обгрунтовує твердження про те, що індивід як істинний суб'єкт психічної активності підпорядковується виключно внутрішній детермінації, вважаючи усі інші впливи, біологічні та соціальні, лише як умови чи фактори його розвитку [4; 256]. Аналізуючи юнацький вік, ми поділяємо позицію вченого про те, що на кожному з етапів онтогенезу індивід виступає як цілісний суб'єкт психічної активності певного рівня розвитку. Інакше кажучи, "суб'єкт завжди має себе і завжди знаходиться у стані самостановлення, самовдосконалення і саморозвитку" [4; 257].

Для психологічної характеристики юнацького віку важливими є вікові етапи становлення суб'єктності, розроблені В. О. Татенком. Такими віковими етапами є: новонародженість, ясельний, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, юнацький, повноліття. Для кожного етапу характерні механізми психічної активності та домінуючі психічні функції [4; 252]. Оскільки нас цікавить юнацький вік, зупинимось на аналізі функціонування суб'єктного механізму психічної активності, а саме – механізму самопотенціювання. Включення у розвиток на етапі юності механізму самопотенціювання означає новий крок у становленні суб'єктності. Специфіка основного

суб'єктного новоутворення полягає в тому, що юнак освоює процес самопотенціювання, цілеспрямованого нарощування способів суб'єктної активності, з одного боку, і оволодіває критеріями їх використання в процесі саморегуляції – з другого.

Одним із найбільш суттєвих "відкриттів" етапу юності є виникнення усвідомлення того, що вибір засобів поєднаний з відповідальністю. Виявляється, не всі засоби однаково хороші і прийнятні. Людина може помилятися у виборі засобів і навіть свідомо порушувати вимоги, які існують в даному відношенні.

Виходячи з того, що процес саморозвитку індивіда як суб'єкта психічної активності має свою логіку розгортання в онтогенезі і здійснюється шляхом спонтанного включення в розвиток суб'єктних механізмів психічної активності як новоутворень психічного життя, та на основі проведеного аналізу вважаємо за можливе виділити такі новоутворення:

- зростання потреби у пізнанні світу, формування власного світогляду;
- відкриття особистістю свого внутрішнього світу (самопізнання, вибір між "Я" реальним та "Я" ідеальним);
- зростання потреби у досягненні духовної близькості з іншою людиною (любов, дружба, комунікативна діяльність);
- психологічна готовність до самовизначення (головне новоутворення ранньої юності, передумовою якого є становлення єго-ідентичності, усвідомлення своєї унікальності, індивідуальності);
- формування установки на життєтворчість (творення ідеалу, слідування йому).

Розглядаючи та аналізуючи новоутворення юнацького віку, ми можемо зробити висновок про те, що суб'єктність в юнацькому віці розвивається у напрямку переходу з психобіологічного на психосоціального рівень функціонування. Для такого переходу існують певні передумови, до яких ми відносимо духовні інтенції. Зауважимо при цьому, що ми виходимо з положення про те, що духовний потенціал викликається спрямованістю "зсередини назовні", що "репрезентує вроджену здатність людини до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень" [2; 88].

На основі проведеного аналізу вважаємо за можливе виді-

лити такі духовні інтенції, які відповідають в онтогенетичному аспекті юнацькому віку і можуть бути визначені як фактори становлення духовності на цьому віковому етапі.

По-перше, **пізнавальна** інтенція, яка реалізується шляхом оволодіння середовищем, його пристосування до пізнаних власних потреб у різних видах діяльності.

По-друге, інтенція до **самоздійснення**, спрямована на досягнення максимально повної самореалізації. Це першочергова орієнтація на гуманістичні ідеали, розвиток духовних потенцій.

По-третє, інтенція до **самовизначення**, що виявляється у необхідності самостійно визначитись у своїх життєвих цілях і цінностях. Юнак намагається відповісти на питання "хто я є?", "що я хочу?", "що я можу?" і практично пересвідчитись у правильності своїх відповідей. Це вимагає великої активності від суб'єкта, адже мова йде про відкриття через самопізнання своїх загальнолюдських, особливих та індивідуальних властивостей.

По-четверте, інтенція до **добра, співпереживання, любові**, яка визначає ставлення до партнера у спілкуванні, а також спільній діяльності.

По-п'яте, інтенція до **творення** (життєтворчості), яка виражається у прагненні до творення ідеалу, слідуванні йому, до вільного творення свого життя на основі сформованого ідеалу, до реалізації попередніх інтенцій.

Аналізуючи процес становлення духовності в юнацькому віці, характеризуючи завдання розвитку духовних інтенцій стосовно цього вікового етапу, ми дійшли висновку, що молода людина, намагаючись створити власний мікросвіт, опиняється в центрі створюваного нею світу. Психологічний простір індивіда зміщується до суб'єктивного центру, що пов'язане з дослідженням власних глибин, внутрішніх реальностей, які молода людина раніше не усвідомлювала.

З метою верифікації одержаних теоретичних результатів було проведено експериментальне дослідження інтенціонального профілю студентської молоді на базі філософського факультету Прикарпатського університету. Для дослідження системи духовних інтенцій особистості в юнацькому віці використовувалась техніка репертуарних ґраток Г.Келлі, що являє собою метод вивчення індивідуальних цінностей і смислів, які опосередковують сприймання соціальних

явищ і самосприймання [5; 35].

У ході експерименту знайшло підтвердження припущення про те, що інтенціональний профіль особистості в юнацькому віці репрезентує цілісну духовну індивідуальність в сукупності її сутнісних і феноменальних характеристик. Виявлено переважання морально-комунікативної спрямованості різних типів: інтегрованої, дезінтегрованої і дифузної, що свідчить про вплив професійної орієнтації досліджуваних і рівень їх особистісної зрілості.

Наведемо типові приклади встановлених морально-комунікативних спрямованостей.

У досліджуваній Орісі Р. конструкти "щирий – нещирий" і "життєрадісний – нежиттєрадісний" тісно корелюють з конструктом "схожий на мене – не схожий на мене" ( $\rho=0,75$ ). Конструкт "компетентність – некомпетентність" не бере участі при порівнянні себе з іншими ( $\rho=0,02$ ). Факторний аналіз засвідчує високу глибинну значущість конструкта "справедливий – несправедливий" ( $a_1=1,00$ ), динамічних особливостей нервової системи ("врівноваженість – не врівноваженість", "спокійність – дратівливість") ( $a_1=0,91$ ), низьке значення "працьовитості – ліні" ( $a_1=0,30$ ).

Еталонний ряд якостей Я-ідеального лише в одному випадку (10%) збігається з набором фактично виявлених у реп-тесті конструктів. Коефіцієнт кореляції між Я-ідеальним та Я-реальним становить лише 0,17, що підсилює враження про значну розбалансованість, неузгодженість, погану усвідомлюваність латентних і декларованих цінностей, незнання досліджуваною своїх істинних спонук, невпевненість у собі, що свідчить про дифузний характер інтенціонального профілю особистості.

Перші рангові місця в кореляційній матриці досліджуваної Юлі М. отримали конструкти "дружба – ворожість" і "доброга – заздрісність" ( $\rho=0,85$ ), "розкутість – надмірна стриманість" ( $\rho=0,72$ ), які найсильніше пов'язані з конструктом "схожий на мене – не схожий на мене", що свідчить про високу ситуаційну значущість вище зазначених конструктів у налагодженні міжособистісної взаємодії.

Найбільші навантаження припали на фактори "довіра – недовір'я" ( $a_1=0,87$ ), "доброта – заздрісність" ( $a_1=0,82$ ), "дружба – ворожість" ( $a_1=0,78$ ), що в основному підтверджує духовно-ціннісні пріоритети, виявлені кореляційним аналізом. Виняток становить

конструкт “довіра-недовір’я”, який виявився базовим при факторному аналізі, а за результатами кореляційного аналізу посідає лише восьме місце.

Зіставлення властивостей Я-ідеального з виявленим у реп-тесті набором конструктів свідчить про великі розбіжності, за винятком цінності “доброта”, статус якої однаково високий за результатами кореляційного та факторного аналізів. Коефіцієнт кореляції між Я-ідеальним та Я-реальним становить 0,93, що вказує на неправдоподібно завишену самооцінку досліджуваної. Загалом набір латентних цінностей, виявлених за допомогою реп-тесту, у даної досліджуваної різко розходиться з усвідомлюваним набором ідеальних рис – цінностей. Іntenціональний профіль дезінтегрованого або поляризованого (несвідоме – усвідомлюване) типу.

Ситуація міжособистісного спілкування для досліджуваної Лілі П. високодіагностична відносно цінності “щирість” ( $\rho=0,72$ ) і сильно випереджує інші ціннісні орієнтири. Найменше значення в актуальному налагодженні стосунків мають смислові конструкти “високий професіоналізм – обмеженість” ( $\rho=0,18$ ), “глибокі знання – недостатній досвід” ( $\rho=0,15$ ), “врівноваженість – невраїноваженість” ( $\rho=0,14$ ), “рішучість – нерішучість” ( $\rho=0,08$ ). Отже, результати проведеного кореляційного аналізу свідчать про високу суб’єктивну значущість смислового конструкта “щирість – нещирість” в ідентифікації референтних для досліджуваної осіб. Факторний аналіз підтверджує даний висновок ( $a_1=0,75$ ), але висуває на перший план ще більш важливі цінності: “доброзичливість” ( $a_1=0,80$ ) і “почуття гумору” ( $a_1=0,81$ ), а також “стриманість” ( $a_1=0,71$ ), які, очевидно, утворюють єдиний взаємозв’язаний кластер комунікативних інтенцій досліджуваної.

Ранговий ряд усвідомлюваних цінностей – рис Я-ідеального розпочинається з “відповідальності”, відсутньої в первинній репертуарній графіці. Далі розміщуються властивості, які в основному зустрічалися раніше (доброта, рішучість, професіоналізм тощо). Коефіцієнт кореляції Я-реального становить 0,66, що свідчить про адекватність високої самооцінки досліджуваної Лілі П.

На основі здійсненого аналізу можна зробити загальний висновок про наявність інтегрованого морально-комунікативного інтенціонального профілю досліджуваної.

Розглянуті варіанти інтерпретації якісних і кількісних показників реп-тесту і рангування цінностей Я-ідеального та Я-реального свідчать про унікальність кожної отриманої комбінації даних, своєрідність інтенціонального профілю досліджуваних як суб’єктів свого духовного буття. Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що ціннісно-смислова свідомість студентської молоді, зокрема майбутніх психологів, потребує подальшої корекції та розвитку, оскільки духовно-моральна зрілість психологів – це запорука їх професійної компетентності.

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
2. Карпенко З.С. Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ “Міжнародна фін. агенція”, 1998. – 216 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1980. – 255 с.
4. Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука. В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 630 с.
5. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–34.
6. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
7. Франсела Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применения. – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.

*Psychological nature, content, structural and functional peculiarities of spiritual intentions of adolescents have been analysed in U.Maruneych's article. Representative cases of experimental-diagnostic research of contemporary students, intentional profiles have been described.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ СТАНИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ЯК ПРОБЛЕМА ВІЙСЬКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема психологічного стану особового складу підрозділу (колективу) в загальному, як в теоретичному, так і в практичному аспекті, відноситься до числа недостатньо відпрацьованих проблем [3].

Поняття “психологічний стан колективу”, хоча і рідко, проте зустрічається в військовій психології, але як нечітко визначена характеристика, відсутня не тільки загальноприйнята думка про визначення, структуру та функції, механізм і детермінанти, класифікації і мотиви дослідження психологічних станів колективу, але й не розроблені методологічні підходи до розуміння сутності, змісту цього поняття [1].

Причина сповільненого наукового пізнання психологічних станів колективу закладена в самій природі, в труднощах, з якими стикаються вчені. Так, існуючі в літературі визначення морального, психічного і морально-психологічного стану прямо або побічно підкреслюють складність, багатокomпонентність, багаторівневість станів людини як психологічного явища. З ще більш складними проблемами стикаємося при визначенні психологічних станів військового колективу (особового складу підрозділу). Саме такі складнощі відштовхують багатьох від дослідження даної проблеми [2].

Необхідно відзначити, що термін “психологічний стан особового складу” відноситься до розряду понять, які характеризують духовну сторону бойових можливостей військ. Крім цього словосполучення для визначення цілісного стану колективу інколи вживаються також і інші: моральний стан, моральний фактор, морально-політичний стан, моральний дух військ, психічний стан, бойовий дух, психологічний стан, духовний стан, духовні сили, моральні сили, морально-психологічна атмосфера, моральне здоров'я та інші. Проте, вони не завжди відображають зміст дійсного психологічного стану. Деякі з цих термінів є синонімами, деякі характеризують лише певні

соціально-психологічні явища і сторони психології військового колективу.

Зростання рівня сучасних філософських, загальнонаукових знань, вимог практики диктує необхідність цілісних, системних уявлень про всі явища навколишнього світу, в т.ч. і про колектив. Що стосується безпосередньо психологічних станів, то теоретична і практична обмеженість однобічних, часткових знань про них стає все більш очевидною. Це означає, що вивчення психологічних станів особового складу підрозділу поза обліком їх системою організації не може відповідати вимогам часу.

Таким чином, потреба в ретельній науково-теоретичній і практичній розробці проблеми психологічного стану військовослужбовців підрозділів і частин викликає необхідність її методологічного осмислення.

Аналіз літератури, власний досвід систематизації обсягу поняття “психологічний стан особового складу підрозділу” переконали в тому, що досягнення скорішого прогресу в області вивчення психологічних станів військового колективу пов'язані з застосуванням системного підходу до їх аналізу, опису та експериментального дослідження. Лише при допомозі такого підходу можуть бути отримані відповіді на більшість відкритих теоретичних і практичних питань, пов'язаних з цією проблемою.

Стосовно поставленої задачі системного вивчення психологічних станів особового складу підрозділу і отримання системної моделі (схеми) їх аналізу, опису та експериментального дослідження потрібно виходити з розуміння психологічного стану підрозділу як складного, цілісного, поліфункціонального явища. Такий підхід дозволяє вважати психологічний стан системним об'єктом вивчення.

За результатами аналізу існуючих форм опису психологічних станів особового складу підрозділу були виявлені: якісно несучорі описи літературною мовою (художні), описи якісно суворі (термінологічні) і описи кількісні, отримані в результаті експериментальних вимірів (емпіричні). Художні описи брались у вигляді уривків художніх творів.

До термінологічних описів були віднесені монографії, статті, підручники, присвячені теоретичному аналізу психології військового колективу, його моральних і психологічних станів.

Емпіричні описи включають в себе наукові статті, звіти, частини статей і монографій, які висвітлюють експериментальні дослідження морально-психологічних станів особового складу підрозділу. Всі три види описів, доповнюючи один одного, вносять суттєвий вклад в створення цілісного образу морально-психологічного стану військового колективу.

Спроби теоретичного обґрунтування цього явища робились з того моменту, коли війна стала засобом продовження політики, проте лише Ф.Енгельс відкрив і дослідив один з найважливіших законів війни, що діє і сьогодні, згідно з яким зміна і розвиток нових способів збройної боротьби залежить від двоєдиного фактору: "людського матеріалу" і нової зброї. Однією з найважливіших характеристик людського матеріалу є, на думку вченого, рівень його морального духу, який за певних умов перетворюється в грізну моральну силу.

З аналізу робіт військових психологів, в їх числі роботи А. Я. Андупова, А.І.Глоточкина, Л.Ф.Желізняка, В.П.Каширіна, Н.Копленда, О.Д.Сафіна, А.А.Таланкіна, Н.Ф.Феденка, В.В.Шеляга, можна зробити висновок, що морально-психологічний стан особового складу підрозділу – це єдине ціле, обумовлене тісною взаємодією двох факторів – морального і психологічного, яке забезпечує саморегулювання і самонастроювання всієї системи (соціально-психологічної структури підрозділу), передачу властивостей елементів системи цілому і, навпаки, властивостей цілого її елементам.

Таким чином, для визначення і розкриття змісту психологічних станів військовослужбовців підрозділу необхідно проаналізувати ці два фактори у взаємовпливі та взаєморозвитку. Необхідно відзначити, що ці поняття в роботах багатьох військових психологів часто переплітаються.

Привертаючи увагу психологів до вивчення морального фактора Г. Д. Луков вважав, що психологія і військова наука "тісно приймають одна до одної в питаннях пізнання моральних можливостей

особового складу армії та психологічних закономірностей формування морального стану воїнів, проте система понять, які характеризують це явище, склалась, в основному, поза психологією: в рамках філософії та в роботах політичної тематики".

Для більш глибокого розуміння морального стану необхідно більш широко розкрити поняття самого терміну, особливо його дефініцій і складових елементів, що його визначають.

Але нерідко поняття "моральний фактор" підміняється іншими, такими як, наприклад, "морально-політичний стан", "моральний дух", тощо.

Проте командирів, особливо в бойовій обстановці, завжди цікавив саме морально-психологічний стан особового складу, незважаючи на те, як він називався. Наприклад, бібліотеки Офіцерських зібрань царської армії налічували значну кількість праць, в яких висвічувалась проблема морального духу військ як проблема їх психологічного стану.

На їх основі вже в подальших роботах відзначається, що моральний дух народу і армії діє не сам по собі, а у взаємодії з політичними, економічними, соціальними, моральними, психологічними, військовими та іншими факторами. Відомий полководець того часу М. В. Фрунзе відзначав особливу роль у ньому політичних і моральних компонентів. "Боездатність армії, - підкреслював М. В. Фрунзе, - визначається трьома основними моментами. по-перше, бойовою підготовкою особового складу армії ..., по-друге, настроями армії, або тим, що ми називаємо нашою військовою мовою політико-моральним станом, по-третє, технікою".

Не стояла осторонь від вивчення даної проблеми і психологічна наука, яка мала свої погляди стосовно трактовки морального фактора. Велику зацікавленість в цей період викликала робота А. А. Таланкіна, який розглядав політико-моральний стан воїнів як їх здатність керуватися у своїй поведінці в різних умовах служби і бойової діяльності "ідеологічними мотивами". Він вважав, що моральний стан необхідно вимірювати глибиною проникнення в свідомість вої-

нів суспільно-політичних ідей та їх активністю як фактором поведінки.

Однак, аналіз вивченої літератури виявляє ряд суттєвих, на наш погляд, недоліків в питаннях розробки методологічних основ проблеми, що вивчається. Відсутня чіткість і одноманітність в розумінні вжитих термінів та визначень, що призводить до нерозуміння і помилок при описуванні близьких, але неадекватних явищ, особливо в суміжних дисциплінах.

Разом з тим, все ж таки є можливість вибудувати ієрархічну драбину термінів, які зустрічаються в роботах різних авторів, визначити серед них місце і роль поняття "психологічний стан" колективу.

1. Александрович П. И. Психические состояния курсантов и их учет в учебно-воспитательном процессе вуза. - М.: ВПА, 1986.
2. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // В кн. Психические состояния, вып. 10. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1981.
3. Забродин Ю. М. Методологические проблемы исследования и моделирования функциональных состояний человека. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 166 с.
4. Махнач А. В. Компонентный анализ психического состояния человека в особых условиях деятельности // Психол. журнал. - 1991. - № 1. - С. 66-75.
5. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Под ред. В. А. Ядова. - Л.: Наука, 1981. - 191 с.

*В данной статье автор рассматривает проблемы психологического состояния личного состава подразделения (коллектива).*

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ АНДРОГІННОГО ВИХОВАННЯ

У нашому суспільстві тривають процеси демократизації і гуманізації, завдяки яким створюються рівні можливості розвитку особистості та самореалізації всіх людей незалежно від їх соціального походження, становища, національності, віку, статі. Справжня гуманізація передбачає переборення пануючих гендерних стереотипів, звільнення культури від сексистської ідеології та впровадження концепції "гендеру" в усі сфери суспільного життя.

Концепція гендеру або статі має певні біологічні корені, однак соціальний конструктивізм полягає в тому, що культурні фактори впливають навіть на інтерпретацію фактів біології. Томас Лаксор, наприклад, стверджує, що з часів античності і до кінця XVIII ст. західна культурна модель була в дійсності одностатевою: єдиною статтю визнавалася чоловіча, а жіночі анатомічні структури розглядалися як інтровертовані або ж недорозвинені форми чоловічих статевих органів. Іншими словами, "обидві" статі уявлялися лише двома різними формами однієї, чоловічої, статі. Однак протягом XVIII ст. була започаткована більш чітка диференціація, яка визнавала чоловіків та жінок двома різними статями [1].

До 60-х років XX століття всі дослідження гуманітарних наук були андроцентричними і здійснювалися з позицій чоловічого домінування в суспільстві. Концепція гендеру стала загальновизнаним досягненням неофеміністичного руху, що поширився в 60-70-х роках на Заході. Цей рух принципово змінив уявлення про зміст демократії, змусив побачити різнобарвність соціального простору.

Поняття гендеру увійшло у вжиток з соціології і визначає соціальну стать людини, на відміну від біологічної, соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сімейній ролі та репродуктивній поведінці і є одним з базових вимірів соціальної структури суспільства.

У сучасній літературі існує декілька концепцій гендеру. Це обумовлено як відносною новизною гендерного підходу (перші наукові праці з'явилися близько 20 рр. тому), так і складністю самого феномену. Для таких концепцій базовим положенням є виокремлення понять стать (sex) і гендер (gender). Стать – це термін, що означає ті анатомо-біологічні особливості людей (в основному – в репродуктивній системі), на основі яких люди визначаються як чоловіки або жінки; поняття “стать” вживається тільки стосовно характеристик і поведінки, які впливають безпосередньо з біологічних відмінностей між чоловіками і жінками. Поняття “гендер” – це складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між чоловічим і жіночим. У рамках цього підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, яка не тільки характеризує їх спілкування і взаємодію в сім'ї, а і визначає їх соціальні відносини в основних інституціях суспільства [2]. Таким чином, гендер трактується як один з базових вимірів соціальної структури суспільства, що разом з іншими соціально-демографічними і культурними характеристиками – раса, клас, вік – організовує соціальну систему.

Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує засновану за ознакою статі соціальну структуру. Втілюючи в своїх діях очікування, які пов'язані з їх гендерним статусом, індивіди конституують гендерні відмінності і одночасно зумовлені ними системи панування і владності. Гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілу праці і існуючі в суспільстві культурні норми, ролі і стереотипи. Вони певною мірою визначають психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей залежно від їх біологічної статі. При цьому гендерні ролі і норми не мають універсального змісту і значно різняться в різних суспільствах. У цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певної ролі. У сучасних соціальних і гуманітарних дослідженнях гендер використовується не як незмінна і універсальна конструкція, а як рухливе динамічне комплексне переплетіння стосунків і процесів.

Наукові дослідження в галузі психобіології тільки починають підходити до розуміння тих впливів, які справляють гормони на людський мозок у пренатальний період [3, 326]. Та немає сумнівів стосовно того, що навчання після народження є ключовим фактором, який визначає багато що з того, що називається чоловічою або жіночою поведінкою, а також у тому, що думка відносно доцільності та припустимості тієї чи тієї поведінки для хлопчиків та дівчаток формується суспільством. Можна припустити існування *ефекту множення*, згідно з яким біологічні та соціальні фактори діють по чергово, взаємно підсилюючи один одного мірою дорослішання людини. При народженні спостерігається відносно небагато помітних відмінностей у поведінці між статями [2, 29]. Однак у процесі взаємодії зі своїм оточенням діти засвоюють певні ролі, а потім при статевому дозріванні гормональні фактори знову викликають істотні зрушення у статевій диференціації, ще більше посилюючи відмінності між жінками та чоловіками. Більшість фахівців вважає, що хлопчики та дівчатка у процесі виховання піддаються різним впливам, які отримали назву *диференціуючої соціалізації* [2, 45]. У кожному суспільстві від чоловіків та жінок очікується відповідність певним заданим ролям, і у кожному суспільстві, як правило, чоловіки та жінки мають досить узгоджені уявлення стосовно цих очікувань, незалежно від того, додаються вони їм чи ні. Чоловічість (маскулінність) і жіночість (фемінність) виражаються в стилі одягу, у ході й мовленні, в манерах, захопленнях, в будь-яких інших формах поведінки [4].

Психологічна маскулінність значною мірою пов'язана з індивідуалізацією особистості, тобто розвитком її від середовищної залежності до автономності, від конформності до вільного самовизначення. Становлення індивідуальності пов'язане з розвитком самосвідомості і волі. Це відбувається тоді, коли людина усвідомлює себе представником певного історичного часу, спадкоємцем певних культурних традицій, носієм тих чи інших обдарувань і неповторних поворотів людської долі. У цій “універсальній” унікальності вона приймає своє життєве завдання, визначає покликання, в якому бачить переконливе звертання духовного світу (її філософського трактування розвитку духу (його самодетермінації) як домінанти чоловічого принципу [5, 36].

Психологічна фемінність пов'язана з децентрацією особистості, тобто зміщенням мотиваційно-ціннісної домінанти з егоцентричних і групоцентричних прагнень на універсально-милосердні та альтруїстичні. Причому децентрація базується на несвідомлюваних процесах, виявляється безпосередньо в почуттях та бажаннях і не підлягає прямій й вольовій регуляції (не можна примусити себе співпереживати: або співпереживаєш, або ні). Відтак децентрація відображає психологічну реальність філософського трактування розвитку душі (здатності до співчуття і любові) як домінанти жіночого принципу [5, 36].

У той же час жодна поведінка, окрім репродуктивної, сама по собі не є виключно чоловічою чи виключно жіночою. Хоча згідно з найпростішою, так званою біполярною концепцією гендерних ролей, справа виглядає саме так: чим частіше та виразніше людина виявляє маскуліну поведінку, тим рідше та слабкіше в неї має виявлятися фемінна поведінка, і навпаки. Іншими словами, чим більше жіночого, тим менше чоловічого.

Аналіз стерсотипних гендерних уявлень виявив, що чоловіків, як правило, вважають активнішими, агресивнішими, більш вольовими та владними, а жінок – пасивними, слабкими, схильними до самоприниження та з домінуючою потребою у турботі. Акцентоване посилення прийнятих у певній культурі ознак маскуліності чи фемінності призводить до формування гіпермаскуліності чи гіперфемінності. *Гіпермаскуліність* – це схильність до посилення поведінки, яка сприймається як суто чоловіча. Вона набуває таких форм, як агресивність, відсутність вияву емоцій у сексі, підкреслена готовність захищати власну честь та гідність від реальних чи уявних зазіхань. *Гіперфемінність* характеризується надмірною уважністю до інших, повагою та шанобою до них, особливо до чоловіків, перебільшеною схильністю коритися агресивній поведінці з боку оточуючих і підтримкою традиційних настанов про права та роль жінок у суспільстві [2].

У процесі традиційного виховання від чоловіків очікується більша частота вияву “маскуліної” поведінки, а жінки мають демонструвати “фемінну” поведінку. Існують моделі поведінки, де люди досить часто виявляють як чоловічий, так і жіночий стиль поведінки. Такий вияв обох типів поведінки однією людиною називається *анд-*

*рогінністю*, від грецьких коренів *andro* – “чоловік” і *gyn* – “жінка”. Психологічна андрогінність тісно пов'язана з високим рівнем розвитку особистості, подоланням егоцентричних, групоцентричних та конформних настановлень, поєднанням індивідуалізації та децентрації. Мотиви андрогінності широко описані в міфології, релігії, філософії. З новою гостротою вони проявили себе у ХХ ст. Зокрема М.Бердяєв писав: “Нова людина є перш за все така, яка відновила у собі андрогінний образ і подобу Божу, викреслену розпадом на чоловіче і жіноче в людському родоводі” [6, 418].

Психолог Сандра Бем була однією з перших учених, яка розробила опитувальник, що дозволяв вимірювати ступінь андрогінності. Вона розглядала людей, які набирали високі показники як фемінності, так і маскуліності, як андрогінних. Дослідження, проведені нею та її послідовниками, показали, що це визначення можна застосувати майже до третини підлітків та студентів. У процесі цих досліджень з'ясувалося також, що андрогінні люди є гнучкішими і легше адаптуються, а також мають більш високий рівень розвитку Еґо, ніж ті, чий показник виявився виразно зсунутим в бік маскуліності чи фемінності. Наприклад, люди, які демонструють традиційні форми маскуліної поведінки, більше схильні до агресивної поведінки і менше здатні до співпереживання та ніжності. Ті, хто поводить у традиційно фемінній манері, вільніше виявляє теплі почуття, участь та ніжність, однак меншою мірою схильні або ж здатні демонструвати наполегливість чи незалежність. Андрогінні люди з більшою невимуженістю можуть бути то незалежними й сильними, то м'якими й турботливими, залежно від ситуації, і тому легше адаптуються до різноманітних ситуацій [7].

Сказане не означає, що статеворольова соціалізація має бути спрямована на повну ліквідацію розбіжностей між чоловіками та жінками і формування якоїсь абстрактної статевої одиниці. Певні біологічно обумовлені відмінності в поведінці жінок та чоловіків все ж таки мають існувати. Однак культурно зумовлені обмеження у нашій поведінці (особливо ті, що ігнорують можливості жінок та їх досягнення, увічнюють їх залежність від чоловіків, намагаються виправдати підлегле становище жінок) мають бути усунуті у такий спосіб, щоб чоловіки й жінки були вільними у виявленні всього того спектру індивідуальних особливостей, якими природа наділила



обидві статі. Як зазначає З. С. Карпенко “ідея андрогінного виховання – виховання з урахуванням природних статевих відмінностей і нахилів, але без усталеного, закріпленого дійсністю вивіщення чоловічої психології над жіночою неухильно пробиває собі дорогу в теорії і на практиці” [8, 42]. Цьому має, зокрема, сприяти формування системи гендерної освіти в Україні, розробка нових навчальних систем, методичних посібників, підручників, які б враховували новітні досягнення у галузі гендерної проблематики.

1. Фролов П.Д. Виват андрогін! (“Справжній чоловік” та “ідеальна жінка” з т. з. гендерних ролей). Електронна версія (<http://www.gender.ntu-kpi.kiev.ua>.)
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Солсо Р.Л., Джонсон Х.Х., Бил М.К. Экспериментальная психология: Практический курс. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 528 с.
4. Анастаси А. Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий. М., 1986.
5. Завгородня О. Фемініне та маскуліне у психології художньо обдарованої особистості: постановка проблеми // Психологія і суспільство. – № 3. – 2001. – С. 33 – 44.
6. Бердяев Н. А. Мир объектов: опыт философии одиночества и общения // Мир философии: В 2-х т. Т. 2. – М. – С. 48 – 57.
7. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 115-162.
8. Карпенко З. С. Міжстатеві стосунки в дзеркалі історичної перспективи // Етнопсихологічні орієнтири сімейного виховання / За ред. Л. Е. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 35 – 54.

*In clause the division of concepts «sex» and «gender» is resulted. It is proved, that gender socialization expects display of the fixed stereotypes to a role the man and woman in a society. The idea of androgin education is discussed, that will allow to prepare base for alignment of opportunities of self-realization of the representatives of both sex.*

## ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ПОВЕДІНКИ Й ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна психологія мотивації – це колосальний, але досить слабо впорядкований масив теорій і експериментів. За останніх півстоліття за кордоном було розроблено більше 50 мотиваційних теорій, за кожною з яких – сотні, а інколи й тисячі емпіричних досліджень. Спроби зарубіжних психологів-теоретиків узагальнити

весь цей матеріал приводять, як правило до створення більш або менш повних реферативних оглядів [11].

Поведінка і діяльність особистості визначаються і регулюються ієрархізованою сукупністю мотивів, які складають її мотиваційну сферу. Але важливим є не тільки визнання функцій що, як правило, не викликає заперечень (хоча розуміння суті цих функцій у різних авторів відрізняється), а розуміння природи мотивації, механізмів її формування.

Питання сутності і походження мотивації людини стало залишатись у полі, визначеному двома філософськими течіями, – раціоналізмом та ірраціоналізмом. Згідно з раціоналістичною позицією, а вона особливо помітна в роботах стародавніх філософів і теологів, майже до середини XIX ст. – людина є унікальною істотою особливого роду, яка не має нічого спільного з тваринами. Вважалося, що вона і тільки вона наділена розумом, мисленням і свідомістю, володіє волею і вільним вибором дій. Мотиваційне джерело людської поведінки убагається виключно в розумі, свідомості і волі людини.

На думку О. Я. Сеньків-Ферцаді [9, с. 173] саме спрямованість визначає характер вияву активності особистості, джерелом якої є властиві їй мотиви. Під мотивами розуміють систему чинників, які спонукають особу до певних видів діяльності. Це інтереси, бажання, захоплення, установки, прагнення, пристрасті, словом все те, що в кінцевому підсумку визначає ставлення людини до тієї чи іншої діяльності.

Автор звертає увагу на те, що людська поведінка рідко зумовлена єдиним мотивом. Найчастіше їх буває декілька. Ними можуть стати ідеали, мрії, почуття та багато іншого. Мотиви класифікують за видами потреб, що їх викликають, і за конкретним змістом діяльності, в якій вони реалізуються. Усвідомлюються мотиви по-різному, вони відображають істинні потреби людини, які сприяють її розвитку, але можуть і надумуватись [9, с. 174].

Чим же насправді є мотив, яка психологічна реальність позначається цим поняттям? Щодо вимог до цієї реальності, то вона повинна поєднувати в собі як єдине ціле явища емоційно-потребнісного й інтелектуально-когнітивного порядку. Ще Вундт розумів мотив як поєднання уявлень і почуттів, перші виступають основою, а другі – спонукальною причиною поведінки. Причому перевага надається останнім, а це дуже важливо, оскільки потреба, як початок поведінки, виступає фактором мотиваційної сфери. Навіть когнітивний елемент мотиву, раціональна оцінка ситуації діяльності виробляються суб'єктом через призму потреб. Мотив, згідно Д. Н. Узнадзе, це те, на що опирається оцінка прийнятності поведінки з боку суб'єкта. Також може бути тільки суб'єктивна оцінка тієї поведінки, у відношенні до якої необхідно приймати рішення або створити установку. Мотив – динамічний, відбиваючи всі колізії між факторами поведінки, він фактично ніколи не буває в кінці поведінки таким, як на її початку. «Мотив – це складне психічне утворення, яке виникає в результаті багатоступного процесу мотивації» [2]. С. Д. Смірнов стверджує, що «мотиви більш або менш плавно і постійно модифікуються, уточнюються, розвиваються і навіть перероджуються в процесі здійснення діяльності» [10, с. 23].

Поняття мотиву займає особливе місце в низці ключових психологічних категорій. Воно виконує важливу пояснювальну функцію, будучи проте одним із найбільш багатозначних і розмитих. Труднощі систематизації певних мотиваційних відношень зумовлені їх високою складністю. В якості регулятора діяльності мотивація пронизує всі психічні процеси й тому неминуче посередньо вивчається практично у всіх психолого-педагогічних дослідженнях. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії організованістю і стійкістю цілісної діяльності, спрямована на досягнення визначеної цілі. Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведін-

його стійкою особистісною властивістю, яка внутрішньо спонукає до певних дій. Мотив також можна визначати як чинник, який у загальному вигляді пропонує багато диспозицій [1].

В. Е. Мільман стверджує [7], що будь-який мотив зароджується у середині суб'єкта, в той же час цілі навчального процесу саме в силу своєї соціальної обумовленості, в силу своєї інтерпсихічної природи можуть приймати інтрапсихічний характер, внутрішньо об'єднуючись з мотивом в процесі діяльності.

На думку В. Г. Леонтьєва, в мотиві поєднуються спонукальна, регулятивна, селективна функції, які разом забезпечують вищий рівень саморегуляції особистості. Цей рівень характеризується системністю, цілісністю організації активності людини [5].

На основі проведеного аналізу, А.Г. Асмолов підкреслив, що вивчати мотив без діяльності суперечить самій природі мотиву. Мотив він розглядає як, спонукальний і визначаючий вибір напрямленості на предмет (матеріальний чи ідеальний), завдяки якому здійснюється діяльність людини. Розвиток мотивів відбувається через зміну і розширення кола діяльностей (а не предметів). Багатоманітність мотивів особистості, їх ієрархія і загальний мотиваційний профіль виступають параметрами структури особистості і являють собою основу для побудови типології особистості [5].

У цьому контексті О.Н. Леонтьєв говорить про мотиви «розуміннєві» і «дієві». В розходженні цих мотивуючих чинників відзеркалюється розходження дійсних мотивів учіння з соціально заданими цілями навчального процесу. Дія стає діяльністю годі, коли її предмет, в даному випадку ціль, починає характеризуватись спонукаючими властивостями, тобто стає мотивом. Цей процес – «з суви мотиву на ціль» – О.Н. Леонтьєв розглядає як основний механізм розвитку нових форм діяльності: «Тільки розуміннєві мотиви при певних умовах стають дієвими мотивами» [4].

В.І. Ковальов розглянув теоретичні і методичні питання оцінки професійної мотивації при відборі студентів у вузи. Розуміючи професійну мотивацію як спектр широких соціальних, процесуально-діяльнісних, колективістських, стимульно-заохочувальних мотивів, він запропонував ввести в практику вищої школи мотиваційний профвідбір абітурієнтів, який дозволяє реалізовувати особистісний підхід при зарахуванні абітурієнтів у вуз [5].

І. Ломпшером (1982) запропонована концепція формування навчальної діяльності; її основна ідея в тому, що психічні компоненти регуляції дії в навчальній діяльності формуються як система і тому повинні вивчатись як система регуляції.

Мотиваційним компонентом конкретної навчальної дії виступає суб'єктивний зміст цієї дії, який реалізується через прийняття дії, процеси її виконання і завершення. Мотив досягнення, який детермінує початок конкретної навчальної дії, набуває конкретних форм в навчальній дії, виражаючись не тільки в боязні неуспіху чи надії на успіх, але і в специфічних процесуальних мотиваційних динамічних компонентах, а саме в інтенсивності прагнення отримати інформацію, сформувати уміння і навички вирішення тієї чи іншої навчальної задачі, досягти високої якості вирішення.

Мотив досягнення (мотив діяльності за О.Н. Леонтьєвим) розуміється як компонент навчальної діяльності, що формується в онтогенезі і реалізується як мотивація дії. Дослідження показують, що мотив досягнення формується в онтогенезі дуже рано; вже при поступленні в школу чітко виражені індивідуальні відмінності. (Г. Хекхаузен, 1980). Таким чином мотивацію слід розуміти як процес, що має початок, динамічні компоненти і кінець в регуляції дії [4].

По суті процес мотивації є і процес регуляції поведінки. В ньому проходить пошук і знаходження оптимальної поведінки, а також утворення психологічної основи для її здійснення. В цьому процесі приймають участь різноманітні психічні функції і утворення, які відповідають за ті чи інші сторони регуляції поведінки. Їх дія, з точки зору теорії установки, інтегрується в рамках актуальної установки, яка і виступає кінцевим продуктом мотивації. В процесі мотивації, як процесі формування і видозмінення установки, проходить об'єднання спонукальних, направляючих і ціннісно-змістовних початків поведінки. Саме в процесі мотивації, який пронизує всю поведінку від початку до кінця, відбувається виникнення і подальша трансформація установки, дія якої забезпечує доцільність поведінки [3].

У своїй праці А.Б. Орлов [8] співвідносить основні теоретичні положення про мотивацію, які розроблені в зарубіжній психології, з уявленнями про мотиви поведінки в загально-психологічній теорії діяльності О.Н. Леонтьєва. Автор виділяє основні теоретичні схеми аналізу мотивації.

А. Стимульно-реактивна схема ( $S \rightarrow R$ ). Криза на рубежі XIX-XX ст. класичної суб'єктивної психології, предметом якої були феномени свідомості і різноманітні психічні функції, висунула в центр психологічного аналізу новий предмет – поведінку. Така трансформація предмету психології характерна для всіх зарубіжних напрямків, які дійсно поборолі цю кризу. Біхевіоризм, фрейдизм, а за ними і гештальтпсихологія стали першими психологічними доктринами поведінки людини. В їх склад увійшли вихідні схеми мотивації поведінки, які в ході наступного розвитку зарубіжної психології лише модернізувались і конкретизувались, залишаючись при цьому незмінними в основних і суттєвих рисах.

Загальна ідея, яка покладена в основу цих вихідних схем мотивації поведінки, виявилась метафізичною за своїм змістом, уявленням про функціональні зв'язки між поведінкою і її детермінантами. На основі цього були сформовані різноманітні варіанти схеми реактивної поведінки. Для всіх варіантів цієї схеми характерне трактування поведінки як реакції (функції).

Реактивна схема мотивації поведінки отримала різне втілення в трьох основних напрямках розвитку зарубіжної психології. У біхевіоризмі в якості детермінант (мотивів) поведінкових реакцій ( $R$ ) виступають зовнішні стимули ( $S$ ), і схема мотивації поведінки виражається формулою  $S - R$ . Різноманітні психоаналітичні концепції локалізують детермінанти поведінки у сфері внутрішніх потреб ( $N$ ) людини, і тому реактивна схема мотивації поведінки, типова для цих концепцій, може бути виражена формулою  $N - R$ . Гештальтпсихологія, як відомо, була своєрідним теоретичним синтезом даних односторонніх підходів до детермінації поведінки; варіант цього синтезу, який отримав подальший розвиток у руслі когнітивної психології, може бути показаний наступною формулою мотивації поведінки:  $/S, N/ \rightarrow R$ .

Сучасні модифікації схеми реактивної поведінки відрізняються від вихідних схем лише проміжними змінними, які опосередковані психологічними механізмами, що модулюють і перетворюють впливи зовнішніх стимулів і внутрішніх спонукань на поведінку. Закони і гіпотези, які мають відношення до психології мотивації і які покликані пояснити та передбачити поведінку людини, залишають закритими в сфері суто функціональних (причинних і ймовірнісних)

зв'язків і відношень, які існують у схемі  $S \rightarrow H \rightarrow R$  (де  $S$  – зовнішні стимули або внутрішні потреби;  $H$  – гіпотетичні проміжні, головним чином когнітивні змінні;  $R$  – поведінка).

Б. Суб'єкт-об'єктна схема ( $S \rightarrow O$ ). В середині 20 рр. предметом психології стала поведінка як сукупність реакцій індивіда у відповідь на зовнішні і внутрішні стимули, її вперше було осмислено, як предметна діяльність. Діяльнісна схема  $S \leftrightarrow O$  у всіх своїх частинах і визначеннях є відкиданням реактивної схеми  $S \rightarrow H \rightarrow R$ . Предметна діяльність показана схемою  $S \leftrightarrow O$ ,  $S$  і  $O$  є лише моментами діяльності, моментами її розвитку. Поведінка у схемі  $S \rightarrow H \rightarrow R$  є тільки одним елементом  $R$ . Поняття поведінки не тотожне, таким чином, поняттю діяльності. Діяльність, говорить О.Н. Леонт'єв, - «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [4].

Індивід у схемі  $S \rightarrow H \rightarrow R$  виступає внутрішніми потребами і різноманітними соціокультурними проміжними змінними, опосередковуючи зовнішні впливи на поведінку й одночасно виступає в ролі зовнішнього рушія поведінки; суб'єкт предметної діяльності (особистість) не є ні центром схеми  $S \leftrightarrow O$ , ні рушієм діяльності [4].

В. Схема поля або взаємодії ( $P \leftrightarrow E$ ). В логіці розвитку зарубіжної психології мотивації між схемами  $S \rightarrow H \rightarrow R$  і  $S \leftrightarrow O$  можна виявити свосвідні проміжні схеми. Ці проміжні схеми і в логічному і в історичному розумінні наслідують і розвивають цілісну традицію теорії К. Левіна [8]. Розвиток даної теорії можна подати як боротьбу двох теоретичних схем аналізу мотивації – реактивної і діяльнісної. Дійсно, поляризація детермінант поведінки і їх об'єднання в цілісних теоретичних системах К. Левіна ведуть до заміни схеми  $S \rightarrow H \rightarrow R$  схемою  $S \leftrightarrow O$ , а виявлення в цих системах визначаючих (детермінуючих) факторів, приводить, навпаки, до редукції схеми типу  $S \leftrightarrow O$ , до реактивної (факторної) схеми  $S \rightarrow H \rightarrow R$ . Формула детермінації поведінки  $B = P \leftrightarrow E$ , або  $P \leftrightarrow E$ , де  $B$  – поведінка,  $P$  – особистість,  $E$  – психологічне оточення.

А. Б. Орлов [8] виділяє основні поняття теорії мотивації у її трьох різних схемах.

А. Психологічні поняття у схемі  $S \rightarrow H \rightarrow R$ . Мотивація. Зарубіжні психології терміном «мотивація» позначають сукупність «всіх детермінант поведінки». В мотиваційну сферу входять: зовніш-

ні і внутрішні потреби (стимули, підкріплення); соціальні і біологічні потреби (цілі, ідеали, цінності) і т.д. Потреба. В більшості зарубіжних теорій мотивації зміст поняття «потреба» утотожнюється з внутрішніми рушіями поведінки. Сутність потреб (мотивів) розкривається, як правило, шляхом співвіднесення їх з певними типами поведінкових реакцій. Ціль. Розглядається в зарубіжних теоріях мотивації як спонукаюча, а інколи як векторна (спонукаюча і направляюча) мотиваційна змінна.

Б. Психологічні поняття в схемі  $S \leftrightarrow O$ . Мотивація. Поняття мотивації в загальнопсихологічній теорії діяльності відсутня. Термін «мотивація» використовується для позначення детермінації діяльності опредмечуваними потребами і мотивами. Потреба. О.Н. Леонт'єв пише: «...природа потреб природно лежить неопосередковано в суб'єкті, в той же час в дійсності вона залежить від особливостей об'єктів діяльності, які ведуть до їх задоволення» [4]. «Потреба сама по собі ще не здатна надати діяльності певну визначеність... Те що є єдиною спонукою визначеної діяльності, є не сама по собі потреба, а предмет, який відповідає даній потребі». Мотив в теорії діяльності є оригінальним поняттям. «Мотив» це те, що позначає те об'єктивне на що направлена діяльність, як на спонукаюче його» [8, с. 32]. Ціль. В теорії діяльності вона не є мотиваційною (динамічною чи векторною) змінною, вона не має функції спонуки. Ціль – це направляюча змінна, вона визначається як виділений у формі уявлення проміжний, частковий результат діяльності, що не співпадає з предметом потреби (мотивом) і сама по собі не здатна задовільнити потребу суб'єкта [4].

Підводячи підсумки, узагальнюючи і систематизуючи уявлення про психологічні проблеми мотивації поведінки і діяльності слід зазначити, що по суті процес мотивації і є процес регуляції поведінки. В ньому відбувається пошук і знаходження оптимальної поведінки, а також створення психологічної основи для її здійснення. Мотив іменує діяльність, виступає критерієм різноманітних особливих типів і форм поведінки, він завжди знаходиться у внутрішньому зв'язку із діяльністю, визначаючи тим самим її змістовну характеристику.

1. Варгова И.И. К проблеме диагностики мотивации // Вест. Моск. ун-та. – Серия 14. – Психология. – 1998. - № 2. – С. 80-87.
2. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопр. психологии. – 1984. - № 6. – С. 87-94.
3. Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. – 1989. - № 2. – С. 90-97.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. – 1975. – 304 с.
5. Леонтьев В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности // Вопр. психологии. – 1986. – № 5. – С. 183-185.
6. Меске Г. К диагностике мотивационных компонентов успешной учебной деятельности // Вопр. психологии. – 1984. – № 4. – С. 154-155.
7. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
8. Орлов А.В. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 27-34.
9. Сеньків-Ферцаді О. Я. Мотиви особистісного вибору професійної діяльності вчителя математики // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во "Глай" Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5. – Ч.1. – С. 171-178.
10. Смирнов С. Д. Психологическая теория деятельности и концепция Н.А.Бернштейна // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1978. - № 2. – С. 14-25.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М. – 1986. – Т. 1. – 408 с.

*The question of the motivation of personality behaviour and activities it is considered in this article. Autor also exposes the question of essence and origin of personality motivation, shows the main theoretical schemes for analysis of the motivation.*

## ПРОБЛЕМА СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Сучасному бізнесу необхідні перш за все індивіди, які вміють об'єднувати людей; не просто менеджери, здатні створювати команди, а враховуючі переваги об'єднань.*

*М. Фоллет*

В умовах переходу до ринкової економіки виникла гостра соціальна потреба в швидкій і ефективній підготовці нового для України типу спеціалістів – професійних менеджерів з розвинутим економічним і творчим мисленням. Мається на увазі спеціаліст, який здійснює керуючу діяльність в нових економічних умовах. Але постає питання: у зв'язку з чим проблеми діяльності та особистісних якостей спеціалістів нового гатунку стали надзвичайно актуальними тепер не лише для нас а й для суспільства загалом?

Зрозуміло, що динамічність економічних відносин передбачає підвищення не лише освітнього, культурного, а й професійного рівня розвитку людини, сприяє пошуку спеціальних форм навчання, вимагає нових навичок та здібностей, створює ситуацію дефіциту професійності, особистої відповідальності, активності, підприємництва.

Нашому сьогоденню вкрай потрібні менеджери енергійні, ініціативні, економічно підготовлені, творчі, які володіють навичками ефективного управління виробничими, технологічними та людськими ресурсами, навичками швидкого прийняття рішень, встановлення комунікативних зв'язків.

Все це вимагає інноваційного підходу до підготовки і розвитку підприємців і менеджерів, зумовлює впровадження нових управлінських технологій, передбачає зміну нормативних вимог до керівників, до їх технічної компетентності, здібності орієнтуватися в зростаючих інформаційних потоках, уміння створювати працездатні колективи з людей, які притримуються різних принципів і цілей, і використовувати засоби комунікації. Керівник повинен вміти вплива-

ти на ефективність використання всіх природних і суспільних ресурсів, здійснювати перспективне планування, яке враховує цілі суспільного розвитку, підвищувати культуру праці та інше [6, с. 97].

Створення єдиної системи навчання та виховання керівних кадрів у нашій країні є одним з головних завдань, вирішення якого повинно базуватися на принципах комплексності, безперервності, послідовності, цілеспрямованості, гуманізації та передбачати наявність системи пошуково-творчої діяльності для розвитку нових ефективних форм професійної орієнтації, для підготовки управлінських кадрів нового типу. Вирішення даної проблеми отримає позитивний результат в тому випадку, якщо економічна, психологічна та професійна підготовка майбутніх спеціалістів буде проводитись на основі чіткої професіограми менеджера і її широкому застосуванню у навчально-виховному процесі.

Згідно з визначеними професійними стандартами управлінської діяльності робота менеджера передбачає виконання чотирьох основних ролей:

- управління діяльністю (задоволення вимог клієнтів),
- управління ресурсами (грошима, устаткуванням, енергією, матеріалами);
- управління людьми (підвищення ефективності діяльності команд – відбір, підготовка, формування команди, розподіл завдань та оцінка їх виконання; управління робочим часом самого менеджера та відносини із співробітниками організації);
- управління інформацією – відповідальність менеджера за отримання, аналіз і використання необхідної для прийняття рішень інформації; розгляд питань лідерства, проведення зустрічей та зборів [1, с. 164-163].

Здійснюючи професійну підготовку спеціалістів в галузі управління слід враховувати і особливості їх майбутньої діяльності. Необхідно акцентувати увагу на тих обставинах в яких доведеться працювати менеджеру, мається на увазі політичне, економічне, правове, соціальне становище суспільства. Професійна підготовка молодих спеціалістів в галузі менеджменту повинна включати в себе не лише систему економічних, технічних та інших знань, для ефектив-

ного здійснення безпосередніх професійних обов'язків (на думку В. Полякова економіці властивий безособовий, інструментальний підхід до людини, ставлення до неї як до інструменту вирішення виробничих завдань), а й використовувати потенційні можливості психологічних дисциплін, адже діяльність менеджера в першу чергу передбачає знання закономірностей людської поведінки, всього, що залежить від людини, її здібностей, можливостей, бажань. Тобто поле діяльності менеджера в першу чергу зосереджується на управлінні "людським чинником", на керівництві працівниками, – а все це вимагає практичного застосування теоретичних знань, постійного вдосконалення професійних якостей, що в свою чергу передбачає високий рівень особистісної культури, культури спілкування, моральності та емпатійності, особистої ерудованості, дотримання етичних вимог, норм та стандартів поведінки.

У період підготовки до професійної діяльності в середніх чи вищих навчальних закладах першопочатково акцентують увагу на розвитку в студентів знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, а розвиток тих здібностей, які слугують загалом творчій активності особистості, а також навички поведінки в колективі, відсуваються на другий план і таким чином складається деформована система мотивів, які лежать в основі професійної діяльності [4].

Отже, навчання студентів як майбутніх менеджерів (керівників) у межах їх психологічної підготовки повинно вирішувати ряд складних завдань: соціально-психологічної та комунікативної компетентності, вміння об'єднати та узгодити діяльність колективу, високої стресостійкості та адаптаційної мобільності, емпатійності, впевненості в собі, самостійності та відповідальності. Отож, поєднання фундаментальних економічних знань з високою психологічною підготовленістю дає студентам таку освіту, яка дозволить їм ефективно здійснювати як основну професійну діяльність в сфері управління, безпосередньо пов'язану з організацією взаємодії між людьми, так і просування вгору по службовій драбині менеджменту.

Таким чином, можна сформулювати складові забезпечення психологічної підготовки студентів до роботи в якості керівників:

- знання особливостей поведінки людей, закономірностей групової сумісної діяльності та стилів керівництва нею, психологічних механізмів міжособистісної взаємодії;
- уміння аналізувати свою діяльність як сукупність конкретних проблемних ситуацій, здійснювати міжособистісну взаємодію, адекватно розуміти індивідуальні особливості – свої та інших, будувати спільну діяльність, спираючись на ці особливості;
- здатність співчувати і співпереживати, формувати соціальні установки на діалогічне спілкування, а також здатність до адекватної самооцінки [2, с. 79-80].

Аналіз наукової літератури з проблем управління засвідчує, що успішність діяльності будь-якої організації, а, отже, і ефективна робота менеджера управління персоналом знаходиться в залежності від рівня розвитку його комунікативних навичок, діалогічності, діалогової форми взаємодії з підлеглими, адже в загальній структурі діяльності менеджера комунікабельність відображає власне психологічний бік його професійної діяльності і виступає її базовим компонентом.

Всю діяльність менеджера пронизує комунікація: при доборі кадрів і проведенні співбесід, при вирішенні стратегічних завдань, при проведенні нарад, при ділових переговорах, при вирішенні конфліктних ситуацій і т.д. Комунікативна діяльність менеджера здійснюється на двох рівнях – вертикальному – в даному випадку мова йде про комунікацію між працівниками які знаходяться на різних рівнях організаційної ієрархії ("керівник – працівник") й горизонтальному – комунікація між рівними за своїм становищем в організації працівниками ("керівник – керівник"). Зрозуміло, що названими рівнями комунікативна взаємодія керівників та працівників, яка розгортається в тій чи іншій соціальній організації не обмежується. Комунікативні потоки поділяються на низхідні (від керівництва до працівників) та висхідні (від працівників до керівництва).

Очевидно, що будь-яка комунікація, в тому числі і професійна ділова, передбачає наявність двостороннього комунікативного зв'язку, де важливе значення має наявність процесу взаєморозуміння між учасниками ділового спілкування. Р. Албанезе і Д. Ван Фліт [4] підкреслюють, що ефективного зворотнього зв'язку можна досягнути

лише у випадку росту довіри та відкритості у відносинах між членами організації і одночасного зниження організаційної дистанції та несумісності працівників. Як засвідчують дослідження 73% американських, 63% англійських і 85% японських менеджерів вважають невміння ефективно спілкуватися головною перешкодою на шляху досягнення цілей, які стоять перед організацією. Отже, комунікація є одним з основних факторів ефективної діяльності організації, а від вміння менеджерів здійснювати цю комунікацію залежить не лише зовнішня успішність, але й внутрішня стабільність даної соціальної організації.

Відсутність у професіонала спеціальних умінь та навичок у сприйнятті та розумінні зверненого до нього спілкування неминуче призводить до збоїв у роботі механізмів зворотнього зв'язку, що в свою чергу тягне за собою втрати інформації, проблеми з дешифруванням повідомлень, непорозуміння та конфлікти, виникнення чуток і т.д.

Соціально-психологічні дослідження показують, що в основі комунікативних навичок керівників лежать їх спеціальні комунікативні здібності, структура яких складається із трьох підструктур: гностична здібність – це здатність людини розуміти інших людей (прагнення до розуміння інших, вміння слухати партнера по спілкуванню), експресивна здібність – здатність до самовираження своєї особистості (прагнення бути розумілим іншими, культура мовлення, правдивість та довіра до партнерів); інтерактивна здібність – здатність адекватно впливати на партнерів по спілкуванню (вимогливість, ввічливість, такт, рішучість, дисциплінованість) [8, с. 72].

Для того, щоб здійснити вагомий внесок в роботу менеджера (керівника) і дійсно допомогти йому у вирішенні багатьох складних задач виробничого процесу, психологія, ще на етапі фахової підготовки спеціаліста, повинна дати йому розуміння того, що без спілкування, діалогу, обміну інформацією, взаємодії, взаєморозуміння, співпраці із співробітниками не може бути ефективною професійною діяльністю.

Особливість управління полягає в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії, без співпраці та діалогу керівника з іншими

членами організації не може бути справжнього вирішення управлінських завдань, прийняття управлінських рішень, професійного зростання керівника та його співробітників. При цьому діалогічний тип відносин у цьому процесі можна вважати універсальною, необхідною умовою ефективності управлінської діяльності керівника, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії [5, с. 222].

Під діалогічністю розуміється єдність готовності і здатності зрозуміти іншу людину, цілеспрямованості на сприйняття іншої точки зору, свідомої відмови від стереотипів стосовно поведінки іншого, готовності і здатності до адекватного самовираження у спілкуванні, прагненні виразити себе і бути зрозумілим іншим [4].

Подібна тенденція розвитку діалогічності спостерігається не лише в усіх галузях сучасної науки, а й в усіх сферах життєдіяльності людини; відбувається перехід від суб'єкт-об'єктної комунікації, яка базується на монологічному зверненні до суб'єкт-суб'єктного спілкування, в основі якого лежить діалогічна взаємодія спрямована на діалог у спілкуванні та взаємодії між партнерами. Що стосується діалогічної спрямованості управлінської діяльності менеджера то вона зосереджена на досягненні взаємодії в процесі принципової рівноправності учасників спілкування.

Г. Денисенко зазначає, що діалогова форма управлінської діяльності виступає як один з найбільш продуктивних засобів вирішення економічних, політичних і соціальних проблем. Комунікативна діяльність керівника, на думку вченого, представляє собою послідовний порядок дій, який спрямований на певні результати за допомогою оптимального вирішення комунікативних задач. А власне комунікаційний елемент включає дії, пов'язані з встановленням доцільних взаємовідносин по вертикалі та по горизонталі [6, с. 99-100].

Щоденна управлінська діяльність менеджера вимагає від нього вияву не лише діалогічності, а й здатності оперативно оцінювати риси тієї чи іншої психологічної реальності. З цього приводу соціально-психологічна література виділяє номотетичну сенситивність (здатність схоплювати загальне, типове в людині, в оцінці опиратися на

знання характерних рис представників різних типологічних груп – соціальних, психологічних, статевовікових) та ідеографічну сенситивність (здатність розуміти людину в її своєрідності та неповторності) [4].

Важливу роль у становленні особистості професіоналом відіграють її психологічні властивості та індивідуальні якості врахування яких є обов'язковим у професіограмі менеджера, а отже, одним з центральних питань успішної підготовки управлінських кадрів. З цього приводу ряд вчених наводять певний перелік протипоказань до керівної діяльності, сюди відносяться: невміння творчо та логічно мислити, відсутність самоконтролю, впевненості в собі, надмірна або недостатня емоційність, агресивність, занижена адаптаційна мобільність, безініціативність, безхарактерність, замкнутість та ін. Усе сказане стосується також зовнішніх та внутрішніх середовищних впливів які здійснювались на особистість до початку трудової діяльності, мовиться про сім'ю, здоров'я, професійну освіту, досвід набутий особистістю.

Дослідження в нашій країні та за кордоном свідчать, що успіху менеджерської діяльності в великій мірі сприяють такі особисті якості [7, с. 3-4]:

- високий рівень загальної та інтелектуальної активності;
- творчий підхід до вирішення проблем;
- вміння ефективно взаємодіяти з людьми;
- впевненість в собі, наполегливість, готовність до ризику;
- шарм, здоров'я та працездатність.

Ефективність навчання як на етапі довузівської підготовки так і в період навчання у вузі в значній мірі залежить від усієї сукупності методів економічної, технічної та психологічної освіти. Саме тому науковці, які досліджують проблеми удосконалення професійної підготовки економістів і менеджерів, значну увагу приділяють пошуку ефективних шляхів навчання у вузі. Одним з таких шляхів вбачають у впровадженні у навчально-виховний процес професіограми менеджера.

Підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що високий освітній і первинний професійний рівень, досягнутий в системі



вузівської підготовки, свідомий вибір професії менеджера, висока адаптованість до неї дає можливість молоді підвищити свою конкурентоздатність, мобільність на ринку праці, добитись успіху в сфері суспільного виробництва, приватного підприємництва, зменшити ризик стати безробітними.

1. Бодди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента: Пер. с англ. – СПб: Питер, 1999. – 816 с.
2. Братченко С.Л. Якунин В.А. Групповые формы обучения при подготовке студентов как будущих руководителей. // Обучение как процесс управления: Психол.аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
3. Данч И. Развитие и совершенствование личности в процессе трудового воспитания. // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – 183 с.
4. Кричевский Р.П. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
5. Орбан–Лембрик Л. Е. Соціально-психологічні основи управлінської діяльності керівника. // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001, Том.1., Ч.2. – 286 с.
6. Психологія професійної діяльності і спілкування. / За ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджук. – К.: “Преса України”, 1997. – 192 с.
7. Психологические тесты для деловых людей. / Прилож. к жур. «Управление персоналом», М., 1996, – 317 с.
8. Юркевич Г.Й. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності менеджерів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: “Плай” Прикарпатського університету, 1998. – Ч.2. – С. 69-74.

*The problems of communication in the structure of professional training of manager to management activity is analised in this article. It is stressed on the neassity of including of psychological knowledges and kommunikative training into the professional education of manager.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ

Суспільний розвиток в Україні характеризується глобальними перетвореннями, спрямованими на вихід з глибокої кризи шляхом переходу до ринкової економіки. Зміни, які відбуваються в суспільстві, торкаються всіх його сфер і, зокрема, освіти, яка є індикатором найменших зрушень у соціумі. На часі дня виникає гостра соціальна потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів – професіоналів у сфері управління, оскільки нова система господарювання зацікавлена у формуванні особистості, здатної діяти демократичними методами, реагувати адекватно на критику, об'єктивно оцінювати себе та інших. Саме тому професійно зрілі особистості, які б характеризувалися високими організаторськими, комунікативними, проєктивними і креативними здібностями, вкрай необхідні в сфері управління. Цим пояснюється актуальність вивчення досліджуваної проблеми, шляхів, способів соціокультурного проєктування і організаційно-педагогічного розширення освіти в Україні з відповідним науковим забезпеченням як професійно-предметним (менеджмент, маркетинг, економіка), так і психологічним (консультування, моделювання, прогнозування, інноваційні технології навчання) /4, 5/.

Наукове забезпечення навчання кадрів управління передбачає врахування психологічних особливостей освіти при її соціально-психологічному проєктуванні, навчанні і навчально-методичній реалізації. Необхідність проєктування професійного становлення майбутніх спеціалістів психологами і педагогами пов'язана з тим, що його окремі, стихійно виникаючі форми, далеко не завжди відповідають сучасним науковим (соціально-психологічним і інноваційно-педагогічним) вимогам і не можуть задовольнити потреби суспільства в ефективній і швидкій підготовці спеціалістів до управлінської діяльності. Тому проєктування освітнього процесу повинно виходити із рефлексивного аналізу соціокультурної ситуації переходу до ринку, задоволення соціальних потреб в спеціалістах нового типу – професійних управлінцях, а також урахування комплексу конкретних

регіональних умов (економічних, предметних, методичних, організаційних, кадрових, соціально-психологічних і т.ін.) при побудові і розгортанні інноваційних форм і методів навчання управління як особливому роду діяльності. Ефективне здійснення професійної підготовки майбутніх спеціалістів вимагає певного рівня розвитку як економічного і творчого мислення, так і соціального і професійного росту особистості учнів, причому не тільки школярів і студентів, але і спеціалістів, котрі підвищують свою кваліфікацію. Для вирішення цього завдання необхідно застосовувати ряд мір: від підвищення соціальної активності школи до перегляду і підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності в умовах вузу. Все це можливе за умови, коли сам процес підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності буде базуватися на гуманізації і демократизації навчання і виховання.

Професійна підготовка спеціалістів до управлінської діяльності – процес тривалий, складний, творчий і безперервний. Актуальними в зв'язку з цим є надбання таких вчених як І. М. Семенов, В. М. Дюков, Г. Ф. Похмелкін, Л. Е. Орбан-Лембрик, В.В.Третьяченко та ін. На думку дослідників, професійна підготовка спеціалістів триває в системі безперервної освіти. Ключовим аспектом в ній є особистісно-орієнтований акцент. При такому антропоцентричному акценті в системі безперервної освіти є необхідність не тільки підготовки спеціаліста до професійної життєдіяльності, але і створення для його особистісного і творчого росту середовища спілкування, яке забезпечує розвиток майстерності. Антропоцентричне спрямування професійної підготовки спеціалістів до управлінської діяльності визначає тенденцію до зростання людського компонента в системі управління як суб'єкта прийняття рішень на всіх рівнях функціонування організаційної системи.

Забезпечення умов, які розвивають особистість, досягається різними психолого-педагогічними технологіями, які включають елементи соціально-психологічного тренінгу, інтенсивно-ігрових методів навчання, техніки людських взаємовідносин, психотехніки саморегуляції, аутотренінгу та інших прийомів.

Оптимізація процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності досягається за рахунок розробки і впровадження алгоритму продуктивного розв'язання завдань

професійної підготовки управління, що містить систему дій, послідовне виконання яких надає всьому процесу цілеспрямованого характеру. У психологічному словнику алгоритм трактується як "приписання, що діє на основі системи правил, послідовність операцій, точне виконання яких дозволяє вирішувати певні завдання" [2, с. 18]. Алгоритм володіє такими рисами як детермінованість, масовість, визначеність, результативність. Детермінованість виражається в тому, що вказівки, які входять в приписання, повинні бути строго визначеними, точно вказувати на характер і умови кожної дії. Масовість означає те, що в якості вихідних даних задачі, яка вирішується засобом алгоритму, може бути будь-який об'єкт, що належить до певного класу. Результативність полягає в тому, що алгоритм завжди направлений на отримання певного результату.

У загальному вигляді система дій ( алгоритм ) пов'язана з виконанням трьох основних груп завдань [3; 5]:

1. Аналіз фактичного стану справ (діагностика), яка розкриває суперечності між мірою розвитку теорії і практики оптимізації досліджуваного процесу і суб'єктивною потребою суспільства в його інтенсифікації і між наявним рівнем, зумовленим недостатніми знаннями і об'єктивною необхідністю в новому знанні; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до кадрів управління і необхідним рівнем їх професійної підготовки.
2. Проектування відповідного рівня взаємодії в системі зв'язку: "учень – майбутній спеціаліст – управлінець" як важливої умови оптимізації навчально-виховного процесу в цілісній системі підготовки майбутніх спеціалістів.
3. Корекція процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності.

При розгляді проблеми психологічних особливостей професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності актуальними є основні вимоги, які визначаються, з одного боку, загальнопсихологічними принципами, з іншого - конкретними умовами процесу становлення професіонала, тобто в ретроспективному аналізі враховувались як аспекти задатків, можливостей психологічного розвитку, так і визначення особистісного рівня домагань, психологічного самопочуття особистості майбутнього спеціаліста у соціальній структурі професійної підготовки

Як свідчить аналіз наукових праць дослідників, вивчення процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності – проблема багатоаспектна, складна. Складність полягає в тому, що наука і практика все більше підходять до розуміння того, що мова йде не просто про об'єкт соціально-психологічного виховання, а про свідомий, активний суб'єкт життєдіяльності. На нашу думку, частково розв'яже існуючу проблему розроблена нами схема професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності, яка включає етапи: а) початковий (шкільна освіта); б) вищий етап (вуз); в) найвищий етап (безперервна освіта).

1. Початковий етап професійної підготовки майбутнього спеціаліста включає організацію психологічної служби школи з метою відбору дітей у класи за спеціальними профілями. При цьому враховуються психофізіолологічні особливості розвитку школяра (характер, темперамент, пам'ять, мислення, увага), психологічний клімат в сім'ї (рівень взаємовідносин у сім'ї, сімейні професійні династії). Велику роль на початковому етапі відіграють інститути соціалізації, а саме: товариство ровесників як фактор соціального оточення (підліткові об'єднання і організації з вираженою соціально значущою направленістю і відношенням підлітка до них) і система позашкільних закладів (клуби за інтересами та ін., спеціалізовані "інститути" навчання підлітків, згідно профілю майбутньої професії), ядро роботи яких становить інтерес до певного виду знань і умінь.

2. Вищий етап (вузівський) професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності включає активну професійну освіту і розвиток майбутнього керівника, в ході яких формуються ціннісні наміри особистості, орієнтація на життєву перспективу і готовність до професійної діяльності.

Вузівська підготовка майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності включає:

а) Теоретико-методичну підготовку майбутнього спеціаліста, в програму якої входить: 1) оволодіння студентами знаннями з предметів психологічного циклу, основ наук з предмету спеціалізації; 2) інтелектуальна активність майбутнього спеціаліста у сприйнятті й осмисленні лекційного матеріалу, проведенні семінарських, практичних і лабораторних занять; 3) формування позитивної професійної

мотивації майбутнього спеціаліста; 4) формування адекватної самооцінки студента в групі та ін

б) Позааудиторну роботу майбутніх спеціалістів: 1) самостійну роботу студентів в осмисленні теоретичного матеріалу; 2) роботу з науково-методичною літературою, підвищення свого професійного рівня; 3) науково-дослідну роботу, формування навичок дослідницької діяльності, вмінь до аналізу і синтезу психологічних і професійних управлінських ситуацій; 4) розвиток загальних і спеціальних здібностей (уміння передбачати розвиток подій, здатність до ризику, комунікабельність, креативність), здатність до релаксації й т.ін.

3. Найвищий етап професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності реалізується в межах безперервної освіти і включає в себе такі поняття як – професійний розвиток; готовність до професійного вдосконалення; професіоналізм; акме професійної діяльності.

Розроблений нами алгоритм включає в себе наступні кроки:

1. Готовність до школи. На таке складне утворення як готовність до школи (моральна, соціально-психологічна, психофізіологічна) мають значний вплив психологічний клімат в сім'ї, нахили і здібності, обдарованість, талант, загальна активність і розвиток особистості.

2. Загальна освіта. На цьому етапі важливу роль відіграє організація психологічної служби в школі з метою відбору учнів у класи за спеціальними профілями.

3. Загальна освіта і профосвіта (школа). Названий крок готує особистість до реального вибору професії, закінчується засвоєння норм соціалізації, відбувається психологічна адаптація до ринкових умов.

4. Активна професійна освіта і розвиток (вуз). Особистість планує свою життєву перспективу, пов'язану з обраним видом діяльності, стосовно цього оформлюються ціннісні наміри і світосприйняття, провідні мотиви значущого виду діяльності. Характерними новоутвореннями цього кроку виступають: перехід від ідентифікації (1-3 курс) до персоніфікації (4-5 курс), сформованість чіткої потребово-мотиваційної сфери; удосконалення спеціальних здібностей, доповнення мислення такими

категоріями як стратегічність, системність, масштабність, вироблення навички адаптивності до управлінських ситуацій, сформованість соціально-психологічної готовності до управлінської діяльності і таких значущих компонентів як мотиваційний, операційний, емоційний.

Загалом, алгоритм продуктивного вирішення задач дозволяє констатувати стан справ в системі не тільки професійної підготовки спеціалістів до управлінської діяльності, але й вносити поточні корективи в цей процес, проєктувати, прогнозувати, моделювати потрібний рівень готовності, в цілому оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності.

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) – М.: Политиздат, 1989 - 271 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского и М. Г. Ярошевского - М.: Политиздат, 1990.- 494 с.
3. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дисс. д-ра психол. наук.- М, 1992.- 61 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: Навчальний посібник. - Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
5. Овсянецка Л. П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога): Автореф. дис. ...канд. психолог. наук.- Київ, 1995.- 25 с.

*Статья посвящена одной из актуальнейших проблем: проблеме профессиональной подготовки кадров управления. Автор утверждает, что проектирование образовательного процесса должно выходить из рефлексивного анализа социокультурной ситуации перехода к рынку, удовлетворения социальных потребностей в специалистах нового типа при построении инновационных форм и методов обучения управлению как специальному виду деятельности.*

ного здійснення безпосередніх професійних обов'язків (на думку В. Полякова економіці властивий безособовий, інструментальний підхід до людини, ставлення до неї як до інструменту вирішення виробничих завдань), а й використовувати потенційні можливості психологічних дисциплін, адже діяльність менеджера в першу чергу передбачає знання закономірностей людської поведінки, всього, що залежить від людини, її здібностей, можливостей, бажань. Тобто поле діяльності менеджера в першу чергу зосереджується на управлінні "людським чинником", на керівництві працівниками, – а все це вимагає практичного застосування теоретичних знань, постійного вдосконалення професійних якостей, що в свою чергу передбачає високий рівень особистісної культури, культури спілкування, моральності та емпатійності, особистої ерудованості, дотримання етичних вимог, норм та стандартів поведінки.

У період підготовки до професійної діяльності в середніх чи вищих навчальних закладах першопочатково акцентують увагу на розвитку в студентів знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, а розвиток тих здібностей, які слугують загалом творчій активності особистості, а також навички поведінки в колективі, відсуваються на другий план і таким чином складається деформована система мотивів, які лежать в основі професійної діяльності [41].

Отже, навчання студентів як майбутніх менеджерів (керівників) у межах їх психологічної підготовки повинно вирішувати ряд складних завдань: соціально-психологічної та комунікативної компетентності, вміння об'єднати та узгодити діяльність колективу, високої стресостійкості та адаптаційної мобільності, емпатійності, впевненості в собі, самостійності та відповідальності. Отож, поєднання фундаментальних економічних знань з високою психологічною підготовленістю дає студентам таку освіту, яка дозволить їм ефективно здійснювати як основну професійну діяльність в сфері управління, безпосередньо пов'язану з організацією взаємодії між людьми, так і просування ввєрх по службовій драбині менеджменту.

Таким чином, можна сформулювати складові забезпечення психологічної підготовки студентів до роботи в якості керівників:

- знання особливостей поведінки людей, закономірностей групової сумісної діяльності та стилів керівництва нею, психологічних механізмів міжособистісної взаємодії;
- уміння аналізувати свою діяльність як сукупність конкретних проблемних ситуацій, здійснювати міжособистісну взаємодію, адекватно розуміти індивідуальні особливості – свої та інших, будувати спільну діяльність, спираючись на ці особливості;
- здатність співчувати і співпереживати, формувати соціальні установки на діалогічне спілкування, а також здатність до адекватної самооцінки [2, с. 79-80].

Аналіз наукової літератури з проблем управління засвідчує, що успішність діяльності будь-якої організації, а, отже, і ефективна робота менеджера управління персоналом знаходиться в залежності від рівня розвитку його комунікативних навичок, діалогічності, діалогової форми взаємодії з підлеглими, адже в загальній структурі діяльності менеджера комунікабельність відображає власне психологічний бік його професійної діяльності і виступає її базовим компонентом.

Всю діяльність менеджера пронизує комунікація: при доборі кадрів і проведенні співбесід, при вирішенні стратегічних завдань, при проведенні нарад, при ділових переговорах, при вирішенні конфліктних ситуацій і т.д. Комунікативна діяльність менеджера здійснюється на двох рівнях – вертикальному – в даному випадку мова йде про комунікацію між працівниками які знаходяться на різних рівнях організаційної ієрархії (“керівник – працівник”) й горизонтальному – комунікація між рівними за своїм становищем в організації працівниками (“керівник – керівник”). Зрозуміло, що названими рівнями комунікативна взаємодія керівників та працівників, яка розгортається в тій чи іншій соціальній організації не обмежується. Комунікативні потоки поділяються на низхідні (від керівництва до працівників) та висхідні (від працівників до керівництва).

Очевидно, що будь-яка комунікація, в тому числі і професійна ділова, передбачає наявність двостороннього комунікативного зв'язку, де важливе значення має наявність процесу взаєморозуміння між учасниками ділового спілкування. Р. Албанезе і Д. Ван Фліт [4] підкреслюють, що ефективного зворотнього зв'язку можна досягнути

лише у випадку росту довіри та відкритості у відносинах між членами організації і одночасного зниження організаційної дистанції та несумісності працівників. Як засвідчують дослідження 73% американських, 63% англійських і 85% японських менеджерів вважають невміння ефективно спілкуватися головною перешкодою на шляху досягнення цілей, які стоять перед організацією. Отже, комунікація є одним з основних факторів ефективної діяльності організації, а від вміння менеджерів здійснювати цю комунікацію залежить не лише зовнішня успішність, але й внутрішня стабільність даної соціальної організації.

Відсутність у професіонала спеціальних умінь та навичок у сприйнятті та розумінні зверненого до нього спілкування неминуче призводить до збоїв у роботі механізмів зворотнього зв'язку, що в свою чергу тягне за собою втрати інформації, проблеми з дешифруванням повідомлень, непорозуміння та конфлікти, виникнення чужок і т.д.

Соціально-психологічні дослідження показують, що в основі комунікативних навичок керівників лежать їх спеціальні комунікативні здібності, структура яких складається із трьох підструктур: гностична здібність – це здатність людини розуміти інших людей (прагнення до розуміння інших, вміння слухати партнера по спілкуванню), експресивна здібність – здатність до самовираження своєї особистості (прагнення бути розумілим іншими, культура мовлення, правдивість та довіра до партнерів); інтерактивна здібність – здатність адекватно впливати на партнерів по спілкуванню (вимогливість, ввічливість, такт, рішучість, дисциплінованість) [8, с. 72].

Для того, щоб здійснити вагомий внесок в роботу менеджера (керівника) і дійсно допомогти йому у вирішенні багатьох складних задач виробничого процесу, психологія, ще на етапі фахової підготовки спеціаліста, повинна дати йому розуміння того, що без спілкування, діалогу, обміну інформацією, взаємодії, взаєморозуміння, співпраці із співробітниками не може бути ефективною професійною діяльністю.

Особливість управління полягає в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії, без співпраці та діалогу керівника з іншими

членами організації не може бути справжнього вирішення управлінських завдань, прийняття управлінських рішень, професійного зростання керівника та його співробітників. При цьому діалогічний тип відносин у цьому процесі можна вважати універсальною, необхідною умовою ефективності управлінської діяльності керівника, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії [5, с. 222].

Під діалогічністю розуміється єдність готовності і здатності зрозуміти іншу людину, цілеспрямованості на сприйняття іншої точки зору, свідомої відмови від стереотипів стосовно поведінки іншого, готовності і здатності до адекватного самовираження у спілкуванні, прагненні виразити себе і бути зрозумілим іншим [4].

Подібна тенденція розвитку діалогічності спостерігається не лише в усіх галузях сучасної науки, а й в усіх сферах життєдіяльності людини; відбувається перехід від суб'єкт-об'єктної комунікації, яка базується на монологічному зверненні до суб'єкт-суб'єктного спілкування, в основі якого лежить діалогічна взаємодія спрямована на діалог у спілкуванні та взаємодії між партнерами. Що стосується діалогічної спрямованості управлінської діяльності менеджера то вона зосереджена на досягненні взаємодії в процесі принципової рівноправності учасників спілкування.

Г. Денисенко зазначає, що діалогова форма управлінської за змістом діяльності виступає як один з найбільш продуктивних засобів вирішення економічних, політичних і соціальних проблем. Комунікативна діяльність керівника, на думку вченого, представляє собою послідовний порядок дій, який спрямований на певні результати за допомогою оптимального вирішення комунікативних задач. А власне комунікаційний елемент включає дії, пов'язані з встановленням доцільних взаємовідносин по вертикалі та по горизонталі [6, с. 99-100].

Щоденна управлінська діяльність менеджера вимагає від нього вияву не лише діалогічності, а й здатності оперативно оцінювати риси тієї чи іншої психологічної реальності. З цього приводу соціально-психологічна література виділяє номотетичну сенситивність (здатність охоплювати загальне, типове в людині, в оцінці опиратися на

знання характерних рис представників різних типологічних груп – соціальних, психологічних, статевовікових) та ідеографічну сенситивність (здатність розуміти людину в її своєрідності та неповторності) [4].

Важливу роль у становленні особистості професіоналом відіграють її психологічні властивості та індивідуальні якості врахування яких є обов'язковим у професіограмі менеджера, а отже, одним з центральних питань успішної підготовки управлінських кадрів. З цього приводу ряд вчених наводять певний перелік протипоказань до керівної діяльності. Сюди відносяться: невміння творчо та логічно мислити, відсутність самоконтролю, впевненості в собі, надмірна або недостатня емоційність, агресивність, занижена адаптаційна мобільність, безініціативність, безхарактерність, замкнутість та ін. Усе сказане стосується також зовнішніх та внутрішніх середовищних впливів які здійснювались на особистість до початку трудової діяльності, мовиться про сім'ю, здоров'я, професійну освіту, досвід набутий особистістю.

Дослідження в нашій країні та за кордоном свідчать, що успіху менеджерської діяльності в великій мірі сприяють такі особисті якості [7, с. 3-4]:

- високий рівень загальної та інтелектуальної активності;
- творчий підхід до вирішення проблем;
- вміння ефективно взаємодіяти з людьми;
- впевненість в собі, наполегливість, готовність до ризику;
- шарм, здоров'я та працездатність.

Ефективність навчання як на етапі довузівської підготовки так і в період навчання у вузі в значній мірі залежить від усієї сукупності методів економічної, технічної та психологічної освіти. Саме тому науковці, які досліджують проблеми удосконалення професійної підготовки економістів і менеджерів, значну увагу приділяють пошуку ефективних шляхів навчання у вузі. Одним з таких шляхів вбачають у впровадженні у навчально-виховний процес професіограми менеджера.

Підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що високий освітній і первинний професійний рівень, досягнутий в системі

вузівської підготовки, свідомий вибір професії менеджера, висока адаптованість до неї дає можливість молоді підвищити свою конкурентоздатність, мобільність на ринку праці, добитись успіху в сфері суспільного виробництва, приватного підприємництва, зменшити ризик стати безробітними.

1. Бодди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента: Пер. с англ. – СПб: Питер, 1999. – 816 с.
2. Братченко С.Л. Якунин В.А. Групповые формы обучения при подготовке студентов как будущих руководителей. // Обучение как процесс управления: Психол аспекты – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
3. Данч И. Развитие и совершенствование личности в процессе трудового воспитания. // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – 183 с.
4. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
5. Орбан–Лембрик Л. Е. Соціально-психологічні основи управлінської діяльності керівника. // Актуальні проблеми психології. Соціально психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001, Том.1., Ч.2. – 286 с.
6. Психологія професійної діяльності і спілкування. / За ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджука. – К.: “Преса України”, 1997. – 192 с.
7. Психологические тесты для деловых людей. / Прилож. к жур. «Управление персоналом», М., 1996, – 317 с.
8. Юркевич Г.Й. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності менеджерів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: “Плай” Прикарпатського університету, 1998. – Ч.2. – С. 69-74.

*The problems of communication in the structure of professional training of manager to management activity is analised in this article. It is stressed on the neassity of including of psychological knowledges and kommunikative training into the professional education of manager.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ

Суспільний розвиток в Україні характеризується глобальними перетвореннями, спрямованими на вихід з глибокої кризи шляхом переходу до ринкової економіки. Зміни, які відбуваються в суспільстві, торкаються всіх його сфер і, зокрема, освіти, яка є індикатором найменших зрушень у соціумі. На часі дня виникає гостра соціальна потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів – професіоналів у сфері управління, оскільки нова система господарювання зацікавлена у формуванні особистості, здатної діяти демократичними методами, реагувати адекватно на критику, об'єктивно оцінювати себе та інших. Саме тому професійно зрілі особистості, які б характеризувалися високими організаторськими, комунікативними, проєктивними і креативними здібностями, вкрай необхідні в сфері управління. Цим пояснюється актуальність вивчення досліджуваної проблеми, шляхів, способів соціокультурного проєктування і організаційно-педагогічного розширення освіти в Україні з відповідним науковим забезпеченням як професійно-предметним (менеджмент, маркетинг, економіка), так і психологічним (консультування, моделювання, прогнозування, інноваційні технології навчання) /4; 5/.

Наукове забезпечення навчання кадрів управління передбачає врахування психологічних особливостей освіти при її соціально-психологічному проєктуванні, навчанні і навчально-методичній реалізації. Необхідність проєктування професійного становлення майбутніх спеціалістів психологами і педагогами пов'язана з тим, що його окремі, стихійно виникаючі форми, далеко не завжди відповідають сучасним науковим (соціально-психологічним і інноваційно-педагогічним) вимогам і не можуть задовольнити потреби суспільства в ефективній і швидкій підготовці спеціалістів до управлінської діяльності. Тому проєктування освітнього процесу повинно виходити із рефлексивного аналізу соціокультурної ситуації переходу до ринку, задоволення соціальних потреб в спеціалістах нового типу – професійних управлінцях, а також врахування комплексу конкретних

регіональних умов (економічних, предметних, методичних, організаційних, кадрових, соціально-психологічних і т.ін.) при побудові і розгортанні інноваційних форм і методів навчання управлінню як особливому роду діяльності. Ефективне здійснення професійної підготовки майбутніх спеціалістів вимагає певного рівня розвитку як економічного і творчого мислення, так і соціального і професійного росту особистості учнів, причому не тільки школярів і студентів, але і спеціалістів, котрі підвищують свою кваліфікацію. Для вирішення цього завдання необхідно застосовувати ряд мір: від підвищення соціальної активності школи до перегляду і підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності в умовах вузу. Все це можливе за умови, коли сам процес підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності буде базуватися на гуманізації і демократизації навчання і виховання.

Професійна підготовка спеціалістів до управлінської діяльності – процес тривалий, складний, творчий і безперервний. Актуальними в зв'язку з цим є надбання таких вчених як І. М. Семєнов, В. М. Дюков, Г. Ф. Похмелкін, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. В. Третьяченко та ін. На думку дослідників, професійна підготовка спеціалістів триває в системі безперервної освіти. Ключовим аспектом в ній є особистісно-орієнтований акцент. При такому антропоцентричному акценті в системі безперервної освіти є необхідність не тільки підготовки спеціаліста до професійної життєдіяльності, але і створення для його особистісного і творчого росту середовища спілкування, яке забезпечує розвиток майстерності. Антропоцентричне спрямування професійної підготовки спеціалістів до управлінської діяльності визначає тенденцію до зростання людського компонента в системі управління як суб'єкта прийняття рішень на всіх рівнях функціонування організаційної системи.

Забезпечення умов, які розвивають особистість, досягається різними психолого-педагогічними технологіями, які включають елементи соціально-психологічного тренінгу, інтенсивно-ігрових методів навчання, техніки людських взаємовідносин, психотехніки саморегуляції, аутотренінгу та інших прийомів.

Оптимізація процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності досягається за рахунок розробки і впровадження алгоритму продуктивного розв'язання завдань

професійної підготовки управлінця, що містить систему дій, послідовне виконання яких надає всьому процесу цілеспрямованого характеру. У психологічному словнику алгоритм трактується як “приписання, що діє на основі системи правил, послідовність операцій, точне виконання яких дозволяє вирішувати певні завдання” [2, с. 18]. Алгоритм володіє такими рисами як детермінованість, масовість, визначеність, результативність. Детермінованість виражається в тому, що вказівки, які входять в приписання, повинні бути строго визначеними, точно вказувати на характер і умови кожної дії. Масовість означає те, що в якості вихідних даних задачі, яка вирішується засобом алгоритму, може бути будь-який об'єкт, що належить до певного класу. Результативність полягає в тому, що алгоритм завжди направлений на отримання певного результату.

У загальному вигляді система дій ( алгоритм ) пов'язана з виконанням трьох основних груп завдань [3; 5]:

1. Аналіз фактичного стану справ (діагностика), яка розкриває суперечності між мірою розвитку теорії і практики оптимізації досліджуваного процесу і суб'єктивною потребою суспільства в його інтенсифікації і між наявним рівнем, зумовленим недостатніми знаннями і об'єктивною необхідністю в новому знанні; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до кадрів управління і необхідним рівнем їх професійної підготовки.
2. Проектування відповідного рівня взаємодії в системі зв'язку: “учень – майбутній спеціаліст – управлінець” як важливої умови оптимізації навчально-виховного процесу в цілісній системі підготовки майбутніх спеціалістів.
3. Корекція процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності.

При розгляді проблеми психологічних особливостей професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності актуальними є основні вимоги, які визначаються, з одного боку, загальнопсихологічними принципами, з іншого - конкретними умовами процесу становлення професіонала, тобто в ретроспективному аналізі враховувались як аспекти задатків, можливостей психологічного розвитку, так і визначення особистісного рівня домагань, психологічного самопочуття особистості майбутнього спеціаліста у соціальній структурі професійної підготовки.



Як свідчить аналіз наукових праць дослідників, вивчення процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності – проблема багатоаспектна, складна. Складність полягає в тому, що наука і практика все більше підходять до розуміння того, що мова йде не просто про об'єкт соціально-психологічного виховання, а про свідомий, активний суб'єкт життєдіяльності. На нашу думку, частково розв'яже існуючу проблему розроблена нами схема професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності, яка включає етапи: а) початковий (шкільна освіта); б) вищий етап (вуз); в) найвищий етап (безперервна освіта).

1. Початковий етап професійної підготовки майбутнього спеціаліста включає організацію психологічної служби школи з метою відбору дітей у класи за спеціальними профілями. При цьому враховуються психофізіолологічні особливості розвитку школяра (характер, темперамент, пам'ять, мислення, увага), психологічний клімат в сім'ї (рівень взаємовідносин у сім'ї, сімейні професійні династії). Велику роль на початковому етапі відіграють інститути соціалізації, а саме: товариство ровесників як фактор соціального оточення (підліткові об'єднання і організації з вираженою соціально значущою направленістю і відношенням підлітка до них) і система позашкільних закладів (клуби за інтересами та ін., спеціалізовані "інститути" навчання підлітків, згідно профілю майбутньої професії), ядро роботи яких становить інтерес до певного виду знань і умінь.

2. Вищий етап (вузівський) професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності включає активну професійну освіту і розвиток майбутнього керівника, в ході яких формуються ціннісні наміри особистості, орієнтація на життєву перспективу і готовність до професійної діяльності.

Вузівська підготовка майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності включає:

а) Теоретико-методичну підготовку майбутнього спеціаліста, в програму якої входить: 1) оволодіння студентами знаннями з предметів психологічного циклу, основ наук з предмету спеціалізації; 2) інтелектуальна активність майбутнього спеціаліста у сприйнятті й осмисленні лекційного матеріалу, проведенні семінарських, практичних і лабораторних занять; 3) формування позитивної професійної

мотивації майбутнього спеціаліста; 4) формування адекватної самооцінки студента в групі та ін

б) Позааудиторну роботу майбутніх спеціалістів: 1) самостійну роботу студентів в осмисленні теоретичного матеріалу; 2) роботу з науково-методичною літературою, підвищення свого професійного рівня; 3) науково-дослідну роботу, формування навичок дослідницької діяльності, вмінь до аналізу і синтезу психологічних і професійних управлінських ситуацій; 4) розвиток загальних і спеціальних здібностей (уміння передбачати розвиток подій, здатність до ризику, комунікабельність, креативність), здатність до релаксації й т ін.

3. Найвищий етап професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності реалізується в межах безперервної освіти і включає в себе такі поняття як – професійний розвиток, готовність до професійного вдосконалення, професіоналізм, акме професійної діяльності.

Розроблений нами алгоритм включає в себе наступні кроки:

1. Готовність до школи. На таке складне утворення як готовність до школи (моральна, соціально-психологічна, психофізіологічна) мають значний вплив психологічний клімат в сім'ї, нахили і здібності, обдарованість, таланти, загальна активність і розвиток особистості.

2. Загальна освіта. На цьому етапі важливу роль відіграє організація психологічної служби в школі з метою відбору учнів у класи за спеціальними профілями.

3. Загальна освіта і профосвіта (школа). Названий крок готує особистість до реального вибору професії, закінчується засвоєння норм соціалізації, відбувається психологічна адаптація до ринкових умов.

4. Активна професійна освіта і розвиток (вуз). Особистість планує свою життєву перспективу, пов'язану з обраним видом діяльності, стосовно цього оформлюються ціннісні наміри і світосприйняття, провідні мотиви значущого виду діяльності. Характерними новоутвореннями цього кроку виступають: перехід від ідентифікації (1-3 курс) до персоніфікації (4-5 курс), сформованість чіткої потребно-мотиваційної сфери; удосконалення спеціальних здібностей, доповнення мислення такими

категоріями як стратегічність, системність, масштабність, вироблення навички адаптивності до управлінських ситуацій; сформованість соціально-психологічної готовності до управлінської діяльності і таких значущих компонентів як мотиваційний, операційний, емоційний.

Загалом, алгоритм продуктивного вирішення задач дозволяє констатувати стан справ в системі не тільки професійної підготовки спеціалістів до управлінської діяльності, але й вносити поточні корективи в цей процес, проектувати, прогнозувати, моделювати потрібний рівень готовності, в цілому оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності.

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) – М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского и М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
3. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дисс. д-ра психол. наук.- М, 1992. - 61 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления. Навчальний посібник. - Івано-Франківськ: Плай, 2001. - 695 с.
5. Овсянецка Л. П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога): Автореф. дис. ...канд. психолог. наук.- Київ, 1995.- 25 с.

*Статья посвящена одной из актуальнейших проблем: проблеме профессиональной подготовки кадров управления. Автор утверждает, что проектирование образовательного процесса должно выходить из рефлексивного анализа социокультурной ситуации перехода к рынку, удовлетворения социальных потребностей в специалистах нового типа при построении инновационных форм и методов обучения управлению как специальному виду деятельности.*

## РОЛЬ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ ТА ДИНАМІКА ЙОГО УСВІДОМЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Сучасна психологія дає можливість розглядати мисленнєву діяльність як суму розумових дій. Принципове значення поняття дії для аналізу процесу мислення заключається в тому, що вона задовільно пояснює усі види внутрішніх взаємовідносин суб'єкта з об'єктом в ході розумового процесу. Внутрішня дія включає в себе як форми свідомого відображення дійсності, так і різноманітні компоненти неусвідомлюваної активності суб'єкта, за допомогою яких здійснюються його взаємовідносини з об'єктом.

Співвідношення усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів у структурі конкретного розумового акта визначається його видом, характером, а також місцем, яке він займає в загальній структурі діяльності суб'єкта. Зрозуміло, що в ході творчого мислення подавляючу перевагу мають усвідомлені компоненти. Збільшення ж неусвідомлюваних компонентів у структурі розумового процесу має місце в різноманітних процесах автоматизації розумових актів як наслідок їхнього розвитку, повторення і, відповідно, скорочення, згорнутості, відходу зі свідомості. Такі акти за своєю сутністю перестають бути актами мислення, перетворюючись в розумові чи практичні навички, хоча і можуть бути використані як засіб рішення задач і засновані на ряді дуже істотних узагальнень. Саме узагальнений характер автоматизованих дій - розумових і практичних - дозволяє суб'єкту активно використовувати їх у різних ситуаціях як засіб рішення різного типу задач, у структурі яких вони складають неусвідомлювану основу дії.

На думку Я. А. Пономарьова уявляється можливим визначити загальну закономірність зростання питомої ваги неусвідомлюваних інтуїтивних компонентів також і у процесах творчого мислення, коли нове знання не виводиться за допомогою логічних дій із вже наявних посилок, а стає функцією таких процесів як інсайт, осяяння, здогад. Однак, оскільки існує декілька різних розумінь визначення "творчос-

ті", критерії якої точно не визначені, то й і у процесах, які відносять до творчого мислення, роль і значимість неусвідомлюваних компонентів також може бути дуже різною [4].

Здійснивши порівняльний аналіз декількох експериментальних досліджень, О. К. Тихомиров прийшов до висновку про те, що процес постійного співвіднесення дій, які здійснюються на усвідомлюваному і неусвідомлюваному рівнях розумової діяльності, шляхом співвіднесення її вербалізованих і невербалізованих компонентів, виступає як основний механізм регуляції мислення, визначення і відбору властивостей, елементів ситуації, формулювання нових гіпотез [5].

Рухаючись у напрямку поглиблення загальної уяви про неусвідомлюване в структурі усвідомленого Ю.Б. Гиппенрейтер [2] поряд з поняттям "дія" вводить поняття "процес" і розділяє неусвідомлюване на три класи:

1. Неусвідомлювані механізми свідомих дій.
2. Неусвідомлювані побудники свідомих дій.
3. "Надсвідомі" процеси.

Розглянемо кожний з названих класів.

Неусвідомлювані механізми свідомих дій - це технічні виконавці, чи "чорнороби" свідомості. Багато хто з них утворюється шляхом передачі функції свідомості на неусвідомлювані рівні. У цей клас автор включає:

- а) неусвідомлювані автоматизми (ходьба, конвергенція очей, практичні навички, які формуються протягом життя і т.д.);
- б) явища неусвідомлюваної установки (готовність організму до майбутнього дії);
- в) неусвідомлювані супроводи свідомих дій (мимовільні рухи, міміка, пантоміміка, вегетативні реакції).

Клас неусвідомлюваних побудників свідомих дій складають побудники, які витиснуті зі свідомості, емоційно заряджені і час від часу прориваються у свідомість в особливій символічній формі. Автор обґрунтовує це положення свідченням Фрейда про те, що психіка ширше свідомості. Сховані знання - це теж психічні утворення, але вони неусвідомлені. Для їхнього усвідомлення потрібно посилювати сліди минулих вражень. Іншими словами, неусвідомлювані побу-

дники свідомих дій - це витиснуті зі свідомості переживання людини, які мають великий енергетичний заряд. У свідомість вони не пропускаються, свідомість робить їм опір, проте, вони прориваються у свідоме життя людини, приймаючи перекручену чи символічну форму (сновидіння, помилкові дії і невротичні синдроми).

І нарешті, третій клас "надсвідомі процеси", який являє собою для нас найбільший інтерес. "Ці процеси утворення деякого інтегрального продукту великої свідомої роботи, який потім вторгається у свідоме життя людини у вигляді нової творчої ідеї, нового відношення або життєвої установки, змінюючи подальший плін свідомості" [2, 88].

Ю.Б. Гиппенрейтер подібні процеси поміщає поза свідомістю по двох причинах. По-перше, суб'єкт не знає того кінцевого підсумку, до якого приведе "надсвідомий" процес. Свідомі ж процеси передбачають мету дії, тобто ясне усвідомлення результату, до якого суб'єкт прагне. По-друге, невідомий момент, коли "надсвідомий" процес закінчиться; часто він завершується раптово, зненацька для суб'єкта. Свідомі ж дії передбачають контроль за наближенням до мети і приблизну оцінку моменту, коли вона буде досягнута.

Для позначення інтуїтивних процесів автор використовує термін - "надсвідомі", тому що термін "несвідомі" має занадто спеціальний зміст у психоаналізі. Термін "надсвідомі" адекватно відбиває головну особливість цих процесів: "вони відбуваються над свідомістю у тому сенсі, що їхній зміст і тимчасові масштаби значно більші всього того, що може умістити свідомість, проходячи через свідомість окремими своїми ділянками, вони як ціле перебувають за його межами" [2, 91]. За її розміркуванням до класу "надсвідомі" процеси треба віднести процеси творчого мислення. Таким чином підтверджується точка зору ряду психологів, про те, що в розумовій діяльності беруть участь неусвідомлювані процеси, а джерелом творчості є інформація (знання), що перебуває за межами свідомості - у несвідомому (Фрейд) чи в надсвідомому (Гиппенрейтер).

У зв'язку з цим виникають як мінімум два питання. По-перше - яким чином думка, що здійснила "прорив" з несвідомої сфери у свідоме, утримується, фіксується у свідомості і включається у внут-

рішній діалог суб'єкта мислення? По-друге - який психологічний механізм забезпечує активізацію і узгодження усіх мисленнєвих компонентів у процесі творчого пошуку та сприяє генеруванню великої кількості альтернативних ідей? З'ясування цих питань, на нашу думку, дасть певні підстави для спроби побудови деяких нових теоретичних положень відносно динаміки та організації творчого процесу.

Теоретичний аналіз наукових праць, присвячених розробці питань творчого мислення, дозволяє нам висунути передбачення про те, що у людей з творчим (дівергентним) типом мислення основним механізмом, забезпечуючим успішну постановку і розв'язання творчих задач, є внутрішнє мовлення, яке на певних етапах творчого процесу може бути по-різному представлене у свідомості людини. Нагадаємо, що у свій час Б.Ф.Баєв, досліджуючи функціонально-динамічні особливості внутрішнього мовлення в процесі породження і становлення думки, звернув увагу на рівень її усвідомлювання піддослідними в процесі розв'язання різних типів розумових задач. Автор встановив залежність між змістом мисленнєвої діяльності, зокрема ступенем насиченості її чуттєвообразними компонентами, і функціональним навантаженням внутрішнього мовлення. При наявності в мисленні наочної опори була помічена тенденція до значного скорочення внутрішнього мовлення, і його участі в процесі розв'язання задач піддослідні не помічали. Розв'язання задач наочного, ситуативного характеру здійснювалось за допомогою чуттєвих засобів, тоді як мовні засоби просто випадали з поля зору піддослідних, не усвідомлювались ними. Участь внутрішнього мовлення вони пов'язували, як правило, лише з вузловими пунктами розв'язання задач [1, 119]. В процесі розв'язання абстрактних задач, де наочні образи не відіграють суттєвої ролі власне мовна діяльність максимально активізувалась та розгоргалась, оскільки робота думки в такому разі являє собою оперування виключно словесним змістом. Піддослідні відмічали максимальне усвідомлення роботи внутрішнього мовлення і їх висловлювання свідчили про те, що досвід, до якого вони зверталися, існував тільки у мовній формі [1, 121].

Таким чином, ми бачимо, що внутрішнє мовлення - це динамічний психічний процес, який, в залежності від складності та типу

розумових задач, може бути по-різному представленим у свідомості людини. Не дивлячись на це, опора на існуючі теоретичні розробки та власний досвід досліджень [6, 7, 8] дозволяють вважати, що незалежно від рівня рефлексії породження нової ідеї під час інтуїтивного проблеску відбувається саме за допомогою внутрішнього мовлення (чи певної його форми).

Несвідоме, будучи джерелом творчості, являє собою згусток досвіду історії й особистого досвіду людини; вихідним його джерелом є пізнання, яке пов'язане з реальною суспільною практикою. Повертаючись у сферу свідомості, запаси досвіду можуть піддаватися творчій обробці, як це властиво для всієї діяльності мозку в процесі відображення. У підсумку несвідоме, втягуючись в тканину свідомості, стає джерелом нового пізнання [3]. Несвідоме в людини в кінцевому рахунку залежить від її свідомості, бо вся невичерпна інформація, яка зберігається в цій сфері, колись була вербалізованою та інтегрованою зовні. Витягти і розшифрувати її можна, на наш погляд, лише за допомогою внутрішнього мовлення, яке під час інтуїтивного проблеску схоплює потрібну думку, проводить у свідомість, утримує її там і включає у внутрішній діалог, у ході якого вона логічно оформляється.

Як показують спостереження, рівень усвідомлення внутрішнього мовлення у творчому процесі дуже невеликий. Неважко зрозуміти, що це має місце тому, що під час активного творчого пошуку воно максимально згортається, завдяки чому неусвідомлено охоплює найбільшу кількість альтернативних ідей (такий процес пошуку характерний для дивергентного типу мислення). Однак під час творчого процесу внутрішнє мовлення не зовсім звільняється від свідомого контролю. Контроль залишається і здійснюється завдяки тому, що свідомість має фокус, периферію і, нарешті, межу, за якою починається область неусвідомлюваного [2]. В залежності від типу розумової задачі та форми мислення, внутрішнє мовлення займає певне місце у цьому полі свідомості. Рух в один бік - це відхід внутрішнього мовлення з фокуса свідомості на його периферію і з периферії - за його кордон, у галузь неусвідомлюваного. Рух у протилежний бік означає повернення внутрішнього мовлення у свідомість. Причому це

повернення може бути результатом довільного наміру. Властивість внутрішнього мовлення знов ставати усвідомленим дуже важлива, оскільки забезпечує перспективу її додаткового вдосконалення та розвитку. Така неймовірна динамічність і рухливість внутрішньої мови, що полягає в здатності переміщатися в межах і за межі свідомості, забезпечує проникнення інформації (знання, досвіду) із сфери несвідомого у поле свідомості, завдяки чому мислення збагачується новими нестандартними ідеями. На нашу думку, при рішенні складних творчих задач внутрішнє мовлення відходить від фокусу свідомості, до межі несвідомого (джерела творчості) і тому не повністю усвідомлюється та контролюється людиною.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що внутрішнє мовлення - це психологічне явище, яке в процесі мислення характеризується складною динамікою усвідомлення і тому при його дослідженні інтроспективні методи недостатньо ефективні, а іноді і зовсім неінформативні, особливо якщо це стосується творчого акту.

1. Баев Б.Ф. Психологія внутрішньої мови. - К., 1966. - 192 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Неосознаваемые процессы. - М.: МГУ, 1988. - С. 65-93
3. Дубинин Н.Г., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика. Поведение. Ответственность. - М., 1982.
4. Пономарев Я.А. Проблемы психологии творчества / Автореферат докторской диссертации. - М., 1972.
5. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. - М., 1975 - 253 с.
6. Самойлов А. Е. Теоретические проблемы логико-психологического анализа мышления. – Запорожье, 1997. - 167 с.
7. Дуса О.В. Навчальний діалог як форма розвитку творчого мислення // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми та пошуки. - Запоріжжя-Київ, 2001. - Вип № 20.
8. Дуса О. В. Внутрішній діалог як необхідний компонент творчого мислення // Проблеми загальної психології та педагогіки. - Київ: Інститут психології АПН України ім. Г.С.Костюка. - 2001. – Вип. № 26.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Загальновідомим є положення про те, що рівень та якість підготовки професійних кадрів значною мірою визначає перспективи економічного розвитку країни. Високий кадровий потенціал держави – це об'єктивна нагальна потреба сьогодення і водночас важлива умова її перспективного і цивілізованого розвитку, умова входження в Європейське Співтовариство, у світовий цивілізований процес. За таких умов стала об'єктивною необхідність посилення ролі теоретичного знання у підготовці спеціалістів, а саме: визначення принципово нових вимог до якості їх професійної підготовки, готовності до творчої трудової діяльності з оперативним урахуванням прогресуючих змін у всіх суспільно-виробничих сферах. Йдеться про забезпечення випереджувального розвитку професійної освіти.

Проблема професійного розвитку вивчається представниками багатьох наукових дисциплін, в тому числі, представниками психологічної науки, які не дивлячись на різні концептуальні засади схиляються до думки, що професійний розвиток особистості це результат впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в єдиному процесі професіоналізації

Актуальність даного питання пояснюється, з одного боку, тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, бажання, рівень домагань, особливості когнітивної сфери і т.п.) обумовлюють значний вплив на вибір професії і хід професійного становлення. Вони можуть як сприяти формуванню професійно-значущих якостей професіонала, професійної майстерності і творчому підходу до професійної діяльності, так і перешкоджати їм, обумовлюючи цим самим швидкі темпи професійної деформації. З другого боку, професійне самовизначення особистості не завершується із вибором професії і першими кроками оволодіння нею. Впродовж всього професійного навчання здійснюється подальше формування людини як суб'єкта праці, поглиблюються уявлення про майбутню

професійну спільність, особливості професійної діяльності. Формується професійна спрямованість особистості як сукупність мотиваційних утворень, які визначають вибір професії, успішність оволодіння нею і ефективність її реалізації надалі (6, с.143-157).

На кожній віковій стадії професійне становлення відрізняється своїм змістом і динамікою. Ми акцентуємо увагу на психологічних закономірностях професійного онтогенеза в період ранньої зрілості, початку якого передують завершення статевого дозрівання людини, диференціація інтересів та розумових здібностей. Сформована відповідна система цінностей, ціннісний образ Я, готовність до саморозвитку, професійні наміри тощо.

Згідно тверджень Ш.Бюлер в продовж цього вікового періоду людина визначається із професійним вибором (цит. за (3)). Вона знаходиться на фазі адепта, коли вибір професій вже зроблений і починається (продовжується) процес її освоєння, розуміння змісту професії і своєї причетності до неї.

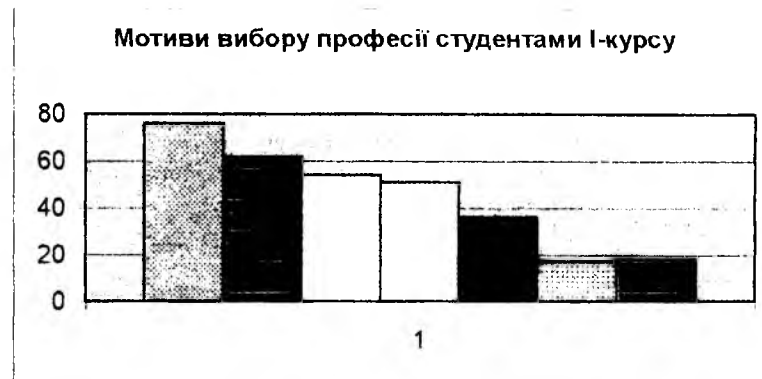
Хоча вибір професії вже зроблений, уявлення про змістовні характеристики майбутньої професійної діяльності далекі від ідеалу, в основному зорієнтовані на зовнішні сторони професії (2, с. 142). Тільки тоді, коли людина одержує можливість ознайомитись з деякими видами професійних занять, коли бачить можливість реалізації саме в цій діяльності своїх особистісних цінностей – в неї розвивається інтерес до професії. Саме на цьому етапі у своїх професійних пізнаннях вона потребує допомоги з боку усвідомлення та диференціації професійного вибору. Мова йде про складне багатоконпонентне утворення – професійну орієнтацію.

Під професійною орієнтацією ми розуміємо відповідну соціальну установку на відповідний вид професійної діяльності, яка виступає продуктом взаємодії ціннісних орієнтацій особистості і соціальної ситуації (5, с. 13, 24).

З метою визначення особливостей професійної орієнтації у студентів психологів ми скористались відомою методикою С. Богарової “Визначення умов та мотивації навчальної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей”, методикою В. П. Бондарева “Вибір професії”, опитувальником Л. Н. Кабардової “Професійна

готовність”, методикою визначення основних мотивів вибору професії (Павлутенков Е. М.), а також розробленого нами варіанту методики незакінчених речень, спрямованої на виявлення відношення студентів до психології, як сфери професійної діяльності. Дослідженням було охоплено 374 студенти денної форми навчання філософського факультету спеціальності “Психологія”.

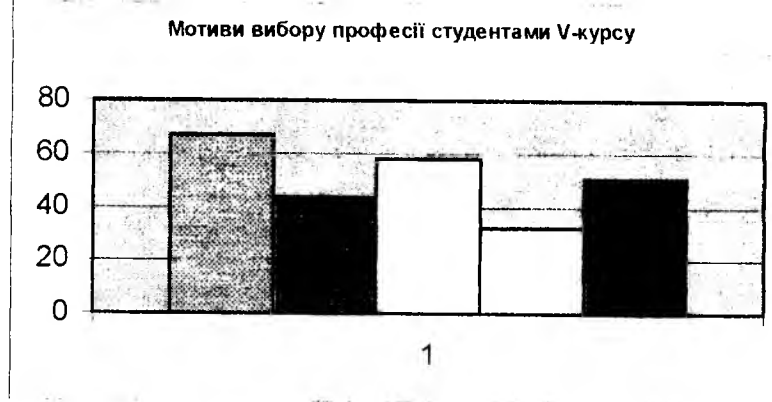
Отримані емпіричні дані відображають непросту ситуацію вибору студентами професії психолога, відношення їх до психології як до спеціальної науки, як до професії, навчальної дисципліни. Так, основними мотивами вибору даної професії студентами першого курсу (див. мал. 1) стали: здобуття вищої освіти (76%), престиж професії (62%), добра заробітня плата (54%), самореалізація (51%), спроба самостійності (36%), студентські пільги (характерно переважно для хлопців, пов'язані із відстрочкою від служби в ЗСУ) – (17%), розширення кола знайомих, можливе створення сім'ї (18%) – переважно для дівчат.



Мал.1

Ієрархія професійних мотивів, їх змістовні характеристики (які відображають процес становлення провідної діяльності, а також виражають спрямованість суб'єкта діяльності) для студентів старших курсів були дещо іншими. Так, провідними мотивами вибору професії студентами п'ятого курсу (див. мал.2) стали: отримання вищої освіти (67%), можливість самовдосконалення (44%), розширення меж

професійної придатності (58%), професійна кар'єра (32%), одержання теоретично-практичних навичок (51%).



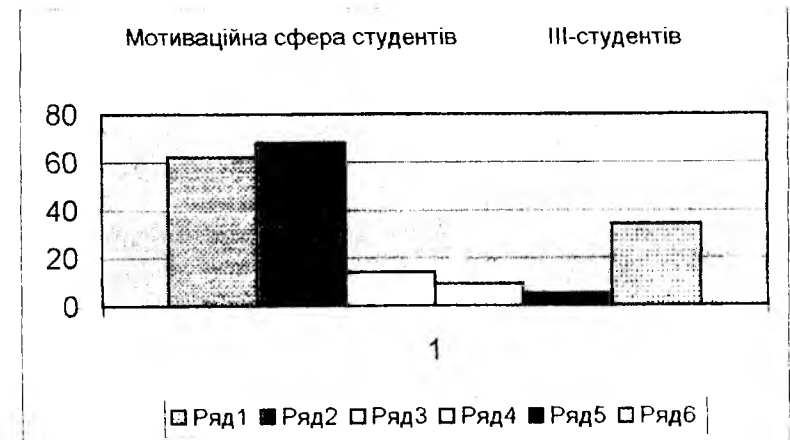
Мал. 2

Дещо іншою була мотиваційна сфера студентів третього курсу. Аналіз емпіричних даних дозволяє констатувати своєрідну кризову ситуацію викликану суперечностями поглядів на професійну діяльність до вступу у вуз і реальним уявленням про зміст, умови та перспективи професії психолога в майбутньому. Індивідуальна неусвідомлюваність цінності психологічних знань, стереотип "всемогутності" психології як науки, виступили деформуючими факторами професійної спрямованості (Див. мал.3).

Вже 62 % студентів третього курсу не вважають професію психолога престижною, 68 % – не мають чіткого уявлення про специфіку і умови роботи психолога; 14% – взагалі оцінюють свій вибір невдалим, звинувачуючи при цьому батьків (9%), 5% – невдалість власного професійного вибору пов'язують із прогалинами профорієнтаційної роботи попереднього навчально-виховного закладу. Крім того, як зазначило 34% студентів трього курсу перше знайомство з майбутньою професією під час навчально-ознайомлючої та виробничої практик значною мірою змінює їхню професійну спрямованість.

Заслужовують на увагу дані щодо вибору студентами майбутнього місця роботи: 38 % п'ятикурсників пов'язують свою професійну діяльність із виробничою психологією, 42% – з клінічно та пато-

психологією, 54% – із управлінською, 68 % – з психологією бізнесу, 66% – із кримінальною та судовою. І тільки 33% першокурсників і 18% п'ятикурсників віддають перевагу роботі в загальноосвітній школі.



Мал. 3

Розкрити свій науковий потенціал бажає тільки 7% студентів-випускників, і 5% – бачить себе в ролі викладачів вузу.

Є очевидним, що мотиваційні характеристики ніколи не виступають ізольовано, а розвиваються і проявляються в діяльності (в нашому випадку навчальна діяльність), як складне інтегральне утворення, як синтез багатьох особистісних, інтелектуальних та вольових якостей (1, с.253). Емоційна сфера виконує в мотивації енергетичну функцію, вольова – визначає дієвість і стійкість мотивації, а інтелектуальна – пов'язана із змістовним боком мотивів. Цікаві, на наш погляд дані, пов'язані із вибором професії і успішністю її оволодіння. Так, сам факт наявності першокурсника в числі студентів психологічної спеціальності не означає стовідсоткового його професійного самовизначення. Рекламні кампанії, спонукання батьків, думка авторитетних ровесників, – загалом поспіх зроблений у виборі майбутньої професії породжує значні труднощі у процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками. Так, 33% студентів відчу-

вають певні труднощі в засвоєнні матеріалу фундаментальних та професійно-зорієнтованих дисциплін, 28% – одержують незадовільні оцінки при поточних та семестрових контрольних заходах, 11% – взагалі розчарувались в обраній професії. Загалом, значна більшість студентів “визнає” психологію як самостійну сферу знань про людину, її психічний устрій, пов’язуючи тільки з нею прогрес людства в цілому. Хоча 34% респондентів просто застосовують абстрактно-нейтральні формулювання, інші (11%) – взагалі позбавлені будь-яких змістовних міркувань.

Одержані дані дозволяють стверджувати, що вибір студентами професії психолога був мотивований не наявністю стійких мотиваційних утворень, тобто інтересу до психологічних знань, бажання допомагати людям у вирішенні їхніх проблем, прагненням бути саме в цій професійній спільності, усвідомлювати і визнавати себе психологом-професіоналом та ін., а лише можливістю задоволення так званої соціальної зорієнтованості на вищу освіту.

Проведений нами аналіз провідних професійних мотивів, їх динамічні та змістовні характеристики, що в свою чергу відображають процес становлення провідної діяльності, а також виражають професійну спрямованість студентів-психологів, дозволяють зробити наступні висновки.

Професійна орієнтація студентів-психологів – це науково-практична система підготовки особистості до вільного, самостійного і свідомого професійного самовизначення та самореалізації. Основне завдання вузівської системи професійної орієнтації полягає в оптимізації взаємозв’язків між інтересами, бажаннями, прагненнями, здібностями, можливостями особистості, різноманітними видами спеціалізації професійної діяльності та формування нового типу спеціаліста-професіонала і попитом на нього на ринку праці.

Сукупність одержаних нами даних дозволяє констатувати наступні особливості професійної орієнтації студентів психологів.

На першому курсі головна орієнтація в професійній сфері пов’язана з низьким рівнем усвідомлення провідних професійних мотивів і змісту професійної діяльності. Професійний вибір обумов-

лений загально соціальними цінностями вищої освіти. Відсутнє рефлексивне відношення до навчальної діяльності як одного із важливих чинників глибокої професійної компетентності.

На другому курсі професійна орієнтація пов’язана із розумінням змісту майбутньої професійної діяльності і своєї причетності до неї. Ідеалізовані уявлення про професійну спільність співставляються із реальністю і її відповідністю здібностям.

На третьому курсі спостерігається спад професійного самовизначення. Відношення до психології визначається наявними професійними можливостями. Студент постає перед дилемою вибору між невизначеними, а іноді і негативними ставленнями до обраної професії та продовженням навчання в вузі

На четвертому курсі спостерігаються значний ріст позитивного відношення до психологічних дисциплін. Орієнтація у професійній сфері пов’язана із визначеною спеціалізацією і власними професійними можливостями в даній сфері. Практичний досвід і вміння одержані в ході виробничих практик виступають в якості основного сенсібілізуючого фактору розвитку професійної сфери особистості. Відбувається поступове підвищення міри інтегрованості всієї професійної орієнтованості.

На п’ятому курсі виникають нові внутрішні суперечності між власними професійними можливостями і попитом їх на ринку робочої сили. Спостерігається неспівпадання обраної спеціалізації із запитами ринку праці: малоінформованість про сучасне виробництво може привести до появи різного роду “захисних” мотивів, які в свою чергу можуть спонукати студента випускника до зміни професійної спрямованості.

Завершуючи, необхідно зауважити, що проведений нами аналіз є не що інше, як гіпотетичне припущення, оскільки розкрити стан реального генезу професійної орієнтації, що можливо лише за умов повноцінного лонгітудного дослідження. Але з вже існуючого досвіду побудови систематичної професійної роботи у вузі відомо, що не тільки самі студенти, але і їх батьки, викладачі



зацікавлені в тому, щоб психологічна праця надала незаперечну допомогу у вирішенні такого важливого питання як вибір професії.

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
3. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 156-172.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996.
5. Оссовский В. Л. Формирование Трудовых ориентаций молодежи. Киев, 1985. – 124 с.
6. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личное новообразование юношеского возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 230 с.

*The article describes peculiarities of psychology students professional orientation.*

*Analysis of main professional motives, their dynamic and semantic characteristics is conducted, which in its turn reveals making the leading activity and shows professional motivation of psychology students.*

## СПІЛКУВАННЯ ЯК СФЕРА СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА У ВУЗІ

Студентська молодь є об'єктом широких психологічних досліджень як за рубежом, так і в нашій країні. Головна причина інтересу дослідників до студентства пов'язана із зростанням соціально зумовлених вимог до якості підготовки фахівців. Студент вузу постає як одна із найважливіших постатей майбутнього суспільства, його прогресивного розвитку та демократичних перетворень. Крім того, студентство розглядають як об'єкт вивчення ще й тому, що зміна соціального статусу недавнього школяра, перехід до нової навчальної структури – вузу веде до змін у діяльності особистості. Студент, попадаючи в нову, ще невідому для нього ситуацію вищого навчального закладу, починає засвоювати існуючі тут норми, цінності, правила поведінки, особливості як своєї нової діяльності, так і діяльності тої структури, в якій він опинився. Тобто, розвиток особистості молоді людини відбувається у якісно нових умовах.

Під розвитком особистості розуміють процес її формування як соціальної якості індивіда в результаті соціалізації і виховання. Загалом, становлення особистості можна уявити як процес входження людини в нове соціальне середовище і інтеграцію в ньому як результат цього процесу (7, с.262). Велике значення в сучасній соціалізації молоді людини належить освіті і здобуттю професії. Вуз постає як один із закладів, який забезпечує молодь освітою і готує її до майбутньої професійної діяльності. Сучасні юнаки та дівчата прагнуть реалізувати себе в професійній діяльності, розвиваючи свої здібності і проявляючи можливості. (1, с.44) Ці тенденції сучасної соціалізації охоплюють все більшу кількість молоді і відображаються на процесі становлення конкретної особистості.

Методологічним принципом, який дає можливість розкрити специфіку становлення особистості, що змінюється у змінюваному світі, є принцип активної взаємодії індивіда з середовищем. (6, с.63) Активність особистості відображається в процесі її діяльності. Прові-

дною діяльністю студента виступає навчання, спрямоване на здобуття за допомогою засобів спілкування теоретичних знань і пов'язаних з ними умінь і навичок в різних сферах суспільного знання (5, с.396). Ефективність самостійної роботи студента залежить від його активності і мотивації навчання. Тобто, навчальна діяльність студента є тою основною діяльністю, в якій відображаються особливості його соціалізації у вузі. Процес навчання є невід'ємним від процесу спілкування. Попадаючи в нове середовище, молода людина прагне знайти однодумців, встановлює нові соціальні контакти в ще не досить знайомому середовищі, її спілкування з оточуючими стає опосередковане рамками вузу і набуває якісно нового характеру. Залежно від того, наскільки це нове спілкування буде задовільняти особистість, наскільки вона зможе себе реалізувати в ньому, настільки ефективнішою буде діяльність (а в даному випадку – навчання) молодої людини. Крім того, взаємодія студента з викладачем носить комунікативний характер. Тут мова йде про педагогічне спілкування як особливим чином організоване спілкування, в процесі якого відбувається управління пізнанням, засвоєнням суспільно-історичного досвіду, відтворення і засвоєння всіх видів діяльності (3, с. 43).

Загалом, становлення особистості студента опосередковане особливостями його спілкування і відображається в процесі навчання. Дана думка заслуговує на експериментальне підтвердження. Спілкування як особистісна потреба студента у вузі вивчалась за допомогою методики для визначення рівня потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. М. Орлов, В. І. Шкуркін, Л. П. Орлова, 1974) (4). Тест містить твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні. За допомогою даного тесту виділяють п'ять рівнів потреби у спілкуванні: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий. Для визначення ефективності навчальної діяльності у вузі використано методику «Мотивація навчання у вузі», запропоновану Т. І. Ільїною (2). У ній є три шкали: «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «володіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувані професійно важливі якості); «одержання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, праг-

нення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). Крім того, методика дає можливість виявити адекватність вибору обраної професії.

Для підтвердження результатів даних методик ми використали анкету, яка включає в себе питання пов'язані із сприйманням студентами відносин в академгрупі, рівнем задоволення спілкуванням серед одногрупників, пізнавальною активністю та самостійною роботою студентів, мотивацією навчання у вузі.

В опитуванні брало участь 220 студентів Прикарпатського університету філософського, педагогічного та історичного факультетів. Слід сказати, що студентська аудиторія була різновікова – до дослідження були залучені студенти 1-го, 3-го, 5-го курсів.

Аналіз результатів тесту для визначення рівня потреби у спілкуванні показав, що серед студентів, незалежно від гендерних та вікових характеристик, переважає низький рівень потреби у спілкуванні (52,3%) та нижче середнього (29,5%). Високий рівень потреби у спілкуванні має найнижчий показник – 1,7%. Серед опитуваних 5-го курсу такий показник відсутній взагалі.

Для показників середнього та вище середнього рівня потреби у спілкуванні характерна тенденція зниження з віком відсотку студентів.

Слід відзначити, що юнакам характерний більший відсоток низького рівня потреби у спілкуванні (60,6%), ніж дівчатам (48,8%).

Таблиця. 1

*Визначення рівня потреби у спілкуванні*

Рівень потреби у спілкуванні	Стать		Курси			Всього
	Чол.	Жін.	1	3	5	
	Кількість, %					
Низький	60,6	48,8	40,2	63,5	55,0	52,3
Нижче середн.	29,6	29,5	29,3	24,7	36,7	29,5
Середній	5,6	10,8	14,1	7,1	5,0	9,3
Вище середн.	2,8	9,0	13,0	3,5	3,3	7,2
Високий	1,4	1,8	3,3	1,2	--	1,7

Кількісний аналіз даних методики "Мотивація навчання у вузі" дав змогу виявити переважаючі мотиви навчання у вузі серед студентів 1-х, 3-х, 5-х курсів. Мотивація "одержання диплому" є домінуючою серед опитуваних, незалежно від статі та вікової категорії. Спостерігається тенденція (з невеликими відмінностями) зниження з віком показника переваги даної мотивації (найбільший показник на 1-му курсі, найменший – на 5-му).

Мотивація "придбання знань" займає другу позицію. З віком актуальність даного мотиву дещо знижується.

Мотивація "оволодіння професією" має найнижчі показники.

У таблиці дані показники середнього балу кожного мотиву (оскільки при обробці результатів школи по трьох видах мотивів у балах мають різне кількісне значення, то для зручності середній бал ми показали у відсотковому відношенні).

Таблиця 2

#### Мотивація навчання студентів у вузі

Мотиви	Курси			Всього, % (сер. бал)
	1-ий, % (сер. бал)	3-ій, % (сер. бал)	5-ий, % (сер. бал)	
Придбання знань	46,8	45,2	38,5	44,12
Оволодіння професією	42	32,5	36	37
Одержання диплому	74,5	74	55	69,4

Тобто, у навчальній діяльності студентів ми прослідкували таку ієрархію мотивів, яка не залежить від статевих чи вікових характеристик: одержання диплому, придбання знань, оволодіння професією.

У кількісному співвідношенні мотиву "придбання знань" надають перевагу 36,4% студентів, 4,6% прагнуть оволодіти професією, 66,5% навчаються у вузі, щоб одержати диплом. Слід відмітити, що існує ряд студентів, у яких за показниками переважаючими є два мотиви. Істотних відмінностей за статевими та віковими показниками не відмічалось.

За допомогою даної методики дослідили і адекватність вибору професії. Слід сказати, що 1/3 опитуваних (33,1%) задоволені об-

раною професією. Для 2/3 (66,9%) студентів основний мотив навчання у вузі – одержання диплому.

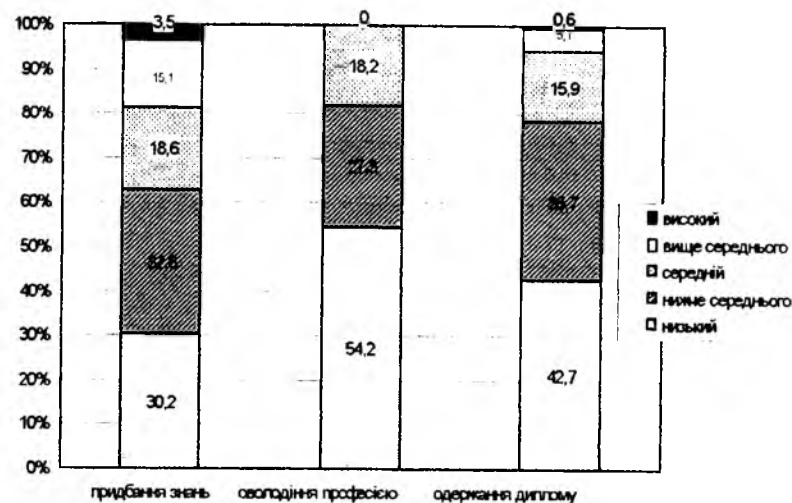
Співвідношення рівня потреби у спілкуванні та мотивації навчання відображено у табл.3 та графіку 1.

Взаємозв'язок рівня потреби у спілкуванні та мотивації навчання.

Таблиця 3

Рівень потреби у спілкуванні	Низький, %	Пижче середн., %	Середній, %	Вище середн., %	Високий %
Мотивація навчання					
Придбання знань	30,2	32,6	18,6	15,1	3,5
Оволодіння професією	54,2	27,3	18,2	0	0
Одержання диплому	42,7	35,7	15,9	5,1	0,6

Графік 1.



Аналізуючи результати анкети за допомогою факторного аналізу, ми виявили ряд запитань, відповіді на які є взаємопов'язані.

Для більшості студентів (57,5%) одногрупники є людьми, з якими вони не тільки вчаться, але проводять вільний час. Половина з них (51%) швидко і легко знайшли спільну мову з одногрупниками, 42% -- нормально адаптувались в групі, але дотримуються більш формальних відносин. У 42,4% студентів спілкування опосередковане рамками вузу, з них у 66% спілкування з одногрупниками носить формальний характер. Більшість студентів (62,2%) у спілкуванні з одногрупниками охоплюють всі сфери свого життя, з них 64,8% сприймають одногрупників як людей, з якими вони і навчаються у вузі і проводять вільний час.

47,9% студентів обговорюють проблеми, висунуті викладачами на заняттях іноді, з них 12,2% спілкуються з одногрупниками суто про справи, пов'язані з університетом. Виявлено залежність між показниками обговорення проблем, які висувуються на заняттях і обмеженням спілкування суто про університетські справи. Так, при переважанні формального спілкування, яке стосується тільки проблем, пов'язаних з навчанням, зменшується частота обговорення питань, висунутих викладачем на занятті.

Більшість студентів краще засвоюють матеріал, коли викладач вступає з ними в діалог (76%), з них 61,5% краще сприймають інформацію в процесі спілкування. 7,6% ефективніше засвоюють матеріал під час самостійного опрацювання, з них 77,8% краще сприймають інформацію в процесі самостійного прочитання.

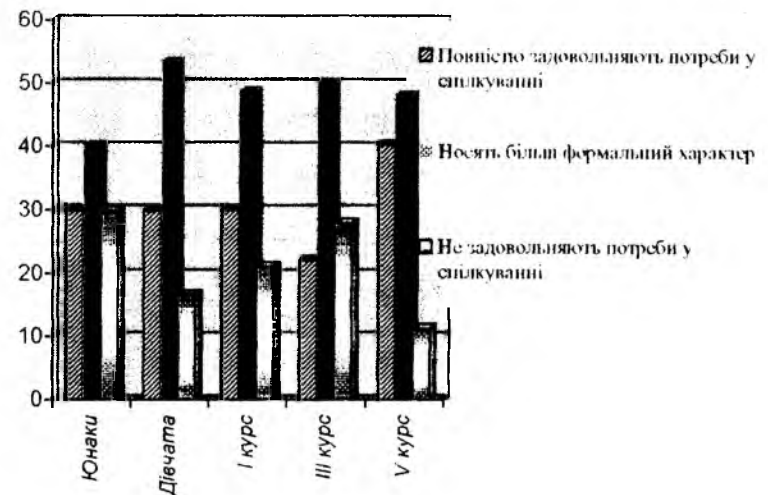
Студентська група по-різному задовільняє потребу у спілкуванні кожного її члена. Так, тих хто справді має задоволену потребу у спілкуванні серед одногрупників 29,8%, з них 70,4% -- сприймають одногрупників як друзів, 74,6% -- цікавляться проблемами становлення і розвитку особистості. У 49,1% студентів спілкування оцінюють як формальність, з них 53,8% нормально адаптувались у групі, але дотримуються формальних відносин. 21% опитуваних мають незадоволену потребу в спілкуванні, з них 68% дотримуються формальних відносин.

Атмосфера у студентській групі дозволяє у великій мірі реалізувати свої пізнавальні потреби 30,7% студентам, з них 74% свої думки висловлюють краще усно. 58% вважають, що атмосфера у їхній академгрупі не сприяє прояву ініціативи у навчанні, з них 58%

підтримують формальні відносини з одногрупниками, 53% -- іноді обговорюють з одногрупниками проблеми, висунуті викладачем на заняттях.

Показники про рівень задоволення потреби у спілкуванні серед одногрупників представлено на графіку 2. Дані про можливість реалізації пізнавальних потреб в академгрупі зображено на графіку 3.

Графік 2. Взаємини в студентській групі.



Графік 3. Атмосфера в академгрупі



Порівнявши ці два результати, бачимо подібність між ними. Так, подібні показники незадоволеної потреби у спілкуванні і відсутності бажання вчитися, при переважанні формальних відносин переважас ситуація, яка не сприяє прояву ініціативи у навчанні.

61% студентів при наявності проблеми навчального характеру прагнуть зробити свій внесок у її розв'язок, з них 69% при спілкуванні з одногрупниками охоплюють всі сфери життя, 62% краще висловлюють думки усно. 82% ефективніше засвоюють матеріал, коли викладач вступає в діалог з аудиторією, 34% вважають, що атмосфера групи дозволяє у великій мірі задовільнити свої пізнавальні можливості.

16,8% студентів уникають вирішення проблеми навчального характеру, перекладають це на інших. З них 52% практично не обговорюють питання, висунуті викладачами на заняттях.

39% вважають навчання у вузі підготовкою до професійної діяльності у даній галузі. З них 7,5% обмежують своє спілкування суто справами, пов'язаними з університетом, 84,95% краще засвоюють матеріал, коли викладач вступає в діалог з аудиторією, 77,4% при вирішенні проблеми навчального характеру прагнуть зробити свій внесок у її розв'язок, 4,3% надають персвагу, щоб її вирішили інші.

57,14% навчаються у вузі, щоб здобути вищу освіту (див.гр. 4). З них 20,6% спілкуються в основному з приводу університетських питань, 70,6% краще засвоюють матеріал, коли викладач вступає в діалог з аудиторією, 50,7% прагнуть зробити свій внесок у вирішення проблеми навчального характеру, 23,5% надають перевагу, щоб її вирішили інші.

Як бачимо, існує взаємозв'язок між мотивацією навчання у вузі, стилем спілкування серед одногрупників та активністю студентів на заняттях. Так, при мотивації навчання у вузі як підготовки до професійної діяльності нижчі показники формального спілкування, вищі показники активності студентів на заняттях. Більшість студентів (74,4%) зацікавлені рядом дисциплін через те, що викладач вміє зацікавити і подати матеріал. Серед них 82,5% краще засвоюють матеріал, коли викладач вступає в діалог з аудиторією, 66,1% прагнуть зро-

бити свій внесок у розв'язок проблеми навчального характеру. Такі дані показують взаємозв'язок між професійними вміннями викладача та активністю студентів.

Графік 4. Що для вас є навчання у вузі.



Самостійний поглиблений інтерес до дисциплін проявляє 16% студентів. Серед них 47,4% іноді обговорюють проблеми, висунуті викладачами на заняттях, 50% мають задоволену потребу у спілкуванні серед одногрупників, 29% прагнуть самостійно вирішити проблему навчального характеру, 71% сприймають навчання у вузі як підготовку до професійної діяльності у даній галузі. Більшість студентів (59,2%) іноді проявляють самостійний поглиблений інтерес до дисциплін. Серед них 54% іноді обговорюють з одногрупниками проблеми, висунуті викладачами на заняттях, 46,8% відносини у студентській групі сприймають як формальні, 56,7% навчаються у вузі, щоб здобути вищу освіту, 24,8% рідко проявляють самостійний інтерес до дисциплін. Серед них 66,1% вважають, що взаємини в їхній академгрупі носять формальний характер, 76,3% метою навчання у вузі мають здобуття вищої освіти. Тобто, виявлено зв'язок між самостійною роботою студентів, задоволеністю потребою у спілкуванні та мотивацією навчання у вузі.

Співставимо результати кожної методики.

Досить інформативним є порівняння даних за визначенням мотивації навчання у вузі та виявленням рівня потреби у спілкуванні.

Так, серед студентів переважає низький (52,3%) та нижчий середнього (29,5%) рівні потреби у спілкуванні. Відповідно 66,9% студентів основним мотивом навчання у вузі бачать здобуття вищої освіти. Графік 1 показує зв'язок між рівнем потреби у спілкуванні та мотивацією навчання. Слід відзначити, що існує ряд студентів, у яких аналіз результатів дослідження показав пріоритет двох мотивів, а не одного. Серед опитуваних (36,4%), в яких домінує мотив "придбання знань", 30,2% мають низький рівень потреби у спілкуванні, 32,6% – нижчий середнього, 18,6% – середній, 15,1% – вище середнього, 3,5% – високий рівень потреби у спілкуванні. Для 4,6% студентів основний мотив навчання у вузі – оволодіння професією. Серед них 54,5% мають низький рівень потреби у спілкуванні, 27,3% – нижче середнього, 18,2% – середній рівень потреби у спілкуванні. Високий та вище середнього рівні потреби у спілкуванні у даній категорії студентів не спостерігається. Більшість студентів (66,9%) навчаються у вузі, щоб одержати диплом. Серед них – 42,7% мають низький рівень потреби у спілкуванні, 35,7% – нижчий середнього, 15,9% – середній, 5,1% – вище середнього, 0,6% – високий рівень потреби у спілкуванні. Результати методики "Мотивація навчання у вузі" дають нам дані і про адекватність вибору професії. Адекватний вибір професії зробило 33,1% студентів. Одержання диплому як головний мотив навчання у вузі характерний 66,9% студентів. Результати дослідження показують, що у студентів переважає низький (52,3%) та нижчий середнього (29,5%) рівні потреби у спілкуванні. Низькі показники середнього (9,3%) та вище середнього (7,2%) рівнів потреби у спілкуванні. Зовсім незначний показник високого рівня потреби у спілкуванні (1,7%).

Заслугує на увагу порівняльний аналіз відповідей студентів на деякі питання анкети (див.гр. 2, 3, 4) та вище вказаних результатів дослідження. Спілкування у студентській групі для більшості опитуваних носить формальний характер (49,16%), більшість студентів бачать атмосферу групи такою, що не сприяє прояву ініціативи у

навчання (58%), 57,14% навчаються у вузі, щоб здобути вищу освіту. 21% студентів в середовищі одногрупників мають незадоволену потребу у спілкуванні, у 11,3% атмосфера у академгрупі не викликає бажання вчитися, 3,8% сприймають навчання у вузі як небажану трату часу. 29,8% студентів серед одногрупників мають повністю задоволену потребу у спілкуванні, 30,7% можуть в атмосфері академі групи реалізувати свої пізнавальні можливості, 39% оцінюють навчання у вузі як підготовку до професійної діяльності.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити наступні висновки

- У студентів переважає низький та нижче середнього рівні потреби в спілкуванні.
- Основна мотивація навчання молоді у вузі – одержання диплому, відповідно малий відсоток студентів адекватно обрало професію.
- Результати анкетування показали, що атмосфера у академгрупах носить більш формальний характер, більшість студентів сприймають спілкування з одногрупниками як формальність, відповідно атмосфера у групі не сприяє прояву ініціативи у навчання, головна мета навчання у вузі – здобуття вищої освіти. Слід відзначити, що, крім того, що у студентів переважає низький та нижче середнього рівні потреби у спілкуванні, ще й до того переважає відсутність повної задоволеності потреби у спілкуванні, переважає формальний характер взаємодії.

Як бачимо, в рамках даної проблеми існує широке поле для діяльності психологів з приводу становлення особистості юнаків та дівчат у вищих навчальних закладах, суть якої полягає у психокорекції спілкування серед студентської молоді, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, впливу на мотивацію навчання у вузі.

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина -- М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264с.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
3. Каган В. И., Сычеников И. А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе: Единая методологическая система института : Высш. Школа, 1987. – 148 с.
4. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник. – 1995. – 304 с.
5. Психологический словарь // Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. —2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика, 1996. - 440с.
6. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гринджука. – К : Преса України, 1997. – 196 с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
8. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н.Сухов, А.А.Бодалев, В.Н.Казанцев и др.; Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 600 с.

*In paper the writer considers process of communication as an orb of a becoming of the student in a higher educational establishment. The analysis of the given problem is founded on practical probing. The students of PreCarpathian University participated in inquiry. Were investigated a level of need in communication and motivation of learning activity in a higher educational establishment.*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗАДУМУ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ

Психологічні дослідження творчих математичних процесів – це дослідження процесів, що пов'язані із розв'язуванням нестандартних математичних задач, народженням математичних відкриттів, створенням нових математичних теорій. Хоч ця тема дослідження не нова і містить чималі нароби, проте існує багато нез'ясованого, незрозумілого психологам у процесах математичного мислення і творчого математичного мислення зокрема. Дослідники давно вже відмовились від пошуку “математичної гулі” в мозку людини, але і адекватної моделі творчого математичного процесу не створено також.

Одним із важливих сторін психологічного дослідження творчого математичного процесу є процес формування задуму. Його вивчення було в центрі уваги нашого експериментального дослідження, яке проводилось із студентами інженерних спеціальностей Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Ми підібрали 23 серії математичних завдань, що, на нашу думку, охоплювали різні сторони творчого математичного процесу. Серед них були серії задач на знаходження невідомого, на доведення, на побудову, на дослідження, на логічні міркування, на утворення математичних понять, на складання задач заданого типу, були серії задач, що розв'язуються за допомогою рівнянь, що приводять до самообмеження, що пов'язані з просторовою уявою, що містять різну ступінь наглядності, з взаємопроникаючими елементами, з декількома розв'язками, з надлишковим складом умови, з нескформульованим запитанням, з недостаючими даними, нересальні задачі й т.п.

Учасники експерименту розв'язували по одній задачі з кожної серії, що дало можливість створити більш-менш цілісну характеристику специфіки процесу формування задуму творчих математичних задач.

Спектр математичних задач дуже широкий. Зміст прийомів, що застосовуються, дуже різний. Тому, на перший погляд, те, що

об'єднує їх під спільною назвою "математичні задачі" (наявність абстрактних формалізованих об'єктів, частину з яких необхідно визначити так, щоб задовільнити певні математичні умови) не дає впевненості в тому, що існує узагальнений механізм формування їх розв'язку. З іншої сторони, розчленити процес пошуку розв'язку за домінуючими в кожній галузі математики пошуковими прийомами – означало б загубити ідею дослідження творчого пошукового процесу математиків.

Аналізуючи мислительні прийоми при вирішенні творчих математичних завдань наголосимо на **паралельному існуванні двох тенденцій**, двох основних напрямів пошуку: аксіоматичного і конструктивного (функціонального). Звичайно, вони не існують в чистому вигляді, бо суб'єкт розв'язування математичної задачі 20 століття в достатній мірі володіє обома методами, знання про які, набував у процесі навчання на всіх його рівнях і має багатий досвід застосування кожного з них.

За аксіоматичним підходом результат отримується за допомогою ланцюга посилення на означення, аксіоми, теореми, відомі суб'єкту, і одержання з них логічних наслідків. Пізніше до них додають ще інші аксіоми, теореми чи означення і дістають нові наслідки. Так будується логічний ланцюг, в результаті чого дістається бажаний результат. Так, наприклад, доводяться теореми у шкільному курсі геометрії.

За конструктивним підходом, будується певна математична конструкція: вираз, функція, що описує математичну проблемну ситуацію. Наприклад, вводять невідому величину, що позначає шукане, за її допомогою складають рівняння, що описує задачну ситуацію, розв'язують це рівняння (знаходять значення невідомої величини). Розв'язок рівняння є значенням шуканої величини, або її складові.

Доцільність застосування того, чи іншого напрямку пошуку ситуативна і залежить від типу задач і суб'єктивних чинників.

Описані процедури аксіоматичного і конструктивного пошукових процесів на перший погляд різко відрізняються, але вони мають багато спільного. Головне, що їх об'єднує - це те, що в основі обох напрямків пошуку є процес висування і перевірки гіпотез про

шляхи розв'язування. Адже, процес розв'язування будь-якої творчої математичної задачі – це багатоступінчатий процес наближення до бажаного результату через висування, перевірку і відбір різних ідей (гіпотез), прогнозів.

Різниця прогнозування при розв'язуванні задач на основі вказаних підходів полягає в змісті гіпотез. В першому випадку - це гіпотези про структурні елементи, про їх функції, взаємозв'язок. В другому випадку - це гіпотези про те, яку величину доцільніше формалізувати у невідому шукану, як і який процес описати рівнянням.

В обох напрямках будь-яка гіпотеза наближає розв'язок, формує суб'єктивне уявлення про нього. В першому випадку обстежено через гіпотези піддаються структурні елементи задачі, вивчається продукт, що є результатом поєднання їх властивостей, впливу одного елемента на інший в контексті тієї математичної теорії, до якої належать задачі (алгебра, геометрія, математичний аналіз і т.п.). В другому випадку гіпотеза об'єднує певні структурні елементи у функціональну залежність і через неї також формує уявлення про взаємозв'язок структурних одиниць. Не відразу (з першої гіпотези) вдається скласти уявлення про шуканий розв'язок в обох випадках. Нові гіпотези висувають на передній план інші елементи з іншими властивостями, іншими взаємозв'язками. В одному випадку будується інший логічний ланцюг властивостей та їх наслідків, в іншому - складається інше рівняння і т.д. При цьому, в аксіоматичному напрямі пошуку, часто акцент прогнозування зміщується на виявлення нових властивостей вибраного елемента, а у конструктивному - на методи розв'язування утвореного рівняння.

Бажаний результат деколи досягається, коли у аксіоматичний метод вплітаються елементи конструктивного, як допоміжного методу (наприклад, значення величини певного елемента обчислюють за допомогою введення невідомої) і навпаки (утворене рівняння деколи спрощується на основі відомого означення чи певної властивості таких рівнянь).

Проведене нами дослідження формування задуму в процесі розв'язування творчих математичних задач дає право стверджувати, що якісна характеристика відмінностей пошукової діяльності більше



пов'язана із змістом (класом, типом задач) і суб'єктивними мислительними тенденціями того, хто їх розв'язує, а не з описаними вище концепціями побудови математичних теорій.

Аналізуючи процес формування задуму творчих математичних задач, ми застосували системний підхід, умовно виділивши когнітивний, операційний і особистісні компоненти цього процесу.

Одержані результати підтверджують, що успішність пошукових дій піддослідних залежить від рівня їх знань і попереднього досвіду (когнітивного компоненту мислення).

У кожній математичній задачі зазвичай виділяють вимогу і умову, що визначає шляхи реалізації цієї вимоги. Під ідеєю, задумом задачі мають на увазі проміжні стратегічні і тактичні цілі, що не задані явно, але вимагають своєї постановки і вирішення [1, 2]. Так як творча задача має своєю ознакою замасковані в початковій позиції орієнтири, що призводять суб'єкта до розв'язку, то його завдання при формуванні задуму в першу чергу зводиться до відшукування таких орієнтирів. Звісно, що вони ґрунтуватимуться на властивостях і функціях структурних об'єктів, що передбачає їх знання. Крім того, будь-який математичний об'єкт тим чи іншим чином пов'язаний з існуючими теоретичними фактами: теоремами, формулами, означеннями, тощо. Чим в більшій мірі знання розв'язуючого суб'єкта обтяжені такою інформацією, тим легше йому орієнтуватись в просторі задачі і виявити замаскований зв'язок між умовою і вимогою. Альтернативи, які вибирає суб'єкт, в значній мірі пов'язані з тим, що він може пригадати в конкретній ситуації. Вони також обмежені об'ємом когнітивних зусиль.

Тобто, при формуванні задуму математичних задач, в першу чергу студент звертає увагу на **структурні елементи** за їх властивостями, або на відомі йому **теоретичні факти**. Задум формується або під дією структурних елементів, або під дією певних теоретичних фактів - ті, або інші фактори стають суб'єктивно привабливими орієнтирами. В одних випадках пошук здійснюється навколо вибраного елемента, в інших - навколо вибраної теореми, означення, закономірності. Це можна проілюструвати на прикладах дослідження функції

на монотонність у задачі з неповним складом умови: *необхідно довести, що  $y = (x - 4)^4$  - зростаюча функція.*

Студенти, мислительна діяльність яких спрямована структурним елементом, мислили так: "Це квадратна функція, вона може мати і проміжки зростання і проміжки спадання. Довести, що вона зростає - означає довести, що не існує проміжків спадання..." Якщо ж пошуковою дією керує теоретична ознака, то ми отримаємо слідує міркування: "Якщо функція зростаюча, то, згідно означення зростаючої функції, для двох значень аргументу, для яких справедливо, що  $x_1 > x_2$ , повинно виконуватись  $f(x_1) > f(x_2)$ ". Візьмемо такі значення аргументу і перевіримо виконання умови монотонного зростання..."

Часто зустрічаються випадки, коли формування задуму здійснюється навколо елементу і пов'язаних з ним математичних тверджень, або навколо одного елементу і віддалених від нього тверджень - **комбінований** шлях. Результати дослідження показали, що в загальному існує деяка перевага використання комбінованих методів пошуку над іншим (біля 48%). В процесі розв'язування творчих математичних задач не існують ситуаційних переваг, щодо використання того чи іншого шляху формування задуму для певної серії задач.

Звичайно, такий поділ досить умовний і отримана кількісна характеристика може лиш свідчити про те, що при формуванні задуму творчих математичних задач, структурні і теоретичні ознаки задач виступають для суб'єкта розв'язування в кожній задачі по-своєму. Тобто, основні орієнтири пошуку розв'язку визначаються змістом задачі і суб'єктивними вподобаннями

Математична задача включає в себе крім **умови** і **вимоги** ще й **правила перетворення** ситуації. Специфіка процесу розв'язування математичних задач ще й у змісті всіх трьох компонентів. Розкриття змісту умови і вимоги в певній мірі передбачає процес розуміння задачі, розкриття ж правил перетворення ситуації, правил переходу від умови до вимоги відбувається на етапі формування задуму.

Правила перетворення ситуації регламентують дії суб'єкта. Деколи вони подаються в тексті задачі: "Побудувати трикутник, що задовольняв би вказані умови, не користуючись циркулем". Частіше в математичних завданнях правила перетворення вважаються відо-

мими. До таких належать, наприклад, правила рівносильності, слідування в процесі розв'язування рівнянь і нерівностей.

Особливо значущими в процесі формування задуму творчих математичних задач є досвід. Пойя Д. підкреслював: "Напевно ми не зможемо уявити собі абсолютно нову задачу, не схожу і не пов'язану з жодною раніше розв'язаною, але якби така задача могла існувати, вона була б нерозв'язуваною. Дійсно, при розв'язуванні задач нам завжди слід діставати уроки із раніше розв'язаних задач, використувати їх результати, методи і досвід, набутий при їх розв'язуванні." [3, с. 434].

У процесі розв'язування відбувається перекодування умови задачі на "свою" мову, що перш за все розпочинається з вирішенням того, чи знайома (хоч в певній мірі) суб'єкту дана задача. Цей мікроетап досить важливий для пошуку розв'язку. Адже прийняття суб'єктивного рішення про те, що подібна задача вже йому зустрічалась (або ні) - а саме це є змістом згаданого мікростану на початку розв'язування - істотно спрямовує пошукову діяльність.

У випадку, коли задача хоч не в значній мірі відома, йде пошук задачі-аналога, або адаптація відомої задачної ситуації до нової.

Перша ситуація досить показова для математичних задач, бо в математиці існує багато задач, для яких відомі алгоритми їх розв'язування, існують евристичні прийоми, що сприяють пошуку розв'язку. З точки зору математики алгоритм - це зведення процесів розв'язування задач до простих, максимально елементарних операцій. Кількість таких операцій ролі не грає. Використання відповідно до пізнавальної задачі (або її частини) алгоритму, сприяє когнітивній економії. Евристика - будь-яке емпіричне правило, що використовується для розв'язування проблеми. Воно не завжди дає вірну відповідь, але є досить корисним практичним засобом. Пойя Д. визначав евристику як "сприяючу відкриттю" [3, с. 395].

Творча математична діяльність в багатьох випадках є поєднанням евристичних прийомів і алгоритмічних методів. Гурова Л.Л. підкреслює, що в мисленні людини не існує певної межі функціонування евристичних, творчих процесів і використання алгоритмів, бо для суб'єкта не існує абсолютно невідомої задачі (інакше вона не

буде для нього задачею), не існує абсолютно нової задачі, що не містила би елементів проблемної ситуації, пов'язаних з теоретичними знаннями і практичними навичками розв'язуючого задачу (бо інакше він її не зможе розв'язати). Співвідношення евристичних і неевристичних компонентів процесу розв'язування задач щоразу інше (різні задачі, різні суб'єкти) [4].

Зупинемось на змісті мислительних операцій (операційний компонент) в процесі формування задуму творчої математичної задачі.

Деякі дослідники представляють структуру розв'язування будь-якої задачі у вигляді схеми, що має вихідне і кінцеве положення, а всі можливі шляхи розв'язування, що ведуть від вихідного до кінцевого положення (мети), утворюють простір задачі. Тому, при розв'язуванні будь-якої задачі, людина вивчає цей простір, щоб відшукати найкращий шлях розв'язування. Окрім вихідного положення, мети і шляхів, що їх з'єднують, ще існують певні дані, що включають інформацію, необхідну для досягнення мети [6]. Такі дані можуть бути як у явній, так і в неявній формі. Завдання суб'єкта - встановити їх. Тому пошуковий процес в першу чергу опирається на аналіз і синтез.

В реальній мислительній діяльності аналіз і синтез пов'язані нерозривно. Особливо яскраво це проявляється в математиці при розв'язуванні задач. Розв'язування будь-якої задачі розпочинається з аналізу її тексту. Далі йде співвідношення умови і вимоги, тобто синтез. Таким чином, аналіз - більш-менш повний реєстр об'єктів, їх властивостей і відношень, що фігурують у задачі, за допомогою розчленування (мисленого і навіть практичного), виділення в них їх частин (перегляд властивостей, закономірностей) а синтез - це об'єднання виявлених розрізнених елементів у ціле. Пойя Д. стверджував: "Аналіз є винайдення, синтез - виконання, аналіз - складання плану, синтез - його здійснення" [5, с. 140].

Аналіз переходить в абстракцію, яка сприяє відокремленню істотного від неістотного для існуючої у суб'єкта ідеї розв'язування. За допомогою абстракції відбувається поділ на загальне і поодиноке.

Математика оперує з формалізованими об'єктами, реальний зміст яких, прихований за символами, при цьому вона застосовує численні логічні посилення, що є загальними, або такими, що мають місце лише для конкретної ситуації. Тому такий поділ дуже суттєвий для формування задуму. Відбувається мислене ревізування наявних структурних елементів не лише за ситуативними властивостями (тобто тими, що вони мають в даний момент), але і тими, які будуть мати після трансформації, пов'язаною з тією чи іншою ідеєю розв'язку. Вирішується наскільки наявні властивості є загальними, щоб функціонувати при перенесенні в нові умови.

Окрім того, вичленення поодинокого із загального дає можливість перевірити очікуваний результат, випробувати висунуту ідею в частинному випадку. Тим самим може припинити не результативний напрям пошуку, або навпаки, ствердитись віра в нього. Таку перевірку ідеї "на марші" часто використовують в математичних задачах при прогнозуванні пошукових дій.

Операція узагальнення поодинокого часто суттєво корегує ідею задуму. Слід наголосити, що узагальнення – це не виділення взагалі будь-яких загальних властивостей, а лише властивостей, суттєвих для ряду явищ. У математичній практиці використовують два види узагальнення: 1) самостійне виділення і формування спільних суттєвих ознак на основі співставлення заданих об'єктів і 2) виділення наперед відомих спільних суттєвих ознак у заданих об'єктів на основі знань про їх зміст. В якості ілюстрації, розглянемо процес розв'язування задачі: *Скількима способами можна розставити в чергу n осіб?* Отримані при цьому кількісні показники подамо у таблиці 1.

Таблиця 1

**Кількісні показники процесу розв'язування задачі**

n	Показник	3	4	5	n
	Середній час розв'язування (у хв)	2,75	8,70	1,60	< 1
	Кількість розв'язків (у %), отриманих за аналогією з попереднім результатом	-	25,0	66,6	94,4

Ідея розв'язування полягала в переборі всіх можливих варіантів. Частіше всього (82,6% розв'язувань) пошукова діяльність розпочиналась із спрощеного варіанту задачі: задача розв'язувалась при умові, що  $n=3, 4, 5$  і т.д. Якщо обрахунок проводився для трьох осіб, основна ідея реалізовувалась швидко. Це не було громіздким процесом (всього 6 варіантів) і проводився всіма учасниками експериментальної ситуації із середнім часом 2,75 хв. При розгляданні 4 осіб реалізація ідеї безпосереднім обчисленням кількості варіантів, ставала громіздкою. Це викликало потребу з'ясування певного принципу для обчислення можливих варіантів. Частина студентів зуміла використати попередній результат:  $4 \cdot 6 = 24$ . В наступному випадку (5 осіб) ще більша частина студентів скористалась попереднім результатом. Зауважимо, що при цьому середній час пошуку різко зменшився.

Крім того, деякі студенти обчислювали кількість варіантів не просто як  $5 \cdot 24 = 120$  (безпосередньо використавши попередній результат), а саме як:  $5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 = 120$ . Тобто ідея "перерахувати всі випадки певним чином" деталізувалась у ідею "перерахувати з використанням попереднього результату", а пізніше, в ідею "перерахувати на основі встановленої, по ходу розв'язування, закономірності". Коли ж студенти переходили до розв'язання задачі з n особами, вони відразу використовували отриманий результат і обчислювали кількість варіантів як  $n \cdot (n-1) \cdot (n-2) \cdot \dots \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = n!$

Слід відзначити роль порівняння у формуванні задуму. При розв'язуванні задач суб'єкт намагається вибрати найбільш результативний шлях, тобто він здійснює оцінку свого шляху розв'язування, застосовуючи порівняння. Таке порівняння торкається і основного шляху, яким є провідна ідея, і її реалізації. Весь час, на основі порівняння, йде вибір яким елементом, якими його властивостями, якими наслідками з утвореної ситуації варто скористатись. Саме так відбувається реорганізація умови і задача стає більш конкретнішою.

Підкреслимо, що із усіх виділених нами компонентів процесу формування задуму, системотвірним чинником виступав операційний компонент, що об'єднує всі інші. Це стає очевидним, коли до аналізу формування задуму застосувати стратегіальний підхід [1]. Цей підхід

сприяє чіткішому висвітленню особистісного компонента творчого математичного мислення.

Стратегія формально визначає процес складання плану прийняття рішень, психологічно - пов'язана з ланцюгом суб'єктивних актів: суб'єктивним вибором орієнтирів у задачі, суб'єктивним методом перетворення задачного простору, суб'єктивним вибором і розподілом конкретних дій, що сприяють досягненню бажаного результату. Стратегії, опираючись на знання, завжди індивідуально, особистісно значимі.

Саме в такому сенсі варто використовувати стратегію для аналізу пошуку розв'язку будь-якого творчого завдання, і математичного в тому числі. Адже, зіткнувшись з новою задачею, що потребує актуалізації розумового потенціалу, суб'єкт, не маючи можливості застосувати відомі йому алгоритми, методи розв'язування, виявляє свої потенції у виборі стратегії пошукових дій.

Стратегія охоплює всю структуру процесу розв'язування: розуміння умови, формування задуму, перевірку задуму, бо, як доведено численими дослідженнями [1, 2], всі такі дії суб'єкта спрямовані певною провідною мислительною тенденцією в його інтелектуальній поведінці. Ця домінуюча тенденція і визначає стратегію як таку.

Розв'язуючи задачі, суб'єкт приймає різного роду рішення про розуміння умови задачі, про формування задуму, про його адекватність, і ще багато інших, менш значимих. Ця система прийняття рішень входить в структуру стратегії, регулюючи процес розумової діяльності.

Зміст стратегії визначають домінуючі дії. В нашому випадку, як це встановлено багатьма дослідженнями (наприклад [1]), були дії ґрунтовані на аналогії, протиставленні, комбінуванні. Слід зауважити, що такі три мислительні тенденції (аналогізування, протиставлення і комбінування) у мислительній діяльності студентів, що спрямовувались на пошук розв'язку математичних задач, проявлялись досить чітко. Проте зустрічались випадки, коли задум базувався на переплетенні таких тенденцій. Ми отримали експериментальне підтвердження того, що саме вони в основному спрямовують пошуковий процес будь-якої творчої математичної задачі.

Наголосимо на значно частішому використанні дій за аналогією при розв'язуванні різних серій задач (майже 39%). Тобто на певному етапі формування задуму, в результаті порівняння умови чи вимоги задачі з існуючими в досвіді студента і актуалізованими в певний момент розв'язування еталонами, виникає гіпотеза використати певним чином відомий аналог. Такий аналог може стати змістом будь-якої проміжної гіпотези аж до задуму.

За відомим аналогом задача може переформулюватись в цілому, або її частина, за аналогом можуть відшукуватись певні складові задачі і т.п. Суб'єктивна готовність студента скористатись аналогією при розв'язуванні творчих математичних задач має своє пояснення, бо, як вже наголошувалось, для багатьох задач в математиці існують алгоритми розв'язування.

Суб'єкт, що розв'язує математичну задачу відчуває певну **функціональну залежність** від звичного йому оперування тими чи іншими математичними об'єктами. Наприклад, добре засвоєним алгоритмом дій є розв'язування задач на спільну роботу, спільний рух за допомогою складання рівнянь. Тому ми часто спостерігали на перших етапах пошуку, дії за аналогією до такого алгоритмічного прийому скрізь, де це тільки можливо, а не необхідно. Діючи за аналогією, студенти часто вводили невідому, складали рівняння і т.п., хоч такий метод пошуку не завжди був виправданий, раціональний і навіть не завжди результативний.

Звісно, що творча задача передбачає не безпосереднє використання алгоритмів. Вони використовуються після адаптації до задачної ситуації. Відоме правило використовується як допоміжний інструмент досягнення мети. Саме про таке аналогізування йде мова, коли аналізується творчий пошуковий процес.

Математика має свій метод добування істини, який ґрунтується на протиставленні і називається методом **дії від супротивного**. Його зміст полягає в припущенні протилежного до того, що необхідно довести. Наступними логічними кроками отримується протиріччя до умови, яке доводить невірність припущення, а, отже, справедливості того твердження, яке необхідно довести.

На таких діях ґрунтується стратегія протиставлення. На загал вона використовувалась значно рідше за інші (біля 19%), однак звер-

тає на себе увагу значне збільшення реконструктивних дій в задачах найбільш творчого характеру.

Результатом порівняння часто є комбінування нового з уже відомих частин. Це також природній шлях для студента при пошуці розв'язку (біля 22 % гіпотез). Адже студент вже достатньо адаптований до комбінування різних розділів математики при розв'язуванні різних математичних задач (і не лише математичних).

Отже, можна стверджувати, що суб'єктивні знання, досвід розв'язуючого є тим невід'ємним фоном, на основі якого розгортається процес формування задуму творчих математичних задач у вигляді висування і перевірки гіпотез. При цьому суттєво впливають на пошукові дії існуючі в математиці алгоритми розв'язування деяких типів задач. Мислительні операції, що задіяні в процесі пошуку розв'язку, підпорядкування суб'єктивним мислительним тенденціям до пошуку аналогів, до реконструювання, до комбінування чи до їх поєднання. Мислительні операції при формуванні задуму орієнтовані на структурні елементи, що є символічними формалізованими об'єктами та теоретичні факти, що слідує з умови задач.

1. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
2. Тихомиров О. К., Знаков В. В. Мышление, знание, понимание // Вопросы психол. – 1989. - № 2. – С. 8 – 16.
3. Пойя Д. Математическое открытие – М.: Наука. – 1970. – 448 с.
4. Гурова Л.Л. Интуиция и логика в психологической структуре решения задач / Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека. - М.: Педагогика, 1979. – С.8-45.
5. Пойя Д. Как решать задачу. – Львов: Квантор. – 1991. – 215 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. – Санкт-Петербург: Питер. – 2000. – 503 с.

*In the article there have been analyzed the process of forming the creative mathematical intention when solving nonstandard mathematical problems. The analysis has been given on the basis of systems approach, picking out cognitive, efficient (operative) and personal components. There have been brought to light the content of subjective cognitive tendencies and pointed out the reference points of search process.*

## ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНИХ КОНЦЕПЦІЙ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У вітчизняних педагогічних публікаціях і наукових дослідженнях все частіше утверджується думка про те, що сучасна школа повинна стати гуманістично-антропоцентричною. Передбачається, що центральною фігурою всіх навчально-виховних заходів повинен стати конкретний учень. При цьому всі шляхи і форми організації навчально-виховного процесу мають бути спрямовані головний меті – всесторонньому розвитку особистості школяра. Зокрема, активно розробляється ідея “особистісно зорієнтованого навчання”, пов'язаного з пошуком шляхів оптимального задоволення пізнавальних потреб дитини і створення умов для її психічного зростання.

У контексті “особистісно зорієнтованого навчання” обґрунтовується необхідність визнання унікального особистого (суб'єктивного) досвіду кожного учня, який існує у вигляді його знань, засвоєних уявлень і понять, практичних і розумових способах дій, особистісних стереотипів, установок, мотивів, і прагнень. На думку І. С. Якіманської [1], традиційна педагогіка мала справу із виконанням соціального замовлення на формування особистості з наперед заданими властивостями. При цьому створювались однакові умови для всіх дітей і відповідно всі учні повинні були засвоювати певні обов'язкові норми інтелектуальної поведінки (у вигляді системи наукових понять і способів навчальної роботи). Власний досвід (суб'єктивний) при такому типі навчання “загальмовувався” як недосконалий, “засмічений” випадковими (не науковими) уявленнями.

“Навпаки, особистісно орієнтоване навчання, яке враховує своєрідність індивідуального досвіду дитини, передбачає створення таких навчальних програм, які надають учню свободу вибору навчального змісту, заохочують індивідуальну вибірковість по відношенню до форми навчання, визнають існування індивідуально-специфічних способів засвоєння матеріалу [2, 669].

Однак задеклароване особистісно зорієнтоване навчання потребує свого наукового психологічного обґрунтування, тієї теоретично-педагогічної бази, яка б визначала мету і зміст шкільної освіти, сформулила критерії ефективності форм і методів навчання, обумовила роль шкільного підручника і функції вчителя. Без такого ґрунтовного наукового аналізу і експериментального підтвердження його ефективності на практиці особистісно-орієнтоване навчання стане черговою “науково-педагогічною” теорією.

В даній статті робиться спроба проаналізувати основні психологічно орієнтовані моделі шкільного навчання і співставити їх із задекларованим новим напрямком в шкільній освіті, а саме, особистісно зорієнтованим.

Недивлячись на об’єктивні умови, в яких тривалий час розвивалась вітчизняна (радянська) школа і психолого-педагогічна наука, на протязі всієї її історії не причинялись спроби розробити і впровадити в практику освіти психологічно орієнтовані методичні моделі, які були побудовані із врахуванням психологічних механізмів розумового розвитку учнів і пов’язані із створенням конкретних інноваційних технологій викладання у школі.

Спираючись на філософію екзистенціалізму і переосмислюючи концепцію “вільного виховання” в сучасних умовах, психологами була розроблена так звана “вільна модель” шкільного навчання. В ній максимально враховується внутрішня ініціатива дитини. При наданні певної допомоги із сторони вчителя учень сам визначає інтенсивність і тривалість своїх навчальних занять, вільно планує власний час, самостійно вибирає засоби навчання. Будь-яка жорстка система педагогічних впливів відсутня. Навпаки, заохочується імпровізація як дітей і вчителя стосовно змісту, так і способів навчання. Різновиди цієї моделі (“вільний день”, “вільний клас” і т.д.) об’єднують неформальне ставлення до процесу навчання: відсутність класно-урочної системи, обов’язкових навчальних програм, контролю і оцінки знань учнів. Головний психологічний елемент – “свобода індивідуального вибору”. Автори подібних теорій висувають як постулат таку вимогу: “Менше уваги академічним заняттям” [3, 134].

Автор поділяє ряд концепцій даного напрямку, тим паче, що багато вищих навчальних закладів на Заході працює за такою системою, або використовує ряд її положень. Методологічні засади цієї моделі багато в чому відповідають положенню “особистісно-орієнтованого” навчання, але її впровадження в систему шкільної освіти (принаймні в початковій і середній ланці) дасть тільки негативний результат. Принаймні, за такої системи буде проблематично виконати ключові завдання освіти – дати систему наукових знань з базових дисциплін і навчити учнів вчитись.

“Діалогічна модель” і її варіанти (інтеракціоналістичні) передбачають зміну змісту і форми шкільної освіти в напрямку засвоєння дітьми культурних основ людського пізнання. В центрі уваги – цілеспрямований розвиток інтелекту учнів, “глибинно-розвинутого розуму”. На перший план виходить формування діалогізму як основного визначника людської думки (у вигляді діалогу думок, ідей, знань, умінь, культур).

Визнається непередбачуваність, самобутність інтелектуального розвитку особистості, в тому числі можливість для дитини самостійного вивчення дисциплін. Створюються умови для індивідуальної інтелектуальної творчості. Підручники використовуються мінімально, єдина програма відсутня, оцінки не практикуються. Базовий психологічний елемент – “діалогічність індивідуальної свідомості” [4].

Слід зазначити, що дана модель ще не отримала широкого практичного застосування, а радше використовуються її елементи поряд з іншими методичними напрямками. У значній мірі в ній також присутні положення, які використовуються в особистісно-орієнтованій системі освіти.

Головним завданням “особистісної моделі”, яку сформуливали теоретичні і практичні здобутки школи О. В. Занкова і Ш.О. Амонашвілі, є загальний розвиток учня, його пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей. Організація навчального процесу ґрунтується на певних взаємопов’язаних принципах: навчання на високому рівні складності, провідна роль теоретичних знань на початковому етапі навчання, швидкий темп вивчення навчального матеріалу, усвідомлений характер учіння, одночасна робота із розвитку слабких і сильних учнів. Кінцева мета особистісної моделі –

дати школяру цілісну картину світу на основі науки, літератури і мистецтва із врахуванням трьох основних ліній загального психічного розвитку дитини – спостереження, мислення і практичних дій. Особлива увага приділяється створенню на уроці атмосфери довірливого спілкування [5], [6].

Методика викладання відповідає вимогам комплексності (спрямованості на розвиток різних сторін особистості учня), процесуальності (послідовного ускладнення засвоєних знань), проблемності (опори на колізії) і варіативності (гнучкості у використанні форм і засобів навчання в залежності від ситуації, що склалась на уроці).

“Різновидом” цієї моделі є система навчання, яка ґрунтується на особистісно-гуманному підході до дітей. В якості її відмінної особливості виступає підкреслена увага до індивідуальності кожної дитини і спрямованість на співробітництво з дітьми. Базовий психологічний елемент – “цілісне особистісне зростання” [7, 671].

Проаналізувавши основні компоненти особистісно зорієнтованого навчання і, співставивши їх із “особистісною моделлю”, можемо помітити, що основні принципи і методичні підходи майже повністю співпадають. Таким чином, вона може слугувати теоретичною і методичною базою, яка була перевірена експериментально, особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі. Однак, слід зауважити, що “особистісна модель” була розроблена і впроваджена тільки в молодших класах і лише частково у середніх. Серйозним зауваженням до такого підходу є те, що, навіть за дотримання всіх її постулатів, значна частина учнів не справляється з навчальним матеріалом, особливо у середніх та старших класах.

В останні роки активно розробляється і впроваджується в практику так звана “збагачуюча модель”, яка також має багато спільних моментів із особистісно-орієнтованим підходом до процесу шкільного навчання. Її суть полягає в тому, що інтелектуальне виховання учнів здійснюється за рахунок актуалізації і ускладнення ментального (розумового) досвіду дитини. Кожна дитина має власний ментальний досвід і володіє певним діапазоном можливого нарощування своїх інтелектуальних здібностей. Адресатом педагогічних впливів є основні компоненти індивідуального ментального досвіду (в тому числі його когнітивні, метакогнітивні й інтенціональні складові), становлення яких здійснюється засобами спеціально побудованих на-

вчальних текстів (напр., навчальних посібників з математики). Кожний навчальний посібник виступає в якості інтелектуального самоучителя, оскільки організація тексту така, що, по-перше, забезпечується формування базових інтелектуальних механізмів, по-друге, створюються умови для індивідуалізації учіння з врахуванням індивідуальних пізнавальних схильностей дітей із різним складом розуму, і, по-третє, стимулюється мотиваційна включеність дитини за рахунок сюжетно-діалогічної конструкції матеріалу [8].

“Збагачуюча модель”, як зазначають її автори, є дуже ефективною саме в середніх і особливо старших класах для учнів із достатнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей і відповідних особистісних характеристик. Потрібно віддати належне даній теорії і її авторам, оскільки вона одна із небагатьох спрямована на навчання і розвиток старшокласників.

В 70–80-х роках минулого століття в рамках школи Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова сформувався напрям, який отримав, назву “розвивальне навчання”. Дану модель характеризує такий тип навчання, який спрямований на розвиток основ теоретичного мислення в молодшому шкільному віці. Згідно з даною моделлю, основне завдання навчання полягає у формуванні спеціально організованої навчальної діяльності школярів. Зокрема, в якості основи навчальної діяльності виступає змістовне узагальнення: аналізуючи певний предметний зміст, дитина з допомогою вчителя виявляє його генетично первинну основу і вчиться мисленнєво слідкувати за проходженням її окремих характеристик (тобто, в учня формується здатність мислити за принципом “від загального до окремого”). Дітям пропонуються навчальні задачі, дитина навчається певним мислительним діям, таким, як аналіз, планування і рефлексія. В результаті вже в молодшому шкільному віці діти засвоюють навчальні знання на рівні наукових понять, оволодівають новими засобами навчальної діяльності (у вигляді знакових моделей), при цьому змінюється характер навчальної активності учнів ( діти включаються в дослідницьку діяльність, працюють у режимі діалога і т.інш.). Головний психологічний елемент – “способи діяльності” [9].

Ефективність даної моделі була підтверджена як експериментальними дослідженнями, так і практикою навчання дітей в загальноосвітніх школах. Такий підхід потребує особливої організації дія-

льності вчителя, при якій на перший план виступають такі форми його роботи як розробка індивідуальних стратегій навчання, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування і т.п. Слід відмітити, що ефективним буде тільки таке навчання, яке побудоване у відповідності з закономірностями і специфікою інтелектуального розвитку кожного учня. Тому в даній методиці зростають вимоги до психологічної підготовки вчителя і психологічної служби школи. Теорія і методика розвивального навчання була розроблена для початкових класів і її дієвість в цьому віці не викликає сумнівів. А от в середніх і старших класах школи її результативність не була підтверджена.

Переважає більшість освітніх технологій, що були розроблені вітчизняними вченими, були спрямовані на організацію навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Психологічно обгрунтованих моделей навчання учнів середніх і, особливо, старших класів практично не існувало. В 70–80-х роках починає розроблятися нова освітня технологія, яка отримала назву “проблемне навчання”, або “активізує навчання”. Активізує модель спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок введення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби й інтелектуальні почуття. В рамках цієї моделі збережені всі основні моменти традиційного навчання, в тому числі і засоби контролю за рівнем засвоєння знань, умінь і навичок. Враховуються два основні психологічні фактори ефективності навчання: пізнавальна мотивація і мислительна активність школярів в умовах вирішення навчальних проблемних ситуацій. Основний психологічний елемент – “пізнавальний інтерес” [10].

Практика використання даної моделі показала її дієвість і ефективність. Однак, знову ж таки, достатню результативність показували учні, розумові здібності яких були вищими за середні. Широкому впровадженню даної системи в практику перешкоджало те, що не було розроблено відповідних методиці підручників і посібників з базових дисциплін шкільної програми, а також неготовності більшої частини вчителів працювати за такою програмою.

Одночасно з психологічними теоріями, які обгрунтовували надання якомога більше самостійності і творчого самовияву учневі, розроблялись концепції жорсткого регламентування навчальних дій

дітей за спеціально розробленою програмою (алгоритмами). Одна із таких методик отримала назву “**формуєча модель**”. Вона базується на твердженні, що впливати на розумовий розвиток дитини – означає здійснювати цілеспрямоване керівництво процесом засвоєння знань і умінь. За умови проходження учнем всіх необхідних етапів і з врахуванням спеціально організованої вчителем орієнтувальної основи дій можна гарантувати сформованість знань і умінь з наперед заданими якостями. Зокрема, учень повинен в чітко визначеній послідовності пройти наступні етапи: мотивацію, складання схеми орієнтувальної основи дій, матеріалізовані дії, зовнішнє проговорювання, мова про себе, розумова дія під керівним впливом “команд” вчителя. Не має виключення і творча діяльність, оскільки остання, згідно даного підходу, є нормативним процесом, який виконується на усвідомленому рівні планомірно, теоретичним шляхом. Різновидом даної моделі є програмоване й алгоритмічне навчання. Основний психологічний елемент – “розумова дія” [11].

Варто зазначити, що хоча дана модель є надто регламентована, не стимулює творчий самовияв школярів і творчий пошук, однак дає змогу більшості учням справлятися із навчальною програмою середньої школи.

Аналіз вищевказаних моделей і навчальних технологій дозволяє зробити висновок, що всі вони утворюють своєрідну ієрархічну “драбину” в залежності від співвідношення двох складових: “міра свободи суб’єктивного вибору дитини – обсяг керованих впливів”. Відповідно “вільна модель” відповідає критерію “максимум свободи суб’єктивного вибору – мінімум керованих впливів”, а “формуєча модель” – критерію “мінімум свободи суб’єктивного вибору – максимум керованих впливів” [12, 673].

Тому, будуючи задекларовану “особистісно-орієнтовану систему освіти”, необхідно критично проаналізувати напрацьовані в цій царині досягнення і помилки. Психологічно орієнтована система навчання в першу чергу має дати відповідь на запитання: як, навчаючи (а навчання завжди передбачає досить строгий контроль інтелектуальної поведінки дітей через залучення їх до обов’язкових норм людського пізнання), в той же час гарантувати дитині можливість вільного і конструктивного інтелектуального саморозвитку із врахуванням індивідуальної своєрідності складу її розуму? В той же час слід за-



уважити, що ефективним буде тільки таке навчання, яке побудоване у відповідності із закономірностями не тільки розумового, але і особистісного розвитку учня.

1. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // *Вопр. психологии*. 1994. – №2. – С. 64 – 77.
2. Современная психология: Справочное руководство // Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 688 с.
3. Одарённые дети. Пер. с англ. /Общ.ред Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С.Библера. Кемерово, 1993.
5. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
7. Современная психология: Справочное руководство / под ред В.Н. Дружинина. – М.: ИНФА – М, 1999. – 688 с.
8. Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.Н. Психологические основы конструирования учебной информации: (проблема интеллектоёмких технологий преподавания) // *Психол. журн.* 1993. – Т. 14. - № 6. - С. 35 – 45.
9. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // *Вопросы психол.* – 1992. - № 1 – 2. – С. 22 – 33.
10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
11. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Педагогика, 1975. – 343 с.
12. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ИНФА – М, 1999. – 688 с.

*У статті аналізуються основні психологічно орієнтовані моделі шкільної освіти: вільна, діалогічна, особистісна, збагачуюча, розвивальна, активізуюча та формулюча. Дані моделі розглядаються в контексті сучасних вимог до особистісно-орієнтованої системи освіти.*

## ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

У літературі пропонуються різні класифікації засобів профілактики. За соціальним рівнем попереджувальної діяльності виділяють три групи засобів: загально-соціальні, ті, що протидіють соціальним аномаліям; спеціальні, а також засоби, які вимагають правового впливу.

В зв'язку з розвитком суспільства здійснюється **функція загально-соціальної профілактики**. Загально-соціальне попередження асоціальної поведінки пов'язане з найбільш значущими довготривалими видами соціальної діяльності, здійснюється в процесі вирішення загальномасштабних соціальних завдань.

Звичайно, загальномасштабні засоби, які реалізують поступовий розвиток суспільства мають більш ширшу мету, ніж вплив на поведінку. Ці засоби впливають на детермінанти асоціальної поведінки і на їх прояви у конкретних випадках [1, с. 121].

До загально-соціальних засобів попередження асоціальної поведінки належить перетворення, що відбуваються у сфері економіки, які мають на меті підняти життєвий рівень суспільства, якість його життя. Під цим кутом зору повинна оцінюватись концепція радикальної реформи господарського механізму країни, яка орієнтована на створення основи ефективної економіки, що слугує людині, стимулювання ділової активності та ініціативи людей, їх зацікавленості в результатах праці, забезпечення соціальної та правової захищеності різних верств населення, в тому числі й неповнолітніх; на забезпечення усунення, послаблення, нейтралізацію ряду криміногенних факторів, що лежать в основі майнової економічної, посадової та іншої злочинності.

Зменшенню побутової, насильницької та іншої злочинності сприяють заходи з вирішення житлової проблеми, зміцнення сім'ї, покращення умов праці, побуту, охорона материнства і дитинства, організація дозвілля.

Безсумнівний профілактичний вплив мають демократизація і гласність, докорінно змінюючи ідейно-політичну атмосферу в суспільстві, які сприяють створенню атмосфери негативного ставлення суспільства до правопорушень, оздоровленню морально-етичного клімату в міжособистісних відносинах.

Характеристика значення загальносоціальних засобів прогресивного розвитку суспільства для попередження асоціальної поведінки не має вичерпного характеру. Проте достатньо з нею ознайомитись, щоб переконатись у правильності висновків про базове значення рівня профілактики для всієї системи.

Традиційний поділ попередження асоціальної поведінки тільки на загальносоціальний і спеціальний [1, с. 228] має, як показує аналіз, умовний характер. Існує сукупність засобів, які поєднують в собі риси загально-соціальної та спеціальної профілактики. Такими засобами є засоби, що протидіють соціальним аномаліям. З першою їх поєднує те, що мета цих засобів ширша, ніж мета боротьби із протиправними діями.

Наприклад, в основу боротьби з пияцтвом, вживанням наркотиків та інших одурманюючих речовин серед несповнолітніх, бродяжництвом, проституцією, контрабандою та ін. покладене завдання охорони здоров'я населення, забезпечення нормального функціонування економіки, захисту сім'ї та інтересів дітей і підлітків. В той же час ймовірно, що засоби влаштування, підтримки і допомога несповнолітнім з груп підвищеного соціального ризику мають чітко визначений аспект профілактики саме асоціальної поведінки, хоч і не схильні до нього. Тому, виділяють поряд із загальносоціальним і спеціальним попередженням асоціальної поведінки проміжний рівень профілактики засобів загальносоціальних за змістом, але спеціалізованих для боротьби з аномаліями в суспільстві, більш ширшим за масштабами, ніж протиправні дії.

До спеціальної профілактики належать засоби, спрямовані саме на виділення, знешкодження, послаблення, нейтралізацію криміногенних факторів, виправлення осіб, які можуть скоїти протиправні дії. На рівні спеціальної профілактики мета боротьби із асоціальною поведінкою, її окремими видами і конкретними вчинками не

розповсюджена, що характерно для загальносоціального рівня профілактики, і не є виробничою, як у засобах боротьби з соціальними аномаліями. Ця мета тут виділена в якості єдиної або провідної для відповідних способів соціального контролю, соціальної реабілітації чи правоохоронної діяльності. Іншими словами, розробка і реалізація засобів спеціальної профілактики прямо обумовлена наявністю протиправних діянь, її станом і характером діючих кримінологічних детермінант. В той же час спеціальні засоби профілактики та раніше виділені засоби загального рівня боротьби з соціальними аномаліями взаємопов'язані і доповнюють один одного. Загальносоціальні засоби створюють відповідні базові послання для спеціальної профілактики та профілактики соціальної аномалії. В свою чергу, засоби цих рівнів взаємодіють між собою і сприяють ефективності загальносоціальних засобів попередження протиправних діянь.

За *обсягом* попереджувальні засоби поділяються на загальні, особливі, індивідуальні.

**Загальні** профілактичні засоби спрямовані на виявлення, усунення, послаблення, нейтралізацію причин та умов асоціальної поведінки цілому або її окремі види. Іншими словам, вони зорієнтовані на обсяг індивідуально не визначеного кола об'єктів взаємодії, наприклад, комплекс засобів по боротьбі з незаконним продажем зброї або наркотичних речовин.

**Особливі** засоби здійснюються в рамках окремих ситуацій чи осіб, яких виділяють за певними ознаками, наприклад, несповнолітні які схильні до скоєння злочинів у зв'язку із бродяжництвом, вживанням наркотиків та ін.

**Індивідуальна** профілактика полягає у конкретизації загальносоціальних та спеціальних попереджувальних засобів щодо окремих осіб. Вона послідовно спрямована на:

- 1) усунення негативного впливу на підлітка, який може призвести до формування антисуспільної спрямованості і суспільно-небезпечної поведінки;
- 2) зміна соціально-негативної поведінки, яка призводить до переходу на злочинний шлях та корекція кругозору і рис особистості, які цьому сприяють;

3) застосування невідкладних засобів попередження підготовлених протиправних діянь, припинення спроб їх скоїти. [3, с. 74]

Загальна, особлива, індивідуальна профілактика в залежності від стадії прояву асоціальних детермінант, розвитку на їх основі не правильних орієнтацій і рис особистості, які виражають їх поведінку і початок попереджувальної роботи, поділяють на сім етапів впливу на об'єкт:

- ранню профілактику у формі соціального захисту, яка полягає у виявленні і знешкодженні протиправних діянь, неблагосприятливих життєвих умов, середовища підвищеного ризику, груп, конкретних осіб до того, як ця ситуація і умови сформували неправильне трактування ціннісних орієнтацій та мотивації;

- ранню профілактику в формі поєднання соціально-психологічного та корегуючого впливу, якщо негативний вплив неблагосприятливих життєвих умов уже призвів до негативної позиції груп і конкретних осіб у соціально негативній поведінці;

- безпосередню профілактику, коли соціально негативна поведінка певних осіб перетворилась у систематичне (неодноразове) скоєння протиправних діянь, характер яких вказує на зростаючу небезпеку переходу на злочинний шлях;

- профілактику безпосередньої небезпеки скоєння протиправних діянь [3, с. 95].

Таким чином, загальна, особлива та індивідуальна профілактика виконує такі комплексні завдання:

- протидія протиправним детермінантам, які створюють ситуацію, що об'єктивно сприяє формуванню у неповнолітніх асоціальної поведінки;
  - вплив на особистість підлітка щодо якого прогнозується та діагностується схильність до асоціальної поведінки.
- Мова йде про категорію підлітків, які:
- знаходяться у несприятливому середовищі і можуть викликати соціальну дезадаптацію та подальшу асоціалізацію особистості,
  - вже виявляють ознаки такої дезадаптації (відчуження від соціальних інститутів, перевага негативних видів дозвілля, набування негативних звичок та стереотипів поведінки);
  - систематично скоюють правопорушення, які свідчать про формування мотивації переходу на злочинний шлях;

- набули психологічної готовності до скоєння протиправних діянь [2, с. 118].

При цьому сучасне і повне використання можливостей кожного типу впливу на об'єкт профілактики може анулювати необхідність переходу до наступного етапу. Цілеспрямоване попередження здійснюється за такими напрямками.

- застосовуються до сфер суспільного життя, в яких відбувається формування підлітка і виникають ситуації, які детермінують його поведінку,

- соціальним групам, що характеризуються специфічними показниками та ін

Наведений перелік може бути покладений в основу програмування спеціально-психологічних засобів. [1, с. 190]

Деякі дослідники профілактичних засобів поділяють на:

- загальні;
- спеціальні;
- індивідуальні.

**Загальні засоби** – це соціально-економічні і культурно-виховні заходи.

**Спеціальне** попередження асоціальної поведінки – це соціальний процес, основою якого є застосування відповідних вимог моралі і законності, спеціальних методів і прийомів, знань і навичок регулювання соціальних відносин з метою знешкодження тих негативних факторів, які можуть сприяти формуванню асоціальної поведінки.

**Індивідуальна** профілактика – полягає у виправній та корекційній роботі з метою знешкодження несприятливого впливу на особистість зміни поглядів, інтересів, домагань і нахилів підлітка.

Індивідуальна профілактика більш, ніж інші види профілактичного впливу, потребує врахування суті і форми зовнішнього впливу тих особливостей особистості і соціально-психологічних умов середовища, які впливають на формування свідомості неповнолітнього, асоціальних поглядів, переконань і звичок.

Різнитися полягає в тому, що в індивідуальній профілактиці акцент робиться не стільки на соціальні фактори, скільки на особистість підлітка. При вивченні особливостей відхилень у поведінці, після виділення найбільш стійких форм (навичок, звичок) слід проаналізувати "блок" оціночних функцій неповнолітнього. Перша з них - зміщення

оцінки і мсти на результат. При цьому підліток порушує морально-етичні і правові норми, не має почуття провини.

За територіальним масштабом засоби попередження асоціальної поведінки можуть бути : а) загальнодержавними, б) місцевими, які здійснюються в межах району, населеного пункту та ін.

Засоби попередження слід аналізувати також за *спрямованістю і видом* (змістом) їх дії. Ця класифікація поділяє засоби профілактики всіх рівнів, масштабів на соціально-економічні, соціально-психологічні, медичні, психолого-педагогічні, технічні, правові тощо.

Перш за все потрібно виділити засоби **соціально-економічного характеру**. Які впливають на усунення, подолання, нейтралізацію негативних факторів (до яких входять їх прояви на рівні мікросередовища та окремих осіб), пов'язаних із зниженням життєвого рівня населення, кризовими явищами у соціальному середовищі. Мова йде про засоби соціального захисту найбільш вразливих прошарків населення, тобто, про засоби оздоровлення економіки та стабілізації в суспільстві.

На **організаційно-управлінському** рівні розробляються нормативні акти і методичні поради про взаємодію школи, органів і служб у справах неповнолітніх, батьків, державних і громадських організацій. Робота будується в комплексі взаємозв'язку вчителі – діти – батьки – соціальне середовище.

До **ідеологічних** засобів належать обмежуючі криміногенні фактори що сприяють формуванню в суспільстві певної позиції зорієнтованої на загальнолюдські цінності: засоби, які формують суспільну думку яка засуджує усі протиправні діяння; засоби підвищення рівня культури суспільства.

Особливої уваги потребує молодь, яка внаслідок недостатньої сформованості кругозору і навиків, частих змін ідеологічних цінностей, а також негативного впливу з боку дорослих немає чітко сформованих ціннісних орієнтацій.

З ідеологічними чітко пов'язані засоби, які мають **соціально-психологічний** зміст. Вони спрямовані на формування в соціальному середовищі атмосфери суспільного спокою, впевненості у власній безпеці, готовності до взаємодопомоги у важких життєвих ситуаціях, довіри до батьків, вчителів та інших дорослих.

Впровадження таких засобів здійснюється через інститути соціального виховання, перш за все через навчальні заклади і засоби масової інформації. Разом з тим, за останні роки стало необхідним протидіяти зловживанню свободи інформації, у зв'язку із розповсюдженням неправдивої інформації, або пропагуванням стереотипів вседозволеності у поведінці та ін.

До **медичних та психолого-педагогічних** засобів належать:

- попередження розповсюдження хвороб, небезпечних для суспільства; лікування та ресоціалізація осіб, хворих на венеричні та інші захворювання (сюди входять і психічні захворювання); протидія розповсюдженню асоціальних форм поведінки, бродяжництва, проституції, пияцтва, побутових конфліктів та ін., соціальна, психолого-педагогічна, медична допомога тим, хто її потребує.

На **психолого-педагогічному** рівні в різноманітних формах діяльності педагогічних колективів профілактична робота полягає у проведенні психолого-педагогічних семінарів, консиліумів вчителів, класних керівників, працівників позашкільних установ, шкільних соціальних служб, рад профілактики з подолання відхилень у поведінці учнів; діяльності батьківських семінарів; роботі різноманітних трудових об'єднань школярів, особливо на госпрозрахунковій основі. При цьому ефективним є широке застосування активних форм і методів роботи [1, с. 192].

**Правові** засоби попередження протиправних діянь по-перше, створюють правову основу для розробки і застосування засобів профілактики усіх видів асоціальної поведінки. По-друге, передбачені у відповідних нормативних актах засоби правового виховання, що безпосередньо забезпечують попередження протиправності [1, с. 194].

Всі профілактичні засоби можна розподілити на три типи: первинна, вторинна і третинна профілактика.

Первинна соціально-психологічна профілактика спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя підлітків, на попередження несприятливого впливу факторів соціального і природного середовища. Первинна профілактика є масовою і найбільш ефективною. Вона ґрунтується на комплексному систематичному вивченні впливу умов і факторів соціального і природного середовища на здоров'я і розвиток неповнолітнього.

Завданням вторинної (ранньої) профілактики є якомога раніше виявити негативні зміни у поведінці дитини, що дає можливість також попередити їх подальший розвиток. Вторинна, або рання профілактика ґрунтується на результатах масової діагностики різноманітних аспектів життєдіяльності учнів і є індивідуальною в плані корекції системою життєдіяльності і життєзабезпечення організму.

Отже, рання профілактика є діяльністю по запобіганню можливих порушень соціальних механізмів моральної регуляції. Нижня вікова межа ранньої профілактики відносна, однак доцільно ранню профілактику відхилень у поведінці розпочинати вже в старших групах дитячого садка.

**Третинна**, або ціленаправлена профілактика правопорушень неповнолітніх – це сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці в більш важку стадію. Третинна профілактика також індивідуальна, вона містить заходи по виявленню і усуненню конкретних недоліків сімейного, шкільного і суспільного виховання, а також цілеспрямовану роботу з тими підлітками, які мають відхилення в поведінці від моральних і правових норм, з окремими групами, колективами, з уникнення несприятливих наслідків їх поведінки. [4, с. 165]

1. Криминологія: Учебник / Под ред. Н.Ф. Кузнецовой, проф. М. Миньковского. – М.: Издательство БЕК, 1998. – 566 с.
2. Кудрявцева В.Н. Генезис преступления. Опыт криминологического моделирования. – М., 1998. - С. 118
3. Мороз В. Школи соціальної реабілітації: сучасне становище і перспективи // Право України. – 1999. – № 3. – С. 59-60.
4. Яницька Н. Сучасні тенденції злочинності серед молоді // Право України. – 1998. – № 12. – С. 86-88.

*В статтє проплагуютьсє средства профілактики асоціального поведіння поаростков. Автор анализирует общие и индивидуальные средства профілактики, раскрывает их социальнo-психологическое содержание. Дает характеристику типам профілактических действий, которые влияют на развитие и становление личности несовершеннолетнего.*

## МЕТОДИКА ТЕМАТИЧНОЇ ПРОЕКЦІЇ ВНУТРІШНІХ СТАНІВ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВЧИНКУ (МТПВС) ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Моральна саморегуляція особистості є важливим чинником її поведінки. Останнім часом це особистісне утворення стало об'єктом посиленої уваги з боку дослідників (3, 4, 13 та ін.). Стрижневою віковою групою з точки зору розвитку моральної саморегуляції є молодший шкільний вік, оскільки базові основи особистості (9, с. 13-14) вже сформовано, але ще зберігається виразна залежність від дорослих, що дає значні можливості для корекції. На думку Н.Непомнящей, основні риси моральної саморегуляції зберігають з 6 до 30 років до 80% осіб (9, с. 143-145). Однією з важливих проблем вивчення моральної саморегуляції є її діагностика. На сьогодні умовно придатною для діагностики моральної саморегуляції є лише методика діагностики узагальненого ставлення "Я-інший" Н.Непомнящей, яка відзначається високими складністю, витратами часу та трудомісткістю (9). Проблема діагностики складних особистісних утворень (серед яких і моральна саморегуляція) давно і гостро стоїть в сучасній педагогічній психології (6, с.227), на шляху її розв'язання зустрічаються значні труднощі.

Використовуючи загальні методологічні підходи та специфічні особливості молодшого шкільного віку, ми розробили та апробували методику діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра.

Основою моральної регуляції є саморегуляція, яка здійснюється самою особистістю поза зовнішнім контролем. Мораль є одним з видів нормативної регуляції, функцією якого є регуляція соціальної поведінки та взаємин людей згідно з прийнятою в суспільстві системою цінностей (12, с.29). Необхідність моральної регуляції зумовлена суперечностями між індивідуальними прагненнями людей та можливими негативними наслідками реалізації цих прагнень для інших лю-

дей або суспільства в цілому. Особистісним утворенням, на основі якого здійснюється моральна саморегуляція, є совість (12, с.32). Совість – це вторинна рефлексія особистості, яка спрямована на свої вчинки, мотиви та цінності, яка виникає тоді, коли людина здатна судити себе з моральної точки зору. При цьому людина сама є об'єктом тих вимог, які вона висуває до себе, як суб'єкт. Ознакою наявності у дитини совісті є засвоєння дитиною моральних норм та спонтанне їх наслідування поза зовнішнім контролем. В совісті поєднується когнітивна оцінка з сильним афектом у формі переживання провини.

В МТПВС використовується шкала порядку: методика визначає тип моральної саморегуляції. Узагальнені нами наявні в психологічній літературі описи морально-психологічних типів дітей (5; 7; 8; 9; 10) та проведені на кафедрі психології Вінницького державного педагогічного університету ім. М.М.Кошубинського дослідження типів моральної саморегуляції молодших школярів дозволили побудувати сучасну наукову типологію моральної саморегуляції молодших школярів (2). Згідно з цією типологією, діти 7-10 років діляться на дві групи: з сформованою моральною саморегуляцією і несформованою моральною саморегуляцією. На основі цих груп виділяються такі типи (які в свою чергу мають кілька варіантів).

Група з сформованою моральною саморегуляцією

А) Тип з високим рівнем моральної саморегуляції. Варіанти:

- власне просоціальний;
  - просоціально-залежний.
- Б) Залежний тип. Варіанти:
- залежний сором'язливий;
  - залежний заляканий.

Група з несформованою моральною саморегуляцією

В) Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції. Варіанти:

- демонстративний;
- ворожий;
- корисливий;
- ворожий відсторонений;
- конформний.

МТПВС дозволяє визначити тип моральної саморегуляції молодшого школяра. Для виявлення варіанту слід скористатися клінічним методом, але певні припущення щодо варіанту типу моральної саморегуляції можна зробити і на основі аналізу даних МТПВС.

Методика містить два ілюстрованих оповідання "Образ" та "Запізнення". Кожна ситуація, яка містить сталий виразний внутрішній стан персонажа оповідання, ілюструвалася картиною. Перед піддослідною особою ставилася низка запитань, відповіді на які розкривали розуміння нею внутрішніх станів головного персонажа, який здійснював вчинок з виразним моральним змістом. Нижче подано текст оповідання "Образ" (варіант для хлопчиків).

МЕТОДИКА МТПВС. ІЛЮСТРОВАНЕ ОПОВІДАННЯ "ОБРАЗА"

1. Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з лялькою. І пішов до неї. (Дитині показується картинка №1 і задаються по чергово питання з поданого нижче переліку.)

Як ти вважаєш, про що зараз думає Сашко?

Як ти вважаєш, які зараз почуття у Сашка, що він відчуває, що у нього на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче Сашко?

Як ти вважаєш, що зараз зробить Сашко?

2. Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла дотягнутися. І Сашко подумав: ... (Дитині показується картинка №2 і задаються питання.)

3. Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала. (Дитині показується картинка №3 і задаються питання.)

4. В цей час поряд проходила старшокласниця. (Дитині показується картинка №4.) Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його. (Дитині задаються питання.)

5. Тільки-но старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася. (Дитині показується картинка №5 і задаються питання.)

6. Відібравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася. (Дитині показується картинка №6 і задаються питання.)

7. Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала. (Дитині показується картинка №7 і задаються питання.)

8. Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала (Дитині показується картинка №8.): “Як справи? Чи не сталося чогось у дворі?” (Дитині задаються запитання.)

9. Сашко відповів: “Ні, мамо, все добре” (Дитині показується картинка №9 і задаються питання.)

10. Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якої відібрав і розбив ляльку. (Дитині показується картинка №10 і задаються питання.)

11. Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і насварила його. (Дитині показується картинка №11 і задаються питання.)

12. Ввечері, коли сім'я Сашка сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Сашка відправили в іншу кімнату. (Дитині показується картинка №12 і задаються питання.)

13. Наступного дня тато повів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані. (Дитині показується картинка №13 і задаються питання.)

14. Купивши ляльку, тато сказав Сашкові: “Цю ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відклали тобі на день народження. Тепер тобі доведеться залишитися без подарунка”. (Дитині показується картинка №14 і задаються питання.)

Для прикладу на рис. 1 подаємо ілюстрації до кількох ситуацій, описаних в оповіданні.

### КЛЮЧ ДО ОПОВІДАННЯ “ОБРАЗА”

№ п/п	Оповідання «Образа»	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
1	Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з лялькою.	Хоче погратися з дівчинкою. Ігрові інструментальні прагнення.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного	Агресивні наміри погратися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.

	пійшов до неї.		суб'єкта покарання.	
2	Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла досягти її.	Ігрові інструментальні прагнення.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Агресивні наміри погратися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.
3	Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала.	Прагнення віддати ляльку, емпатія, провина, сором перед дівчинкою.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Стан задоволення. Агресивні наміри погратися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.
4	В цей час поряд проходила старшокласниця. Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його.	Сором перед дівчинкою або провина.	Страх та сором перед старшокласницею, яка може покарати або розповісти старшим.	Агресія проти старшокласниці. Іноді страх, що вона покарить доносчик.
5	Тільки-но старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що робить погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Стан задоволення. Агресивні наміри погратися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.

6	Відбравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що робить погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.
7	Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що зробив погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Нейтральні переживання, не пов'язані з подіями минулими подіями. Іноді пов'язані з агресивною розрядкою позитивні емоції.
8	Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала: "Як справи? Чи не сталося чогось?"	Хоче розказати мамі правду, соромно, що зробив поганий вчинок, почувається винним, збирається все розказати мамі.	Побоїться сказати мамі, бо його будуть сварити або бити. Йому погано, він боїться.	Обмане, щоб його не сварили. Внутрішній стан нейтральний, спокійний.
9	Сашко відювів: "Ні, мамо, все добре".	Почувається винним, хоче розказати мамі правду.	Йому погано, він боїться, його мучить те, що він обманув.	Стан нейтральний. Думас, щоб мама не знала про дівчинку.
10	Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якій відбрав і роз-	Він почуває себе винним, хоче попросити пробачення.	Він боїться, щоб дівчинка не розказала дорослим про його поганий вчинок. Йому може бути соромно перед	Стан нейтральний і байдужий. Іноді знову викидає агресія до дівчинки.

	брав ляльку.		батьками або він може боятися покарання.	
11	Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і пасварила його	Соромно, почуває себе винним.	Боїться, що його будуть бити, соромно.	Боїться покарання, соромно.
12	Ввечері, коли сім'я Сашка сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Сашка відправили в іншу кімнату.	Думас про свій поганий вчинок, сором і провинна. Хоча якось загладити свою провинку перед дівчинкою.	Йому погано, страждає, соромно перед батьками, думас про свій поганий вчинок.	Думас, як би обманути батьків і подивитися улюблений фільм. Часто злість на батьків або неадекватність до них. Іноді злість на дівчинку, що із-за неї його покарали
13	Пастушого дня тато понів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані.	Задоволений, що нарешті поверне Тані ляльку і попросить у неї пробачення.	Думас про свій поганий вчинок.	Добре себе почуває, став нейтральний.
14	Купивши ляльку, тато сказав Сашкові: "Що ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відклали тобі на день народження. Тепер тобі доведеться залишитися без подарунка"	Задоволений, що дівчинка отримає ляльку взаємін розбитої.	Притічений тим, що лишилася без подарунка. Іноді страждає. Іноді думас про свій поганий вчинок.	Сердиться на батьків за те, що лишили його без подарунка, або на сусідку, через яку батьки визнали про його адресу, або на дівчинку, із-за якої він лишився без подарунка.



**Надійність методики.** Розрізняють такі види надійності (1, с.104-114): ретестова, для взаємозамінних форм, метод розщеплення, метод Кьюдера-Річардсона. У нашому випадку відсутні взаємозамінні форми, тест не може бути розбитий на дві співставимі форми, а досліджувана область поведінки має високу неоднорідність. Тому ми визначали лише ретестову надійність з інтервалом чотири тижні.

Таблиця 2

## Ретестова надійність МТПВС

Група з високим критерієм	Фі-коефіцієнт	Значущість
Низька МС	0.8	$P_0 < 0.01$
Висока МС	0.84	$P_0 < 0.01$
Залежність	0.69	$P_0 < 0.01$

МС – моральна саморегуляція.  $P_0$  – ймовірність того, що кореляція між групами нульова. Фі-коефіцієнт обчислювався за формулою:  $\Phi = (AD - BC) / ((A + B)(B + D)(D + C)(C + A))$ .

Таким чином, нами було встановлено задовільну надійність методики МТПВС.

**Валідність МТПВС.** Валідність – характеристика тесту, яка вказує, що тест вимірює і наскільки добре він це робить (1, с.126). Метою процедури валідації є з'ясування того, як виконання тесту співвідноситься з іншими незалежно зафіксованими фактами досліджуваних характеристик поведінки (1, с.126).

У психологічній літературі виділяють три типи валідності (1, с.126): валідність за змістом; валідність за критерієм; конструктивна валідність. Валідність за змістом і конструктивна валідність для тестів особистісних рис мають допоміжне значення і для МТПВС порівняно просто встановлюються.

Валідність за критерієм показує, наскільки результати тесту співпадають з критерієм – безпосередньою та незалежною мірою того, що повинен вимірювати тест (1, с.131). Найчастіше використовуються такі критерії (1, с.133): показники успішності; результати спеціальної підготовки; виконання реальної діяльності; складний критері-

рій, який використовується в методі контрастних груп; лікарський діагноз; суб'єктивні оцінки, створені раніше тести.

Моральна свідомість не пов'язана з показниками успішності та результатами спеціальної підготовки. Моральна свідомість не може бути визначена і за результатами виконання діяльності. Лікарський діагноз не має об'єктивного причинно-наслідкового зв'язку з моральною свідомістю. Нам невідомі створені раніше тести, за результатами яких може бути описана моральна свідомість молодшого школяра.

Таким чином, для валідації МТПВС за критерієм можуть бути використані суб'єктивні оцінки та метод контрастних груп. Власне, ці методи не є окремими, оскільки метод контрастних груп потребує критерію для формування контрастних груп, а цим критерієм можуть бути лише суб'єктивні оцінки.

Отже, критерієм валідації МТПВС можуть бути лише суб'єктивні оцінки, але використання цих суб'єктивних оцінок може бути простішим – для виділення контрастних груп, або складнішим – для рангування молодших школярів за ступенем вияву їх моральної саморегуляції. В першому випадку ми можемо використати коефіцієнт кореляції, який називають “фі-коефіцієнтом Гілфорда”. В другому – можемо використати коефіцієнт рангової кореляції Пірсона.

Проблемою, пов'язаною з використанням для валідації рангування груп є те, що в 1-2 класах вчитель не має можливості об'єктивно спостерігати відповідну поведінку, тому для суб'єктивних оцінок доводиться використовувати внутрішньогрупові оцінки. Особливістю цього виду суб'єктивних оцінок в молодших класах є значна кількість дітей, які при рангуванні отримують однакові місця. Тому перевірка валідності МТПВС може бути ефективною лише за двох умов: для валідації використовується метод контрастних груп, критерієм формування груп є сукупність внутрішньогрупових оцінок.

Методика отримання внутрішньогрупових оцінок є одним з варіантів соціометричної процедури. Дітям повідомлялося, що з ними буде проведено гру на спостережливість. Після цього їм зачитувався короткий (з трьох речень) портрет дитини, якій властивий певний тип моральної саморегуляції (наприклад, для типу з низьким рівнем мо-

ральної саморегуляції – “ображає інших, насміхається з інших, отримує задоволення, якщо зробив іншій дитині погано”) і давалося завдання: “Вгадайте, хто це”.

Для валідації ми повинні врахувати те, що методика розподіляє членів групи по підгрупах. За таких обставин для валідації методики ми повинні використати в якості групи з низьким критерієм по чергово кожну підгрупу, оскільки розбіжності між підгрупами неоднакові (1, с.170-172). Сумарний коефіцієнт валідності дорівнює найменшому з коефіцієнтів кореляції між групами, виділеними за критерієм та внаслідок тестування.

Згідно з усталеними в прикладній статистиці нормами, статистичні гіпотези повинні підтверджуватися на рівні значимості 0,01 (11, с.221). Результати валідації наведено в таблиці.

*Таблиця 1*

**Результати валідації методики МТПВС**

Група з високим критерієм	Фі-коефіцієнт	Значущість
Низька МС	0.71	$P_0 < 0.01$
Висока МС	0.78	$P_0 < 0.01$
Залежність	0.66	$P_0 < 0.01$

Отже, нами встановлено, що валідність МТПВС задовільна.

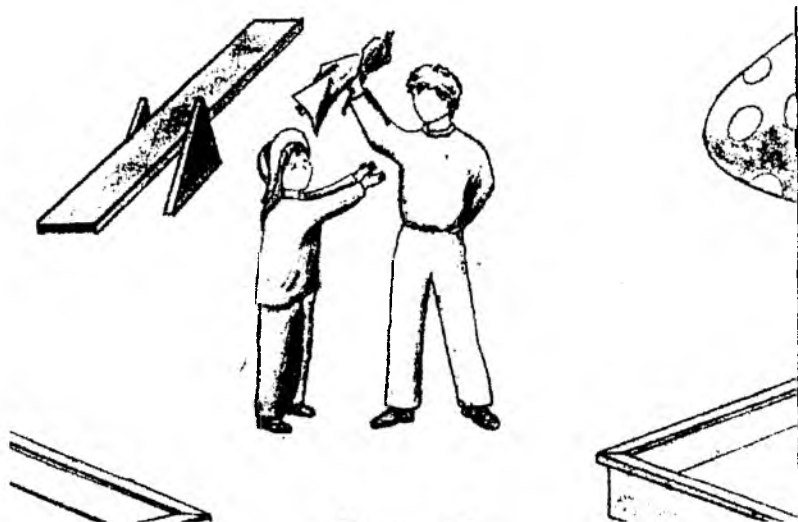
Таким чином, розглянута Методика тематичної проєкції внутрішніх станів в процесі здійснення морального вчинку (МТПВС) визначає тип моральної саморегуляції молодшого школяра. В основі МТПВС лежить метод інтерпретаційної проєкції. За формою МТПВС є ілюстрованими оповіданнями, які складаються з низки ситуацій. Методика має задовільну ретестову надійність з інтервалом чотири тижні. Вона має задовільну валідність за критерієм, яка визначалася за методом контрастних груп. Наступним етапом роботи над проблемою психодіагностики моральної саморегуляції є розробка методики діагностики варіантів типу моральної саморегуляції.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 1; Пер. с

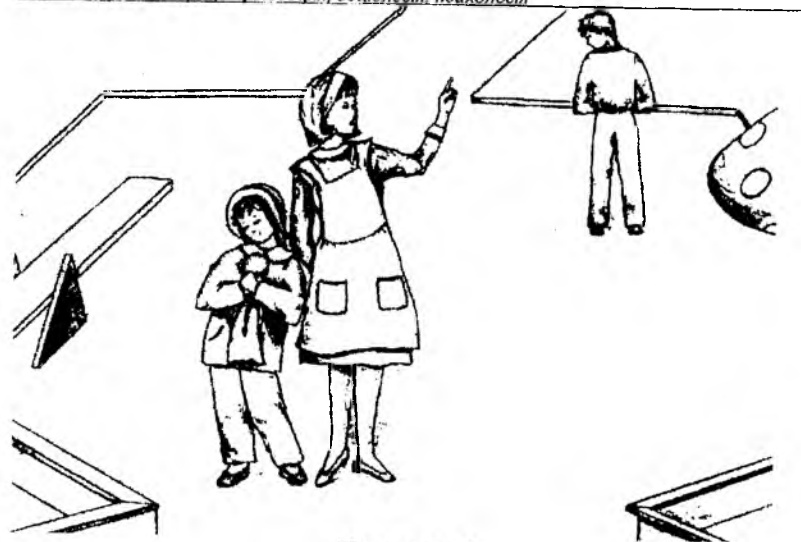
- англ. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского; Предисл. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
- Безверхий О.С. Типология моральной осведомости в младшем школьном возрасте // Научные записки Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. Серия 1. Педагогика и психология. - №1. – 1999. – С.106-111.
  - Бех І.Д. Від волі до особистості. - К.: Україна-Віта, 1995. - 202 с.
  - Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
  - Запорожец А.В. Избранные психол. труды: В 2-х т. – Т.1. – Психология развития ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
  - Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 360 с.
  - Крайг Г. Психология развития. - СПб: Изд-во "Питер", 2000. - 992 с.
  - Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н.Решетень. – М.: Педагог, 1988. – 400 с.
  - Неспомыная Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
  - Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В.Дубровиной. 2-е издание. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 528 с.
  - Справочник по прикладной статистике. – В 2-х т. - Т.1.. Пер. с англ./ Под ред. Э. Ллойда, У. Ледермана, Ю.Н. Тюринна. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 510 с.
  - Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
  - Якобсон С. Г., Фещенко Т.И. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольника // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.3-11.

*В статтє дано описаннє особенностей методики діагностики типу моральної саморегуляції у младших школьников. Мето-*

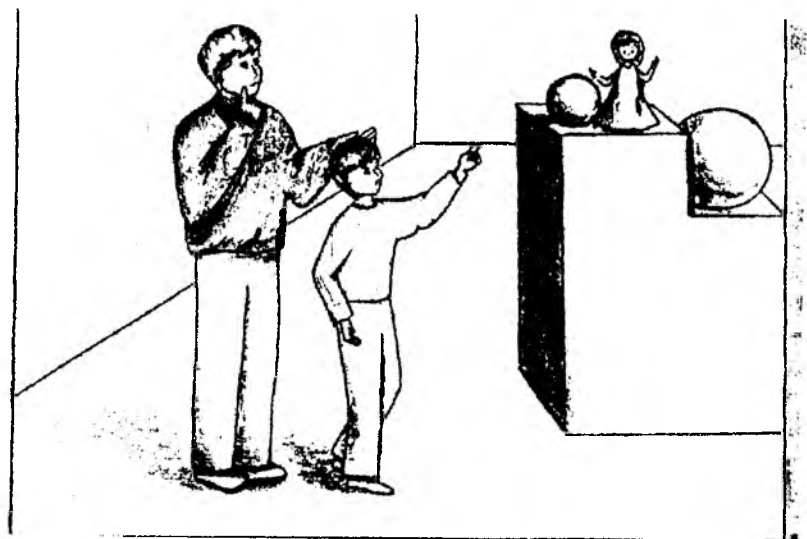
дика побудована на основі методу інтерпретаційної проєкції. Содержаним методики являється приписування младшим школьникам в цепочке ситуаций внутренних состояний персонажу иллюстрированного рассказа, который совершает нарушение моральной нормы. Даны результаты проверки надёжности и валидности методики.



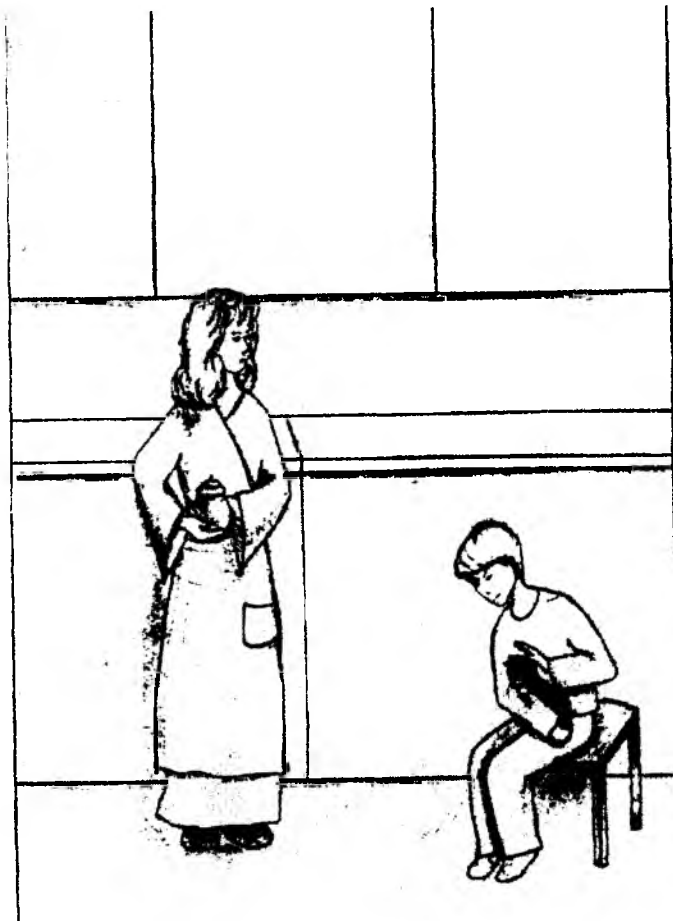
Картинка 2



Картинка 4



Картинка 13



Картинка 8

## РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-КОМУНІКАТОРА В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ

Однією з ознак сучасної системи освіти є гуманістична спрямованість навчання і виховання, яка багатопланово і різносторонньо висвітлюється у Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" та законі України "Про освіту". Необхідність реформування системи освіти в цьому напрямі обґрунтовується багатьма вченими. Зокрема, Г. О. Балл, стверджує, що проблема гуманізації освіти є актуальною в усьому світі, а особливо в постсоціалістичному суспільстві [1].

З огляду на зростаючий динамізм суспільно-економічних процесів, підвищену особисту відповідальність кожного індивіда, докорінне реформування освіти в гуманістичному напрямку дедалі більше визнається усім світом як нагальна необхідність. У зв'язку з цим основні функції освіти набувають гуманістичної спрямованості. Щоб відповідати вимогам часу, і зміст, і методи, і організація навчання мають стати гнучкішими; на це насамперед спрямовані сучасні освітні новачі.

Актуалізація гуманістичних тенденцій у розвитку сучасної освіти передбачає переорієнтацію психології і педагогіки на антропоцентричні засади. Таке превалювання антропоцентризму свідчить про те, що в центрі аналізу є людина з її самосвідомістю та інтересами, самовизначенням і активністю. Гуманістична педагогіка ґрунтується на принципах, які спираються на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини вчителя і учня. Більшість науковців виокремлюють наступні принципи: діалогічності, проблемності, персоналізації, індивідуалізації педагогічної взаємодії, співробітництва та стимулювання суб'єктності учня, принципи постійного оновлення, національно орієнтованої освіти.

Психолого-педагогічні дослідження обґрунтовано доводять, що в якості особливо важливого інструменту розв'язання навчально-виховних завдань слугує педагогічне спілкування: по-перше, як засіб

розв'язання власне навчальних завдань, по-друге, як система соціально-психологічного забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб організації певної системи стосунків педагогів та учнів, що забезпечує успішність навчання і виховання підростаючої особистості (Г.О. Бала, В.А. Кан-Калк, О.О. Лосонтьєв, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко та ін.). Отже, тільки через взаємодію і взаємопроникнення сфер життєдіяльності одна людина знаходить доступ до іншої, має змогу впливати на неї чи отримати вплив від неї. Для цього необхідно "вийти" у сферу життя іншої людини, "увійти в орбіту її активності", включити її в сферу власної активності. Інакше як через спілкування це неможливо. Тому, методична структура педагогічної діяльності завжди повинна співвідноситись зі специфікою процесу спілкування, його рівнем, формами і т. ін. Спілкування, отже, має розумітися як основна утворююча педагогічної діяльності у всіх її формах, яка пронизує всі ланки навчально-виховної роботи. З чинника, який супроводжує педагогічну діяльність, спілкування перетворюється у професійно значущу категорію.

Гуманізм у навчально-виховному процесі – це його гуманні цілі та зміст, гуманні способи взаємодії педагогів і учнів, в основі яких – орієнтація педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями. Тобто можемо стверджувати, що гуманізація освіти відбувається насамперед через гуманізацію педагогічного спілкування між учасниками педагогічної взаємодії. В сучасних умовах оновлення суспільства і свідомості людини, коли індивід включений в складне переплетіння відносин, жива комунікація набуває особливого значення – вона гуманізує відносини, сприяє встановленню ділових контактів; стає засобом, котрий забезпечує успіх сукупної людської діяльності.

Аналізуючи психологічні основи становлення гуманістично орієнтованої освіти, вчені визначають монологічну і діалогічну стратегії психологічного впливу. При використанні монологічної стратегії, педагог виступає носієм беззаперечної істини і діє як її "транслятор". Навпаки, діалогічна стратегія визнає суб'єктивну повноважність партнерів, хоч би як вони різнилися за віком, соціальним статусом, рівнем знань і досвідченістю [1] (рис.1). "Діалогічний підхід визначає суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників педагогічного

процесу, їх самоактуалізацію і самоорганізацію" (І.Д. Бех) [2, с.9].

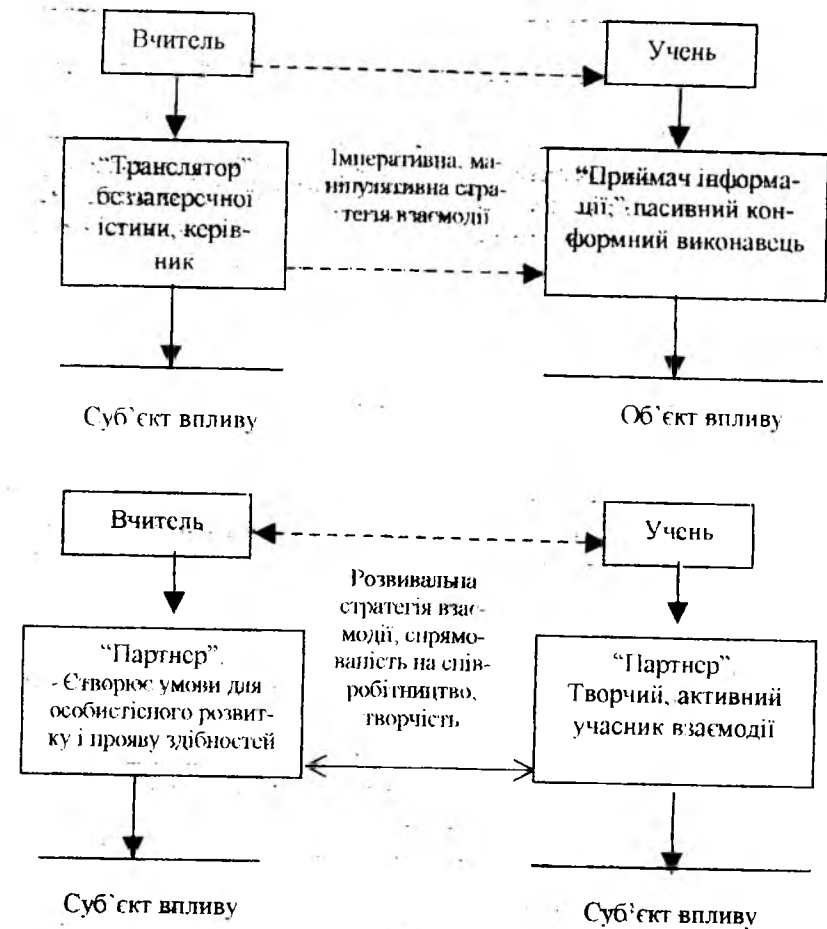


Рис. 1. Основні стратегії педагогічної взаємодії

Діалогічність спілкування з учнями пов'язана з педагогічним оптимізмом, опорою на позитивний потенціал особистості дитини і учнівського колективу; впевненою відкритістю, ширістю і природністю у спілкуванні; емоційним прийняттям учнів як партнерів по взає-

модії, прагненням до взаєморозуміння і співробітництва. Такий стиль спілкування забезпечує поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів; глибоке і адекватне сприймання і розуміння поведінки учнів, їх особистих проблем, врахування полімотивованості їх вчинків; цілісний вплив на особистість школяра та її ціннісно-сміслові орієнтації, передачу соціального досвіду як особистісно прожитого знання тощо.

Таким чином, основною парадигмою в дослідженні комунікативних властивостей вчителя є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка характеризується тим, що суб'єктом і об'єктом відносно один до одного є люди, які відрізняються активністю, здатністю свідомого цілеспрямованого планування і організації своєї поведінки та життєдіяльності загалом, які взаємовпливають, певним чином сприймають і оцінюють один одного.

Запропонована логіка аналізу дає можливість цілісного осмислення суті педагогічної діяльності через актуалізацію комунікативних здібностей вчителя, адже педагогічна взаємодія забезпечується педагогом як особистістю, його моральними установками, бажанням і прагненням працювати з дітьми. У розв'язанні навчально-виховних завдань задіяні насамперед його комунікативні можливості і саме завдяки їм та їхньому розвитку можливе досягнення педагогічних цілей.

Комунікативні здібності педагога є професійно-особистісною характеристикою, що забезпечує можливість формувати спілкування з учнями ефективно, творчо, активно, гуманістично спрямовуючи його. Високий рівень розвитку цих здібностей надає впевненості педагогові у своїх силах, зумовлює здатність довільно управляти своєю поведінкою та поведінкою інших, врівноваженість і витримку у спілкуванні. Комунікативні здібності забезпечують готовність вчителя до оптимальної організації професійної взаємодії, передачі та сприйняття інформації, правильного розуміння учасників педагогічного спілкування, їх поведінки, що є необхідними умовами педагогічної майстерності спеціаліста.

Центральною характеристикою при розгляді здібностей педагога до здійснення професійного спілкування є сформованість гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра, до складу якого дослідники відносять не тільки характеристики, безпосередньо пов'язані із спілкуванням, а й вольові, моральні і навіть інтелектуальні якості. Так, у поняття "комунікативне ядро" особистості, за О. О. Бодальовим, входить єдність відображення, ставлення і поведінки, що виявляється в контактах індивіда з іншими людьми і спільнотами. Основу комунікативного ядра, вважає дослідник, становлять:

- 1) всі форми знання (образи сприймання, пам'яті, уяви, поняття і т. ін.) про людей чи спільноти, якими володіє індивід і які актуалізуються у нього під час спілкування з цими людьми;
- 2) переживання, які виявляються в контактах з іншими людьми чи спільнотами;
- 3) всі види вербальної і невербальної поведінки [3].

Психолого-педагогічне вивчення передового педагогічного досвіду, діяльності видатних педагогів К.Д.Ушинського, Я.Корчака, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та інших доводить, що тонке, делікатне спілкування як інструмент педагогічного впливу значно зумовлює цілісну ефективність навчально-виховного процесу. Водночас, К.Д.Ушинський паголошував, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила летиться тільки з живого джерела людської особистості. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворити характер.

Багатогранну комунікативну діяльність педагог здійснює постійно, і для ефективності своєї роботи він повинен бути і джерелом інформації, і людиною, яка намагається пізнати іншу людину чи групу людей, бути організатором спільної діяльності та взаємовідносин у колективі. "Вчитель повинен тримати у власних руках ключі до розуміння природи людських стосунків, володіти здібностями та навичками спілкування, розвивати їх у власних вихованців" (М.В. Савчин) [6, с.41]. Досвід педагогів-практиків доводить, що органічний процес спілкування, який в системі побутової взаємодії протікає без

особливих зусиль з боку співрозмовників, ніби сам по собі, в цілеспрямований педагогічний взаємодії може викликати певні труднощі. Причиною цього постає незнання вчителем структури і законів педагогічного спілкування, слабкий розвиток професійних комунікативних здібностей і комунікативної культури загалом. Педагоги з недостатнім рівнем комунікативної компетентності швидко втомлюються, дратуються, почувають себе невловнено, перебувають у постійній емоційній напрузі, що, звичайно, ускладнює їх роботу в школі.

Оптимальне педагогічне спілкування вчителя із школярами, за О.О. Леонтьєвим, створює найкращі умови для розвитку мотивації і творчого характеру учбової діяльності школяра, забезпечує сприятливий психологічний клімат навчання, зокрема перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів спілкування [5]. Отже, для того, щоб виховати особистість у вимогах часу, сам педагог має володіти незалежністю, грамотністю, ініціативністю, самостійністю та багатьма іншими якостями, систематично розвиваючи їх у себе.

Підготувати дітей до активного життя в суспільстві можуть лише такі вчителі, які люблять дітей і прагнуть до спілкування з ними, які вміють аргументовано переконувати своїх вихованців і користуються у них неформальним авторитетом. Розглядаючи комунікативну сферу особистості вчителя, В.А. Кан-Калік справедливо зауважує, що здібність до спілкування з дітьми повинна ґрунтуватися на твердому фундаменті любові до них – на тому, що в науці прийнято називати педагогічним покликанням, професійно-педагогічною спрямованістю вчителя [4].

В.О. Сухомлинський з цього приводу часто говорив, що навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні за якими книгами. Ця здібність розвивається в процесі участі людини в суспільному житті, її взаєминах з іншими людьми. Та за самою своєю природою педагогічна діяльність – це повсякденне спілкування з дітьми – поглиблює любов до дитини, віру в неї.

За прийомами професійної діяльності педагогів-новаторів (Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїна, В.Ф. Шаталова, С.М. Лисенкової, І. П. Волкова, А. Захарченка, М. Гузика та ін.) простежуються певні

закономірності – вміння говорити з дитиною. Вони успішно долають в собі егоцентризм, властивий у взаємодії з дітьми багатьом педагогам, бо розуміють, що це не сприяє творчості. Їх об'єднує особистісна відкритість дітям, здатність переконати дитину в тому, що вона контактує не тільки з педагогом, а й з людиною, яка справді зацікавлена у спілкуванні; вміння організувати спілкування “від учня”, від його думок, настрою, вміння поставити себе на місце дитини, зрозуміти її, прийняття учня як рівноправного партнера по спілкуванню, як людини, рівної за соціально-психологічними параметрами.

Отже, високий рівень взаємовідносин, співробітництва та співтворчості педагогів і учнів надає реальні можливості для успішного становлення особистості кожної дитини, а також вияву всього багатства педагогічних засобів і особистісних характеристик вчителя, зокрема комунікативних. Науковці та педагоги-практики обґрунтовують наступні вимоги організації педагогічного спілкування на основі співробітництва: довірливість, діалогічність, взаєморозуміння, реальний психологічний контакт, здатність педагога відмовитись від впливу і перейти до взаємодії, активність процесу педагогічної взаємодії, співтворчості, розширення об'єму і репертуару видів педагогічного спілкування, інтенсивність цього процесу, яка виявляється в динаміці, насиченості, різноманітності педагогічної взаємодії, створення позитивного психологічного комфорту, який забезпечує саморозкриття особистості дитини; розвиток у вчителів особливих внутрішніх установок, найбільш адекватних гуманістичному навчанню (Г.О. Балл, Є.М. Ільїн, В.А. Кан-Калік, С.Д. Максименко, К.Роджерс, В.А. Семиченко, С.В. Терещук, В.Ф. Шаталов та ін.).

Розглядаючи сутність педагогічного спілкування, В.А. Семиченко зазначає, що воно завжди цілеспрямоване. При цьому сам педагог ніби знаходиться одночасно в кількох “площинах”: він безпосередньо взаємодіє з партнером, спостерігає за собою і своїми діями з позицій їх “професійної відповідальності” (рефлексивний контекст спілкування), утримує під контролем свідомості початково прийняту ціль і одночасно оцінює доцільність її збереження чи заміни на нову (раціональний контекст спілкування) [7, с.37]. Автор зупиняється і на

такій важливій ознаці педагогічної діяльності, як поліфункційність будь-якого акту взаємодії учителя з учнями, який включає в себе інформаційний, статусно-рольовий, стимулюючий, координаційний, амотивний аспекти спілкування.

У зв'язку з цим дослідники виокремлюють комплекс функціональних ролей вчителя – суб'єкта педагогічної комунікації.

- дидактична, через яку здійснюється трансляція нормативного змісту навчання;
- виховна, згідно якої вчитель розглядається як фасилітатор, ("полегшувач"), який допомагає учневі в особистісному розвитку;
- здійснення неофіційних стосунків з учнями;
- підтримання взаємовідносин із сім'ями учнів;
- асоційоване членство педагога в учнівському середовищі;
- членство в конкретному педагогічному колективі;
- самовиховання вчителя, інтегрованого до соціально-професійної співдружності педагогів.

Висвітлення комплексу функціонально-рольових проблем, важливих з погляду гуманістичного оновлення підготовки майбутніх педагогів розглядається вченими як орієнтовна програма реформування школи "зсередини", через збагачення особистісного та професійного потенціалу вчителів [1].

Вивчення явищ гуманістично організованого педагогічного спілкування на основі діалогічного підходу відкриває ряд можливостей як теоретичного, так і практичного характеру. Це насамперед перспективи узагальнення і систематизації наукового матеріалу щодо сутності комунікативних здібностей вчителя, визначення передумов їх розвитку, це спроба теоретичного моделювання і розробки оптимальних технологій формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, особистість яких характеризується гуманістичним спрямуванням до майбутньої педагогічної діяльності. Теоретичне підсумування результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість зробити висновок про необхідність розвитку у вчителів здібностей формувати педагогічне спілкування творчо, на основі рівноправних, діалогічних стосунків, підтримувати оригінальність та іні-

ціативу в учнів, відноситися до кожної дитини як до індивідуальності і визнавати її талант, забезпечуючи цим можливість вдосконалення як власних комунікативних можливостей, так і комунікативних здібностей учнів.

1. Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. - № 3. – С. 3-13.
3. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности // Советская педагогика. – 1990. - № 5. – С. 77-81.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 136 с.
5. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание. – 1979. – 48 с.
6. Савчин М. В. Соціальна педагогічна психологія. Навчальний посібник. – Дрогобич: Відродження, 1998. – 208 с.
7. Семиченко В. А. Психологія спілкування. – К.: Магістр-S, 1998. – 152 с.

*The humanization of education is realizing through the humanization of pedagogical communication. The article deals with importance of communicative faculties for the modern teacher. The author underlines that just the teacher's communicative faculties provide the possibility to organize the communication with the pupils actively, effectively and creatively.*



## НЕПЕРЕХІДНІ ЦІННОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Започатковані на межі 80-90 років минулого століття демократичні перетворення в галузі освіти не могли не позначитися на навчанні та вихованні підростаючих поколінь. Особливо помітні зміни торкнулися загальноосвітньої школи, що була й надалі залишається найбільш масовим навчально-виховним закладом. Вона перестала бути єдиною і гранично стандартизованою за змістом освіти. Надійними аналогами середньої школи стали гімназії, ліцеї, колегіуми, загальноосвітні школи-інтернати, спеціальні загальноосвітні школи, загальноосвітні санаторні школи, школи соціальної реабілітації, вечірні (змінні) школи та інші [1, с. 6-7].

Помітно змінився зміст загальної освіти. Він практично повністю позбувся тих політично-ідеологічних нашарувань, які перетворювали шкільні підручники, особливо з гуманітарних наук, у посібники з політичної грамоти. У 2002 році національна українська школа, нарешті, започаткувала давно очікуваний перехід на так звані державні стандарти освіти. Отже, попереду 12-річний процес переходу на державні освітні стандарти та підготовка до нових переходів, бо за сучасними науковими уявленнями зміст шкільної освіти повинен змінюватися через кожні 10-12 років.

Перелік прогресивних зрушень в освіті можна було б продовжити, якби на її розвитку не позначилась криза в галузі економіки, науки, культури та інших сферах, що мають істотний вплив на освіту, та не визріли зумовлені нею гострі проблеми.

Не торкаючись таких проблем, як збереження педагогічних кадрів, підвищення соціального статусу вчителів, забезпечення шкіл підручниками, навчальними посібниками, методичною літературою, комп'ютерами та іншим технічним устаткуванням, а також численних споріднених з ними проблем, які в своїй основі є економічними, вдамося до аналізу деяких теоретико-методологічних, загально-

педагогічних і дидактико-методичних питань, практичне вирішення яких викликає нездоланні труднощі у роботі освітян.

Розглянемо для прикладу проблему педагогічного цілепокладання, тобто визначення мети і завдань навчання та виховання школярів. Значущість оптимального вирішення цієї проблеми важко переоцінити. Адже педагогічна мета – це смислотворчий елемент будь-якої моделі процесу навчання чи виховання. Її постановка та осмислення уможливають оптимізацію розробки всіх інших елементів будь-якої моделі навчання чи виховання (її змісту, засобів, методів, форм тощо) [2, с. 10-12].

Стратегічні цілі навчання та виховання підростаючих поколінь від імені суспільства задає держава. Тому вони знаходять своє висвітлення у державних нормативно-правових документах, якими є Закони, державні програми, інші нормативні документи органів управління освітою. Учителі, котрі працювали в радянській школі, досі добре пам'ятають, як формувалася стратегічна мета комуністичного виховання. Вона зводилася до того, щоб виховати нову всебічно розвинуту людину, яка органічно поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість.

Педагоги-теоретики конкретизували виховний процес через відомі складові його частини, якими тривалий час були: розумове, моральне, естетичне, трудове та фізичне виховання. Згодом ці аспекти виховання були доповнені новими, як, наприклад, економічне виховання, екологічне, правове, валеологічне і т. п. Практичним результатом такої диференціації було те, що вихователям всіх рівнів, передусім класним керівникам були запропоновані стандартизовані схеми планів виховної роботи, у яких кожному з перелічених напрямів був відведений окремий розділ. А планування виховної роботи здійснювалось за принципом "всього по трохи". Таке виховання зводилось до виконання плану, тобто до проведення тих виховних заходів, які були зафіксовані в ньому. Часто план виховної роботи був єдиним джерелом інформації, за якою оцінювали цю роботу. Так само в якості предметів оцінювання результатів виховної роботи використовувались обладнання піонерських кімнат, матеріали шкільних музеїв –

словом, все те, що легко побачити очима, до чого можна доторкнутися рукою. І залипались поза увагою ті цінності, які приховались у глибинах внутрішнього світу школяра. Якраз у цьому виявився найразючіший формалізм в оцінюванні результатів виховної роботи.

На цьому можна було б не акцентувати уваги читача, якби формалізм, як і низка інших негативних явищ навчання та виховання школярів, який на початку 90-х років був успадкований національною школою, не знайшов “сприятливого ґрунту” для свого розвитку. На жаль, він процвітає. Подібно до того, як колись допитливий вчитель шукав відповіді на запитання про те, що таке “всебічний розвиток”, “духовне багатство”, “моральна чистота”, “органічне поєднання” і до якої міри могли б бути розвинені ці якості в учня на різних етапах його вікового зростання, так й тепер творчий педагог намагається з’ясувати для себе подібного роду запитання. На це є вагомі підстави.

Щоб переконатися в цьому, розглянемо як ставиться загальна мета виховання або освіти у деяких документах.

В одному з них читаємо: “Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення” [3, с. 17].

В іншому документі записано: “Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від її національної належності особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [4, с. 15].

Приведених визначень завдань загальної середньої освіти та мети національного виховання цілком достатньо, щоб переконатися в тому, що кожне з них заслуговує на критику у багатьох відношеннях.

Справді, коли уважно прочитати їх і замислитись над змістом прочитаного, то не можна не помітити, що в кожному з визначень має місце “словесна реконструкція” відомих положень радянської педагогіки. Із системи завдань загальної середньої освіти чомусь “випало” естетичне виховання учнів, формування в них правової, господарсько-економічної культури.

У визначенні головної мети національного виховання, висвітленої одним реченням, двічі акцентується увага на духовних цінностях (“успадкування духовних надбань українського народу”, а через два рядки – формування “розвиненої духовності”).

Якщо до цього додати, що низка понять, які використовуються у визначеннях мети і завдань національного виховання та освіти, не знайшли належної інтерпретації на сторінках наукової літератури, то стає зрозуміло, чому допитливому вчителю так нелегко зрозуміти, чого від нього очікують і як “вимірювати” результати власної праці. Все це дає підставу для висновку про те, що сучасна наука про навчання та виховання школярів ще не виробила надійної методології вирішення проблеми педагогічного цілепокладання.

А між тим основу для її розробки знаходимо у системі етнопедагогічних знань. Визначаючи мету і завдання виховання людини, українська етнопедагогіка виходить з того, що педагогічна мета – це ідеальний образ кінцевого продукту педагогічної діяльності, яку належить здійснити. Інформаційною базою для її визначення слугує система цінностей, притаманних виховному ідеалу українського народу, тобто ідеальному образу людини, до якого прагне максимально наблизитись кожен вихованець.

Процес становлення традиційного українського ідеалу людини в історичній ретроспективі ґрунтовно висвітлений у творах видатного вітчизняного педагога Г. Г. Ващенко [5]. Він переконливо показав, яким був виховний ідеал нашого народу перед хрещенням Руси-України, яких змін зазнав у княжі часи та наступні століття, яким,

нарешті, став у новітні часи. Особливо цінними є думки Г. Г. Ващенко щодо виховного ідеалу українців у першій половині ХХ століття.

Український виховний ідеал побудований на християнській філософії та моралі. Він увібрав у себе вищі цінності християнської моралі (любов, віру, надію, доброту, справедливість, чуйність, милосердя тощо), що є неперехідними. Він синтезував у собі вищі цінності людини як особистості, трудівника, сім'янина, представника нації, громадянина. Тому вони є неперехідними, тобто такими, що не змінюються з часом.

Але це не означає, що система виховних цінностей українського народу позбавлена будь-якого динамізму. В ній та або інша цінність під впливом конкретно-історичних обставин може наповнюватись новим змістом. Покажемо це на простому прикладі.

Коли у селянському господарстві застосовувалась головним чином ручна праця, народження у сім'ї сина викликало у батьків, передусім у господаря велику радість. У таких випадках говорили: "Помічником буде", "Косарем стане", "Господарем..." і т.п. Але коли в сільському господарстві почали застосовувати техніку, зміст висловів, які вживали при народженні в сім'ї хлопчика, дещо змінився. Не змінюючи свого ставлення до господарських цінностей, батьки говорили: "Механізатором буде", "Комбайнером буде", "Інженером стане" і т.п. А останнім часом у моду входять вислови: "Бізнесменом буде", "Менеджером..." і т.п. І це не просто слова, сказані в гумористичному тоні. Адже при всіх труднощах теперішнього життя значна частина сільської молоді при зацікавленні та підтримці батьків прагне до того, щоб здобути популярні в наш час професії (економіста, юриста, менеджера і т.п.).

Окреслені зміни в системі виховних цінностей умовно можна назвати "природними", а значить, і прогресивними.

Але, з іншого боку, деякі виховні цінності під дією певних чинників можуть переростати у свої антиподи. Покажемо це на простому прикладі.

У силу національних традицій головний тягар виховання дітей випадав на сім'ю. І в дорадянські часи її помічниками була шко-

ла та духовенство. Виховання ґрунтувалося на ідеях християнської філософії та моралі.

Після жовтневого перевороту більшовики з величезною наполегливістю взялися за розбудову системи комуністичного виховання. Вони повністю відкинули християнську філософію та мораль, яку сповідувала переважна більшість українців, протиставивши їм марксистсько-ленінське вчення, з властивою йому комуністичною мораллю, що ґрунтувалася на ідеях класової боротьби, войовничим атеїзмом і т.п.

Цілковито зрозуміло, що утвердження комуністичної ідеології у свідомості дітей через сім'ю було приречене на невдачу, бо віруючі батьки, котрі з материнським молоком успадкували від своїх далеких пращурів ідеї християнства, не могли сприйняти та засвоїти войовничий атеїзм.

Такою ж несприйнятливою виявилась і комуністична мораль. А ті, хто став жертвою організованих більшовиками голодоморів і депресій, сприймали її як мораль геноциду.

За таких обставин центром виховної роботи з дітьми була проголошена загальноосвітня школа. У радянські часи вона стала головним чинником виховання, а сім'я та громадськість – її помічниками. Цим зміщенням "центру" виховної роботи в бік школи було започатковано відлучення дітей від сім'ї та сім'ї від школи, що не могло не мати негативного впливу на виховання дітей, котрі опинилися в ситуації впливу на них "подвійної" моралі. За таких обставин істотно поліпшились умови для виховного впливу на дітей "вулиці", неформальних об'єднань різного спрямування та інших сумнівних чинників.

Вивільнення сім'ї від обов'язків головного вихователя та відповідальності за його наслідки призвело не тільки до істотного спаду інтересів батьківської громадськості до проблем навчання та виховання дітей, але й до пов'язаних з цим проблем наукової та народної педагогіки. Як не дивно, але факт залишається фактом: переважна більшість батьків учнів (якщо не рахувати початкових класів) не налагодили ділового педагогічного співробітництва з учителями школи. У більшості випадків стосунки між ними у кращому разі

“нейтральні”. Вони будуються за принципом: “Не чіпайте мене, а я не чіпатиму Вас”. Помітно впала педагогічна культура батьків. Матеріальні цінності потіснили на другорядний план духовність.

За нашим переконанням, настав час, коли визріла об’єктивна потреба у проведенні масштабних соціолого-педагогічних досліджень на предмет вивчення виховних ідеалів, які сповідують представники різних соціальних груп теперішнього суспільства, і на цій основі розробити зміст педагогізації батьківської громадськості, а можливо, й усіх громадян нашої країни. Бо тільки це допоможе повернути їм колишній статус найперших вихователів своїх дітей та зберегти золоті фонди неперехідних цінностей української етнопедагогіки. А в тому, що вони потрібні сучасній педагогічній науці та практиці, сумнівів немає.

Покажемо це ще на одному прикладі.

Орієнтація нашої держави на перспективне входження в європейський науково-технічний, економічний та освітньо-культурний простір зумовлює помітне зростання інтересу українських освітян до здобутків сучасної зарубіжної педагогічної науки та навчально-виховної практики. Предметом особливого захоплення педагогів-теоретиків, методистів, учителів і вихователів стали в наш час так звані **інноваційні педагогічні технології, передусім, освітні**.

Розглядаючи навчання як процес нарощування індивідуального та соціально-культурного досвіду, автори сучасних дидактичних теорій розрізняють два його типи: **підтримуюче та інноваційне**.

**Підтримуюче навчання** – це процес і результат навчальної та освітньої діяльності, спрямованої “на підтримку та відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи” [6, с.3].

**Інноваційне навчання** – це “процес і результат навчальної та освітньої діяльності, здатної стимулювати внесення інноваційних змін в існуюче соціально-культурне середовище. Як зазначає М. В. Кларін, сучасна зарубіжна дидактика все більшою мірою орієнтує освітян на **інноваційний тип навчання**, оскільки його застосування, на думку численних дидактів, здатне на краще змінити підготовленість людей до зіткнення з новими ситуаціями суспільного життя та

його своєчасного реагування на політичні, економічні, екологічні та інші проблеми.

Звернення до літературних джерел переконливо показує, що у розробці моделей інноваційного типу навчання та його практичного використання зарубіжна дидактика досягла великих успіхів. Перші плідні кроки в означеному аспекті педагогічних пошуків здійснено й сучасними вітчизняними педагогами [7].

Знайомство з творами, присвяченими інноваційному навчанню, не може не захоплювати наявними здобутками, що знайшли своє вираження у численних освітніх технологіях.

Але коли спробувати узагальнити знання про них, як це бездоганно здійснив М. В. Кларін, то виявляється, що інноваційні технології зводяться до **організації навчального процесу на ідеях гри, систематичного дослідження та дискусії** [6].

Що стосується гри, то вона з давніх давен була й залишається популярним виховним засобом української етнопедагогіки. Це стосується і дискусій та дослідницької діяльності. І коли замислюєшся над цими інноваціями, то мимоволі пригадується народний афоризм, який стверджує, що “все нове – це давно забуте старе”. В істинності цієї думки переконуємось кожен раз, як тільки в процесі наукового пошуку виникає потреба у здійсненні історичного екскурсу.

Здійснюючи його, дослідник має можливість з’ясувати, з якої потреби і за яких обставин був створений той чи інший педагогічний засіб (наприклад, гра, іграшка і т.п.), які початкові функції виконував він, як і під впливом чого ці функції змінювались, а разом з ними змінювались правила гри та самі іграшки. Таке ретроспективне бачення означених змін допомагає виявити певні їх закономірності. І тоді педагогічна інновація, якою оригінальною вона не була б, набуває характеру закономірного явища.

На жаль, часто досліднику не вдається сягнути до витоків певної проблеми в її первісній формі. У такому разі доцільно вдатися до масової практики. Так, приміром, у пошуках інноваційних моделей навчання, що ґрунтується на дослідженні, доцільно через учителів виявити тих учнів, які захоплюються певними видами пізнаваль-

ної та практичної діяльності, і з'ясувати, які елементи дослідження мали місце у цій діяльності. Після цього корисно з'ясувати факти випадкового відкриття для себе певних істин (наприклад, що в сонячний день скляною банкою з водою можна добути вогонь) та побудувати на їх основі систему дослідницьких задач.

Аналіз подібних явищ можна продовжити, але й викладеного, на наш погляд, цілком достатньо, щоб переконатися, що навіть найсучасніші інноваційні явища своїми коренями сягають сфери української етнопедагогіки. А це означає, що при вирішенні будь-яких сучасних питань навчання та виховання дітей доцільно з'ясувати, як вирішуються вони на етнопедагогічному рівні з тим, щоб скористуватися неперехідними ідеями української народної педагогіки.

1. Закони України. Про загальну середню освіту (станом на 1 серпня 1999 р.). Офіційне видання. – К.: Парламентське видавництво. – 1999. – 32 с.
2. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Л.: ИЛП, 1980. – 172 с.
3. Закон України “Про освіту” // Закони України. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Т. І. (Третє видання). – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – Москва-Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник // За заг. ред. доктора пед. наук О. М. Пехоти. – К.: А.С.Д. – 2001. – 256 с.

*В статтє показано, что в процессе научной разработки путей преодоления кризисных явлений в обучении и воспитании школьников в качестве неисчерпаемого источника прогрессивных идей может быть использована украинская народная педагогика.*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ ПІДЛІТКІВ

Розробка прогностичної моделі психолого-педагогічного подолання конфліктів підлітків усвідомлюється як один із важливих напрямів теоретичних і практичних досліджень навчально-виховного процесу в школі. Модель перш за все повинна бути засобом, що описує шляхи ефективного психолого-педагогічного подолання конфліктів підлітків. У трактуванні дифініції “модель” немає однозначного підходу, під якою в одному випадку розуміється характеристика типових задач, в іншому – перелік видів діяльності, або ж – сукупність професійних знань і вмінь. В тій чи іншій мірі всі існуючі моделі спеціаліста, що працює з дітьми, включають такі параметри: вимоги до спеціаліста, які висуває перед ним його професійна діяльність; необхідні знання й уміння; специфічні соціально-психологічні якості та властивості, що забезпечують ефективну діяльність, в тому числі в галузі розв’язання конфліктів підлітків.

Наявність різносторонніх конкретних моделей відображає різні підходи і методи їх побудови. Вони поділяються на дві групи: перша включає моделі, які будуються на базі аналізу діяльності педагогів, друга – організується на основі ідей перетворення навчального процесу. Ці два підходи дозволяють виділити два типи моделей: модель діяльності й модель підготовки. В нашому випадку мова йде про модель діяльності спеціаліста, яка повинна дати відповідь на питання: яким повинен бути спеціаліст, який працює з дітьми? Тобто описати, що він повинен знати, вміти робити, якими якостями володіти й т.п. Все це передбачає “накладання” психологічного, педагогічного, дидактико-методичного і професійно-специфічного поглядів на діяльність вчителя і, відповідно, розробку її “модельного” уявлення.

Таким чином, психолого-педагогічна модель подолання конфліктів підлітків включає:

1. Соціальну установку особистості педагога на ефективну професійну діяльність в цілому і на результативне подолання конфліктів підлітків зокрема. Мова йде про психологічну готовність вчи-

теля здійснювати даний вид роботи, яку ми розглядаємо як інтегральну особистісну якість, що включає в себе оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь та навичок, тобто все те, що складає професійно-моральний склад особистості вчителя та його реальне ставлення до даного виду діяльності. З погляду змісту (1) готовність складається з тісно пов'язаних між собою структурних компонентів: а) *мотиваційного* (позитивне ставлення до даного виду діяльності, бажання займатися даним видом діяльності); б) *когнітивного* (наявність необхідних знань, уявлень про особливості роботи з підлітками); в) *гностичного* (володіння способами та прийомами, що необхідні для даного виду діяльності); *емоційно-вольового* (самоконтроль, здібність відчувати задоволення від роботи і т.п.); г) *оцінчного* (самооцінка своєї професійної підготовки).

2. Соціальну установку особистості підлітка на задоволення своїх потреб, вирішення проблемних ситуацій шляхом згоди, порозуміння, домовленості, компромісу, співробітництва. Це досягається за умови співвідношення та взаємозв'язку зовнішньої регуляції та саморегуляції особистістю своєї поведінки.
3. Урахування провідних потреб підлітків та їх етнопсихологічних та індивідуально-фізіологічних особливостей у розв'язанні конфліктів, що передбачає знання педагогом і підлітком особливостей характеру підростаючої особистості; провідних потреб підлітків, умов їх ефективного задоволення та причин незадоволення: соціального статусу школяра в суспільстві, засобів життєдіяльності, стосунків з дорослими, інститутів соціалізації, етнопсихологічну культуру підлітка, його внутрішній світ, спрямованість інтересів.

Формування загальної моделі психолого-педагогічного подолання конфліктів підлітків передбачає послідовний процес розробки низки проміжних робочих моделей:

- соціально-психологічні здібності педагога, які включають: а) *перцептивні* (вміння сприймати емоційний фон класу та кожного підлітка зокрема, володіти здатністю до емпатії, розвивати чуттєвість сприйняття внутрішньоособистісних потреб учня, реакції на виклад матеріалу і його засвоєння, що дасть можливість корегу-

вати виховний процес і впливати на підлітка); б) *комунікативні* (спілкування як на рівні учнівського, так і на рівні учительського колективів, уміння долати комунікативні бар'єри, високий рівень комунікативного контролю, здатність до розуміння стно-психологічних особливостей вербального та невербального спілкування); в) *організаторські* (вміння організувати учнівський колектив на вид діяльності, пов'язаної з конфліктною ситуацією, формувати у підлітків досвід саморегуляції власної поведінки); г) *конструктивні* (вміння планувати виховну роботу з підлітками, приймати неординарні, нестандартні рішення, вміння знаходити оптимальний вихід із напруженої ситуації, враховувати типологічний метод вивчення підлітків у роботі, індивідуально-фізіологічні та етнопсихологічні особливості підлітків); д) *прогностичні* (визначення основних напрямків розвитку учнівського колективу та прогнозування їх ефективного рішення, діагностична діяльність вчителя, вміння передбачити результати виховного впливу);

- досвід саморегуляції власної поведінки, який передбачає взаємозв'язок зовнішніх впливів і усвідомленого впливу підростаючої особистості на саму себе, що виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших своїх дій, бажань, потреб;
- технології подолання конфліктів, які розробляються з урахуванням причини конфлікту, його мотивів, змісту цілей; з'ясуванням особливостей особистості кожного з опонентів (їх рис характеру, здатність до афективної поведінки тощо), урахуванням динаміки конфлікту.

Коротко охарактеризуємо кожний із названих структурних елементів моделі психолого-педагогічного подолання конфліктів підлітків.

Психолого-педагогічне подолання конфліктів – це процес цілеспрямованого впливу на окремого школяра чи колектив в цілому, який включає діагностику конфлікту, розв'язання суперечностей ситуації.

Діагностика конфлікту спрямована, перш за все, на оперативне з'ясування його причин за рахунок аналізу інформації про його



перебіг та поведінку учасників. Безпосередньо причиною конфліктів є зміст суперечностей, що виникають в процесі розвитку особистості підлітка або при його взаємодії з оточуючими людьми. У багатьох ситуаціях її визначення є найбільш складним етапом розв'язання конфлікту, оскільки вона часто замаскована суб'єктивними виправданнями підлітка своєї поведінки. Замість істотних причин висуваються вторинні, боротьба лідерів, груп уявляється як зіткнення між самими групами. Між причинами, які висувають діти і які насправді призвели до конфлікту, спостерігається відповідність лише в тому випадку, коли конфлікт стався через аморальну поведінку школяра та зіпсовані стосунки з усім дитячим колективом. Тому важливим в розгляді та аналізі конфлікту є залучення самих дітей – авторитетних представників дитячого колективу, а деколи і батьків. Це необхідно, щоб його причина була відома всім і було доведено, що саме вона є справжньою.

Складність встановлення істинної причини конфлікту викликана і тим, що вона завжди заломлюється через міжособистісні взаємини учасників, тому його виникнення та результат залежить від ставлення діючих осіб одне до одного і до тієї діяльності, через яку відбулось зіткнення. Якщо в такій ситуації опинились друзі, то конфлікт може і не виникнути. Суперечки між сторонами, переломлюючись через доброзичливі взаємини, будуть слабнути, згасати. А якщо конфлікт виник між ворогами або школярами, що не довіряють одне одному, то він набуває затяжної форми, оскільки суперечності ще більше посилюються, непорозуміння розпалюється, що підсилюється особистою неприязню сторін.

Тільки за умови, коли відомі міжособистісні взаємини в колективі, можна встановити істинну причину конфлікту і знайти раціональні шляхи нормалізації відносин. Конфлікти підлітків завжди мають дві сторони: внутрішню і зовнішню. Внутрішня сторона пов'язана з сутністю конфлікту, з виникненням гострих нерозв'язаних суперечностей. Зовнішня сторона – це очевидні прояви конфлікту. Як правило, вчитель реагує саме на зовнішній прояв конфлікту, вдається до відповідних заходів, які не призводять до дійового усунення, оскільки основна суперечність не розв'язання.

Часто причиною конфлікту є відсутність умов для соціально-цінного психофізіологічного задоволення потреб школярів у самоутвердженні в колективі однолітків. Подекуди підліток не може ніде себе проявити і його поява в колективі класу залишається непоміченою. Бажання завоювати авторитет в однолітків в кінцевому результаті втілюється в конфліктних діях школяра. При такій ситуації класний керівник повинен розібратися в істинній причині конфліктної поведінки підлітка, побачити її внутрішню сторону, що дасть можливість нормалізувати стосунки підлітка з учителями та однолітками.

Причина конфлікту завжди втілюється у певних мотивах поведінки, що виникають у підлітка, які є безпосередньо спонукою для розв'язання суперечностей, що виникли. Зміст мотивів може бути різноманітним за характером в залежності від умов перебігу конфлікту: підтримка чи осуд з боку однокласників, присутність авторитетного вчителя та інші, які мають здатність посилити негативізм вчинків школяра або послабити і навіть нейтралізувати його, спонукати шукати інші способи вирішення проблеми. Мотивом поведінки підлітка може бути прагнення утвердитись у новому колективі однолітків, а умовами, що сприяють формуванню певного змісту цього мотиву – підтримки його дій з боку класу. Якщо б умови перебігу конфлікту були іншими, наприклад: учні залишились байдужими до поведінки однолітка або навіть осудили його, то причина конфліктної поведінки підлітка одержала б виявлення в інших мотивах і проявилась би в іншій ситуації.

Дослідження показало, що школярі можуть вести себе з викликом, очевидно протиставляти свої вчинки тим, які прийняті серед однолітків або рекомендуються вчителями, здійснювати, як здається, необдумані дії. І лише знання мотивів їхньої поведінки у співставленні з умовами перебігу конфлікту дозволяло визначити істинну причину того, що відбувається.

Саме мотиваційна сторона конфлікту визначала, в якому напрямку він буде розвиватися далі.

Особливо важливо з'ясувати мотиви при аналізі групових конфліктів. Наше дослідження показало, що найчастіше це конфлікти між лідерами груп, хоча вони, безпосередньо не втручаючись, мо-

жуть лише спрямовувати дії решти.

Виявлені в процесі дослідження найбільш доцільні психолого-педагогічні впливи з боку педагога на школярів в момент його підключення до конфлікту, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Тип конфліктної поведінки	Психолого-педагогічні впливи
<b>Агресивний</b>	Агресивний тип підлітка, який характеризується негативним ставленням до будь-якої інформації, неадекватною самооцінкою, нетерпимістю до зауважень, порад, критики, вимагає терплячого ставлення до себе. Найбільш вдалимими формами зовнішньої регуляції поведінки тут виступає прохання, непряма вимога, переключення уваги з предмету конфлікту. У роботі з такими підлітками педагог може використати ефект "атракції" (притягування), тобто залучити до чогось, спробувати викликати симпатію, ефект "акомодації" – пристосування до дії повільно наростаючого за силою подразника, ефект "згоди", коли перші слова у розмові стверджуючі, приміром: "дійсно", "вірно", "з цим не можна не погодитись" та ін. Можна також перервати конфлікт, якщо можливо – перенести його розгляд на інший час. Це необхідно для зняття емоційної напруги школяра, інакше виникне загострення конфлікту і ще більше погіршення відносин. Під час розгляду опиратися на достоїнства підлітка, викликати в нього співчуття до партнера, показувати своє засмучення та співчуття в зв'язку з тим, що відбувається. Неприпустимі "розноси" в присутності однокласників.
<b>Поміркований</b>	Якщо підліток знаходиться в стані афекту, то дати йому можливість прийти до себе і обдумати те, що сталося, деколи цього достатньо, щоб він зрозумів свою помилку. Якщо конфлікт вимагає негайного розв'язання, то краще за все використовувати відкрите обговорення, залучення авторитетів, аргументоване переконання, ділова розмова "на рівних", чесне з'ясування своєї позиції.

<b>Компромісний</b>	Дати можливість висловитись, звинуватити іншого. Часто після такого впливу підліток визнає, що й сам був не зовсім правим. У будь-якому випадку його тепер буде легше переконати в цьому. Під час розгляду конфлікту посилятися на всезагальність виконання норм, традицій колективу, значущих для підлітка людей.
<b>Конформний</b>	Демонстрація свого ставлення до вчинку підлітка, посилення на колектив, на норми дружби, на всезагальність виконання норм і правил.
<b>Індиферентний</b>	Прилюдне розв'язання конфлікту небажане, краще поговорити наодинці, проявити співчуття, співпереживання, навіть якщо школяр неправий. Тоді можна буде викликати його на відвертість і з'ясувати причини конфлікту. Неприпустимі крик, грубість, особливо в присутності однокласників, що викликає відхід від себе, замкнутість.

Спостереження показало, що вказані способи впливу педагога емоційно готують школярів до розв'язання суперечностей, що виникли, а деколи здатні навіть примирити протидіючі сторони.

1. Орбан Л. Е. Акмеологическая концепция нравственного становления личности. – Автореф. дис... доктора психолог. наук. – М., 1992. – С. 29.

*В статті изложены результаты предпринятой автором попытки разработать психолого-педагогическую модель осуществления целесообразной корректировки конфликтного поведения подростков. При этом автор учитывает социальную установку личности педагога на эффективную профессиональную деятельность в целом и результативное разрешение конфликтов подростков в частности; социальную установку личности подростка на удовлетворение своих потребностей, разрешение проблемных ситуаций путем компромиса; ведущие потребности подростков и их этнопсихологические и индивидуально-физиологические особенности в разрешении конфликта.*



## АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури передбачає наявність активної взаємодії педагога та студента, що є необхідною умовою для забезпечення успіху у підготовці спеціалістів. Якщо з якоїсь причини порушується чи обривається ця взаємодія, піддається деформації або руйнується не лише сам процес підготовки, але й формування майбутнього спеціаліста як особистості в цілому. Отже, активність студента у взаємодії з педагогом проявляється в тому, наскільки глибоко він усвідомлює, виражає, оцінює та реалізує свої життєві потреби, задовольняє свої прагнення та інтереси в оволодінні знаннями та вміннями з фізичної культури. Це така його якість, яка інтегрує та регулює в динаміці усю особистісну структуру індивіда (здібності, волю, свідомість, потреби.)

Аналіз праць сучасних вчених з проблеми взаємин педагога з вихованцем, а також особливостей прояву активності індивіда [1; 5 та ін.] вказує на те, що все різноманіття зазначених проблем набуває сьогодні особливої ваги, оскільки процес соціалізації студента в теперішніх умовах соціально-економічних перетворень в Україні, суттєвим чином впливає на зміну традиційних підходів щодо підготовки майбутніх фахівців, ґрунтовного перегляду особливостей активного сприйняття та розуміння ними зовнішніх впливів

Спробуємо розглянути деякі із представлених проблем на основі вивчення праць окремих науковців. Можна зазначити, що одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти та виховання є актуалізація активної позиції педагога стосовно взаємодії з вихованцями, забезпечення зворотного зв'язку в цьому процесі. Отже, йдеться про активність не лиш вихователя, але й вихованця.

Забезпечення такої активності вихованця можливе на основі самооцінки ним себе та своєї поведінки, а саме, досягнення студентом такого рівня, коли він зможе співставляти свої досягнення із заданими нормами та вимогами, що існують у суспільстві та пред'являються до майбутнього спеціаліста, вибрати соціально вірний спосіб вирішення проблеми. Формування та розвиток у студентів активності дозволить вирішити одне з найважливіших завдань навчання, а саме, набуття уміння ним керувати власною навчальною діяльністю та забезпечувати надійний аналіз і контроль за оволодінням здібностей до тренерської діяльності

Систематизація наукових даних показує, що активність розглядається у системі тих багатограних стосунків, в яких перебуває особистість, і які формують та регулюють її вчинки і поведінку. Ряд вчених [2, 4 та ін.] розглядають активність у контексті саморегуляції, тобто, активного ставлення особистості до впливів зовнішнього середовища, свідомого керування своєю поведінкою.

Інші дослідники аналізують активність в структурі діалектичної взаємодії внутрішнього та зовнішнього [1; 3 та ін.]. При цьому зовнішнє забезпечує певну спрямованість психічних процесів та поведінки людей, оскільки бере участь у формуванні ідеалів, переконань, почуття обов'язку, совісті в тому числі і здібностей до тренерської діяльності. В той же час, підкреслюється роль внутрішнього у процесі особистісного та професійного самовизначення, вірності собі та своєму внутрішньому "Я". До них, власне, відносять особистісну спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, потреби, установки тощо.

Сказане дозволяє нам розглядати становлення майбутнього спеціаліста як процес взаємодії, у якому активності суб'єкта відводиться визначальне місце. Найважливішою умовою ефективного формування здібностей до тренерської діяльності є тісний взаємозв'язок механізмів саморегуляції із зовнішньою регуляцією, самоаналізу із зовнішньою рефлексією.

Проте, як свідчить досвід, здійснити таку взаємодію вдається далеко не завжди, в результаті чого рефлексія та регуляція з боку педагога залишається чимось зовнішнім, стороннім для студента. По-

стає питання: чому саме в одних випадках випадках виховний вплив є ефективним, дієвим і приносить позитивні результати, а в інших - навпаки, зусилля педагога, його намагання вплинути, підготувати майбутнього спеціаліста не приносять бажаного результату? Однією з причин такого стану справ, на думку багатьох вчених, є загальний характер впливів педагога, його прагнення організувати усіх студентів відразу [3; 4; 5]. Окрім того, зовнішня рефлексія та регуляція за своєю суттю, повинна відповідати індивідуальним особливостям студентів.

У процесі взаємодії реакція студента на вплив педагога може бути і пасивною, і активною. Пасивність проявляється у тому, що студент поводить себе індиферентно, не виявляє жодного інтересу до навчального матеріалу та дій педагога. Водночас, активні дії студента не завжди адекватні сподіванням педагога, оскільки студент може прийняти або не прийняти сказане ним. Якщо студент освоїв матеріал, зрозумів наміри педагога (однак вони суперечать його ціннісним орієнтаціям або ж порушують внутрішній емоційний комфорт чи не задовольняють його потреб), то це автоматично не означає, що він їх зможе прийняти. Скоріше навпаки, він проявлятиме свою позицію у активній протидії критикуючи чи не приймаючи матеріал. В кінцевому результаті, студент утверджує свою позицію, тобто в небажаному для педагога напрямку, виходячи зі свого неприйняття.

Прийняття матеріалу і визнання студентом позиції педагога може мати подвійний зміст: прийняття конформне, яке може проявлятися у пристосуванні чи у небажанні вступати у відкритий конфлікт через неспівпадання їх поглядів; прийняття активне, яке внаслідок впливу вчителя завершується трансформацією цінностей студента, тобто, у нього під впливом дій педагога формуються свої власні ціннісні орієнтації, якості і здібності.

Активність можна розглядати як усвідомлену оцінку студента самого себе, яка проявляється у стимулюванні одних і призупиненні інших своїх дій, бажань, потреб, заради досягнення поставленої мети. Активність суб'єкта в таких випадках завжди опосередкована

вимогами, які пред'являються до обраної спеціальності. Отже, зовнішня регуляція та рефлексія також впливають на особистість, хоча діють опосередковано, через систему ціннісних орієнтацій, потреб, звичок, мотивів, когнітивну сферу.

Зовнішні регулюючі системи, рефлексивні дії, які сприймаються як норми, вимоги педагогів, впливають на студента через три його найважливіші особистісні сфери: інтелектуально-ціннісну, емоційно-чуттєву та морально-вольову. Таким чином, в даному процесі задіяні переконання, почуття, сила волі людини, яка співставляючи у власній самосвідомості значущість цього впливу з актуальними для неї потребами, приймає те чи інше рішення. При цьому використовується моральний досвід, такі компоненти підсвідомості, як емоції та інтуїція. Завершується цей процес формуванням позиції особистості, яка породжує певне ставлення щодо об'єктів зовнішнього світу та до себе самої. Зовнішній вплив завжди апелює до переконань суб'єкта, які здатні визначити подальший моральний вибір.

За допомогою переконань студент свідомо придушує одні і стимулює інші мотиви поведінки. Найвність тих чи інших переконань значно полегшує прийняття певного рішення у виборі способів поведінки і забезпечує безболісну відмову від деяких з них на користь інших. Проте боротьба між мотивами буде надто тривалою, якщо вони є вагомими для суб'єкта, однак їх якісні характеристики протилежні за своїм моральним змістом.

"Внутрішній розлад" можна подолати шляхом пошуку додаткового мотиву, який би допоміг швидше прийняти рішення. Власне формулювання такого мотиву складає найбільшу трудність [1]. Саме тому у даній ситуації допомога педагога, дружба його порада, найбільш необхідні для особистості, яка знаходиться у стані внутрішнього дискомфорту, у пошуках вірного вибору. Додатковими мотивами можуть бути: очікування успіху, бажання уникнути негативних наслідків, прагнення швидше закінчити неприємну роботу тощо. Дія мотивів, особливо додаткових, пов'язана з почуттями та емоціями, які можна розглядати як результат впливу зовнішньої рефлексії та регуляції на емоційно-чуттєву сферу особистості.

У ситуації вибору задіяні моральні почуття, які підсилюють емоційне ставлення до ситуації чи до учасників подій, що впливає на вибір певного мотиву, який і бере верх над іншими. Моральні почуття виконують сигнальну функцію, тобто повідомляють про відповідність поведінки вимогам навчального процесу. Якщо особистість змушена діяти наперекір своїм переконанням, у неї виникає почуття незадоволення, внутрішнього дискомфорту. Зняття емоційної напруги досягається за допомогою вольової активності, яка є результатом впливу зовнішньої регуляції та рефлексії на морально-вольову сферу особистості студента. Певне ставлення до ситуації навчання та до її учасників породжує мету, яка у свою чергу формує мотиви поведінки та стимулює вольову активність в оволодінні необхідними знаннями та вміннями.

Воля виступає як "своєрідний інструмент" реалізації професійних переконань за тих обставин, коли особистість змушена зробити вибір у певній навчальній ситуації. Почуття та переконання впливають на ставлення особистості до ситуації навчання, на формування мети, опосередковано тим самим взаємодіючи з вольовою активністю. Крім того, переконання допомагають суб'єкту зберегти своє "Я", відстояти свою позицію. Почуття ніби створюють певне ставлення до ситуації і одночасно є ланкою, яка поєднує особистість з навчальним середовищем, з реакцією оточуючих [5].

Взаємодія переконань, почуттів та волі, в результаті якої особистість приймає певне рішення та діє згідно з цим рішенням і є сутністю механізмів саморегуляції та самооцінки. Їх зв'язок з зовнішніми регуляторними та рефлексійними не є одностороннім та однозначним. Діалектична єдність між ними передбачає не тільки узгодженість позицій, але і протиставлення, боротьбу. Це означає, що студент може діяти всупереч оточуючим чи вимогам навчального процесу, захищаючи при цьому свої власні установки та цінності.

На активність студента впливає усвідомлення соціальної значущості обраної спеціальності та зовнішніх регулюючих впливів. У даному випадку йому стануть у пригоді такі вольові якості як самостійність, ініціативність, самовдосконалення тощо, за допомогою

яких індивід навчиться свідомо засвоювати матеріал і готувати себе до майбутньої професії.

Ієрархія тих чи інших мотивів в кінцевому результаті визначає появу вольової активності, яка необхідна як під час засвоєння теоретичного матеріалу, так і у подальшій його реалізації на практиці. Програвання, передбачення студентом наслідків такого навчання, спонукають його до формування необхідних здібностей та вмінь.

Активність під час навчання та набуття практичних навичок передбачає логічний аналіз засвоєного матеріалу, програвання подумки його значущості; його співвіднесення з обраною спеціальністю; свідому стимуляцію мотивів навчання, планування подальшої діяльності після досягнення мети – формування здібностей до тренерської діяльності. Провідна роль у цьому процесі належить самооцінці та вольовій активності. Переконання і почуття створюють мотивацію діяльності, а досвід забезпечує формування заданих здібностей.

Створення позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності є важливою передумовою досягнення успіху. Йдеться про позитивну емоційну активність. Яка разом з самосвідомістю сприяє появі вольової активності, самоаналізу та самоконтролю. Самоконтроль передбачає самоаналіз дій та їх співвідношення з метою, аналіз ситуації навчання в цілому, рефлексії оточуючих, а також здійснення корекції навчання для досягнення відповідності між реальним і бажаним.

Механізм самоаналізу формується на основі взаємодії мотивації аналізу і відповідного реального досвіду. Регулюючою ланкою між мотиваційною сферою та професійним досвідом може бути самосвідомість суб'єкта, а зокрема такі її якісні характеристики, як позитивне емоційне ставлення до обраної професії, до труднощів та результатів на шляху оволодіння нею; до можливих контактів у процесі її здійснення, пошук додаткових привабливих перспектив для досягнення мети, утримання від своїх негативних емоцій, впевненість у своїх силах та в загальному успіху.

Таким чином, активність передбачає усвідомлену мотивацію студентом своєї навчальної діяльності, самоконтроль та самооцінку своїх дій та вчинків під час оволодіння знаннями та вміннями, пози-

тивну емоційну активність, свідому стимуляцію вольової активності, подолання небажаних емоційних станів. З огляду на вищесказане можна виділити такі рівні значущих показників внутрішньої активності студентів в процесі набуття знань та формування здібностей до тренерської діяльності:

- 1) набуті знання та їх оцінка;
- 2) сформовані здібності до тренерської діяльності та їх оцінка.

Зовнішня активність діяльності та їх оцінка визначає зміст педагогічної діяльності в цьому процесі, який у першу чергу пов'язаний з регуляцією та рефлексією знань студентів. з методикою їх організації, що являє собою сукупність шляхів, засобів та методів взаємодії. Незаперечним є факт, що успішність і ефективність роботи педагога досягається завдяки його авторитетності та професійної майстерності. Останні ґрунтуються на органічній єдності теоретичної, методологічної та практичної діяльності, яка забезпечує дієвість його знань і умінь. Успіхи в роботі педагога у значній мірі визначаються рівнем сформованості його комунікативних умінь, силою впливу на поведінку інших людей, інтегральною чутливістю до суб'єкта, процесу і результату психологічної діяльності, як складових професіоналізму.

У психологічній літературі доведено, що педагогічна технологія, яка не проникнута психологічною компетентністю, не тільки не спроможна забезпечити досягнення серйозних професійних результатів, але й не може бути визнана як така взагалі. Знання педагогом засобів психологічного впливу є необхідною умовою ефективності його взаємодії з студентом [3; 4].

Гуманізація та демократизація навчального процесу передбачає утвердження діалогічних суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогом та студентом, головними компонентами яких є співучасть, співпереживання, співробітництво. Механізмом психологічної взаємодії за таких умов є переконання, дія якого спрямована на оновлення внутрішнього світу студента, формування у нього наукового світогляду, активної життєвої позиції у засвоєнні необхідних знань та формуванні вмінь, необхідних майбутньому вчителю фізичної культури. Переконання людини в кінцевому результаті виступає як мотив її

діяльності, поведінки. Процес переконання вимагає від учасника взаємодії соціально-психологічних знань та майстерності, оскільки його основна функція полягає в тому, щоб перетворити інформацію, яка повідомляється суб'єкту у систему його установок, мотивів, ціннісних орієнтацій, принципів.

Механізм переконання у педагогічній взаємодії має такі особливості: по-перше, педагог, насамперед, звертається до когнітивної сфери студента, що вимагає від нього аргументованого доказу ідей та поглядів; по-друге, прийняття певних ідей чи поглядів відбувається шляхом усвідомлення їх суспільної, професійної та особистісної значущості; по-третє, переконання завжди охоплюють сферу почуттів суб'єкта; по-четверте, переконуючий вплив призводить до виникнення у студентів впевненості у правильності оцінки набутих знань та сформованих вмінь, а також забезпечує готовність діяти відповідно до засвоєних знань. Результат переконання залежить від цілого ряду умов: якості інформації, майстерності педагога, міри активності студентів у взаємодії та навчальному процесі. На його результат накладає також свій відбиток і громадська думка у студентській групі, і міжособистісні відносини, які стихійно складаються всередині групи і взаємовідносин студента та педагога. Отже, переконання завжди вимагає психічної активності не тільки від педагога та студента, але і від студентської аудиторії. Так, у соціально-психологічному аспекті участь студентів у навчальній дискусії являє собою форму активної практичної поведінки і має особливе значення для формування переконань та здібностей. Це власне і буде практичним випробуванням.

У соціально-психологічному аспекті основною метою переконання є перетворення ідей навчання та набуття навичок у внутрішній регулятор соціальної активності студентів. Цей складний процес пов'язаний з формуванням, закріпленням нових та зміною раніше засвоєних студентами знань. Це відбувається на основі раціонального розуміння реальних причинно-наслідкових зв'язків між фактами дійсності, усвідомлення їх співвідношення з уже сформованими у студента вміннями та здібностями, почуттєвими переживаннями за здобути результати.

У процесі переконання вірність висунутих педагогом позицій доводиться за допомогою уже відомих доказів або твердо встановлених фактів (аргументів). Факти мають силу лише тоді, коли вони взаємопов'язані та використовуються в певній послідовності. Виділяють три групи аргументів, які використовуються в процесі переконуючого впливу. По-перше, це неспростовні факти, які або підводять студентську аудиторію до оцінки набутого знання як вірного, або дозволяють зробити такий висновок самостійно. По-друге, аргументи, які містять позитивну апеляцію до психічного задоволення, яке і сприяє прийняттю запропонованої інформації. По-третє, аргументи, в яких міститься негативна апеляція, яка наголошує на неприємні наслідки у випадку, якщо інформація не буде прийнята.

Педагогічна практика навчання у вузі показує, що існує односторонній та двосторонній порядок викладу аргументів. Під час двостороннього викладу у зміст активно вводиться і думка педагога, і думка студента. Експериментальні дослідження доводять ефективність саме двостороннього викладу аргументів, при якому відбуваються більш глибокі зміни у набутті знань та формуванні здібностей студентів. Переконання педагога впливає не тільки на когнітивну сферу студента, але і на його почуття, і тільки у цьому випадку воно виявляється ефективним. У процесі переконання, логічні аргументи повинні чергуватися з психологічними доводами. Педагог повинен активно використовувати даний досвід, адже цей висновок особливо важливий у сучасних умовах, коли є потреба знімати психологічну напругу, у тому числі у процесі навчання, набуття знань. За допомогою апеляції до почуттів студента педагог може викликати загострене відчуття обов'язку, гордості, товаришкості, знизити можливий психологічний опір. Це досягається частково умінням зрозуміти досить складний емоційний стан сучасної студентської аудиторії, проявити здатність до співчуття та співпереживання.

Під впливом дії емоцій спрацьовують такі механізми як наслідування, навіювання, емоційне зараження, які проявляються у взаємовпливі, взаємопереживанні та взаємозбагаченні учасників навчального процесу.

Як засвідчує практика, очевидною є явна недооцінка педагогами експресивно-емоційного боку навчального процесу. Отже, є потреба заострити на них увагу. Відомо, що навіювання являє собою емоційно-вольовий метод впливу на свідомість індивіда, який ґрунтується на нескритичному сприйнятті викладеної інформації. На відміну від переконання, навіювання звернене не до логіки та розуму людини, а до її готовності сприймати слова суб'єкта як належне, і тому воно не потребує аргументації та звернення до активної діяльності мислення. Дія навіювання ґрунтується на такій властивості психіки як податливість до навіювання, навіюваність, що дуже важливо знати педагогу. Навіюваність не зводиться лише до пасивного одержання інформації. Вона передбачає інтенсивну емоційну діяльність, яка пригнічує будь-які інші ідеї та образи. З погляду соціальної психології ефективність комунікативного впливу педагога на студента у значній мірі залежить від правильного поєднання переконання та навіювання та від наявності зворотного зв'язку у цьому процесі.

Навіювання, у свою чергу, без переконання, також не може створити у студентів стійких уявлень та почуттів. Одночасно, переконання без навіювання часто не може дійти до серця вихованця, формує просто знання, не скріплене системою соціально-значущих емоцій. Навіювання головним чином спрямоване на забезпечення доступності та привабливості повідомлення. При цьому велике значення мають емоційність, образність мови педагога, ясність висловлювань, інтонацій, ораторський пафос, а також високий соціальний статус педагога, навколишня обстановка.

Навіювання слугує допоміжним механізмом, який доповнює переконання та підвищує його ефективність у тих випадках, коли необхідно подолати опір студентів, через їх недовіру та недостатню ефективність дії переконання.

В умовах соціально-психологічної ситуації прямого міжособистісного спілкування, яке має місце у процесі навчальної діяльності, виникають ефекти співчуття та співпереживання, з обох боків, зараження та наслідування, ідентифікації.

Психологічне зараження - несвідоме, невольне набуття людиною певного психічного стану. Воно здійснюється шляхом переда-

чі особистості студента психічного настрою педагога, або навпаки, залежно від того, хто з учасників взаємодії володіє більшим емоційним зарядом. В процесі комунікативної взаємодії педагог та студенти активно впливають один на одного, підсилюючи або навпаки послаблюючи процеси сприйняття та засвоєння знань і формування здібностей. При цьому відбувається процес інтеграції групи на основі однакових психологічних переживань.

Поряд із зараженням в процесі активної взаємодії проявляється і соціально-психологічний механізм наслідування, тобто частіше свідоме відтворення особистістю студента певних рис, зразків поведінки, манер, дій та вчинків інших людей, педагогів, одногрупників. Ефективність переконання зростає, якщо педагог зміцнює доведення, аргументи зразками з конкретної ситуації, реального, звичного життя. Механізм наслідування та сила прикладу діють і всередині студентської групи. Особливо великий вплив мають так звані лідери думки, тобто найбільш авторитетні особи на предмет засвоєння матеріалу з фізичної культури. Тому педагог повинен знати лідерів студентській групі, постійно тримати їх в полі зору, вивчати їх фізичну реакцію, рахуватися з їх репліками, зауваженнями, вчасно реагувати на них. Сам педагог також повинен бути зразком для наслідування у веденні полеміки, у підтримці здорового способу життя, в умінні скромно та з гідністю поводитися, у захопленості фізичною культурою, у ставленні до здоров'я, в умінні відстоювати інтереси своїх підопічних тощо.

З механізмом прикладу безпосередньо пов'язаний і такий близький до нього універсальний соціально-психологічний механізм, як ідентифікація - ототожнення, уподібнення себе з іншою людиною на основі схожості яких-небудь характеристик, в тому числі студента з "героєм" про якого веде мову педагог, або з особистістю самого педагога. Адже відомо, що людина набагато легше сприймає судження, ідеї, зразки поведінки та діяльності тих людей, на чие місце вона себе подумки ставить, з ким вона вільно або невільно ототожнює себе. Ось чому дуже важливо завоювати довір'я студентів та викликати у них почуття єдності під час засвоєння навчального матеріалу та практичного формування здібностей до тренерської діяльності, доби-

тись сприйняття особистості педагога студентами як "одного з нас". З цією метою використовуються такі прийоми як свідомий виклад педагогом мотивів своєї позиції; створення ситуації співучасті ("Уявимо собі, що ми знаходимося на олімпіаді, спортивному майданчику..."; "Багато з нас були свідками таких досягнень у спорті..." тощо). Ефект ідентифікації забезпечується не тільки завдяки співучасті педагога у розв'язанні проблем навчання та формування здібностей до тренерської діяльності, але і завдяки його умінню психологічно зблизити інформаційний матеріал з досвідом конкретної студентської аудиторії.

В цілому аналіз наукової літератури з проблем активності особистості у формуванні здібностей до тренерської діяльності дозволяє зробити наступні висновки:

1. Особистість студента, його активність займають визначальне місце у процесі навчання. Активність передбачає усвідомлення студентом соціальної значущості зовнішніх регулюючих впливів, рефлексивних механізмів, аналіз студентом наслідків тих чи інших своїх дій та вчинків, орієнтацію на самооцінку та самовиховання, взаємодію регулюючої мотивації та відповідного досвіду поведінки.

2. Активність індивіда починається із сприйняття і усвідомлення ним ситуації навчання, проявляється у розумінні (нерозумінні) навчального матеріалу та прийнятті (неприйнятті) почутого. У цьому процесі задіяні інтелектуально-ціннісна, емоційно-чуттєва та морально-вольова сфери студента.

3. Успішність і ефективність роботи педагога в значній мірі визначаються його авторитетністю і професійною майстерністю, які ґрунтуються на органічній єдності теоретичної, методологічної та практичної підготовки, яка і сприяє дієвості знань і умінь педагога. Досягнення успіхів у роботі педагога забезпечується високим рівнем психологічної готовності, розвитком комунікативних умінь, чутливістю до суб'єкта, до процесу взаємодії і його результату, як складових професіоналізму.

Досягнення результативності у навчанні та формуванні у студентів здібностей до тренерської діяльності забезпечується за умови обов'язкового прояву активності з обох сторін: з боку педагога



та з боку студента. Встановлення психологічного контакту із студентом досягається за допомогою умінь та глибоких знань педагогом навчального матеріалу та засобів психологічного впливу: переконання, навіювання, психологічного зараження, наслідування, ідентифікації. Педагогічна практика засвідчує, що успіх психологічної взаємодії залежить не тільки від уміння грамотно їх застосувати, але і від їх вдалого поєднання в процесі навчання та формування здібностей до тренерської діяльності, враховуючи при цьому психолого-педагогічні та індивідуальні особливості як кожного студента зокрема, так і студентської групи в цілому.

1. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. - М: Политиздат, 1987. - 286 с.
2. Ковалев А. Г. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М: Просвещение, 1979. - 258 с.
3. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності. - К: Вища школа, 1987. - 53 с.
4. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. // Психологія. - К.: 1991. - Вип. 37. - С.3-13.
5. Орбан Л. Э. Становление личности. - М.: РАУ, 1992. - 108 с.

*В статтє автор анализує проблему активності в контексте формування способностей к тренерской деятельности. Особое внимание обращается на активность с двух сторон: активность педагога и активность студента. Показывается зависимость активности от индивидуальных особенностей и уровня готовности субъектов взаимодействия.*

## ХРИСТІЯНСЬКА ФІЛОСОФІЯ – МОГУТНІЙ ЗАСІБ БІОЕТИКИ

Філософія і релігія давні, як світ, і актуальні, як нинішні новини. Ідеї і погляди, що виникли століття тому, все ще формують спосіб життя людей і їх уяву про світ. Не лише у богословській літературі, а й у наукових виданнях, в засобах масової інформації все частіше з'являються поняття "християнська філософія", "християнська етика", "християнська педагогіка" і т.д. Мабуть не випадково одну з своїх енциклік "Fides et ratio" (Віра і розум), яка в Україні чомусь маловідома, Папа Іван Павло II присвятив саме проблемам філософії. Це об'ємний документ, який складається зі вступу, семи розділів і закінчення. В енцикліці, зокрема, читаємо: "...палко прагну захопити філософів, як християнських, так й інших, щоби зберігали довір'я до можливостей людського розуму і не ставили надто скромної мсти у своїх філософських пошуках. Історія тисячоліття, що минає, вчить нас, що належить іти однією дорогою: не втрачати туги за кінцевою істиною, самовіддано її шукати та сміливо відкривати нові шляхи. Саме віра спонукує розум долати всякі бар'єри ізоляції і не вагається йти на ризик в пошуках усього, що гарне, добре і правдиве" [4, 3]. У цих словах зосереджена вся суть енцикліки "Віра і розум". "Філософія певною мірою відіграє роль посередника між наукою і релігією. Вона прагне довести релігійний міф до стану раціонального взаємозв'язку з усіма окремими фактами буття, відкритими наукою", - вважає Райнхольд Нібур [13, 382].

Чи існує християнська філософія? На перший погляд, здається, що жодних сумнівів у цьому бути не може. Звичайно, існує! Але як не дивно, зустрічаються думки, що жодної християнської філософії не може бути, як не може бути християнської фізики, математики, хімії і т.д. А є просто філософія. Хотілося б зробити наступне заперечення: гуманітарні науки, до яких, безперечно, належить філософія, мають істотну відмінність від наук природничих. Дійсно, ні математична формула, ні той чи інший висновок природничих наук

не мають специфічного релігійного чи національного забарвлення, але з гуманітарними науками зовсім інакше.

Адже вони безпосередньо зв'язані з духовним світом людей, цілком очевидно, що абстрактної "загальнолюдини" в природі не існує. Кожна людина є не що інше, як індивідуальний вияв свого народу, у тій чи іншій мірі виражає його світогляд, його дух. І якщо гуманітарні науки хочуть мати справу з реальністю, а не з абстрактними схемами, вони повинні говорити не про людину взагалі, а про людину як представника свого культурно-історичного типу.

У релігійній картині світу втілюється багато філософських, моральних, естетичних, природничо-наукових та інших уявлень, що органічно переплітаються з релігійними ідеями.

Цікаве визначення поняття "християнська філософія" дає Е. Гільсон. На нашу думку, воно найбільш виважене теоретично і найбільш обґрунтоване історично. "Я називаю християнською філософією всяку філософію, котра, формально відрізняючи два рівні, трактує християнське Об'явлення як невідворотну допомогу для розуму". Іншої думки дотримуються автори "Філософського енциклопедичного словника", який було видано в Москві у 1999 р. "Християнська філософія – полеміка християнської віри з пануючою сучасною філософією, - вважають вони. - Християнська філософія починається з отців церкви. Хоч багато хто з отців церкви заперечували філософію, вона все ж утвердилася в церкві, особливо починаючи з Августина, як християнська філософія. Однак лише з XIII ст., тобто з епохи розквіту схоластики, філософія і теологія чітко розділяються: філософія виступає як джерело "природного світла", а теологія – як джерело "надприродного світла". В епоху Гуманізму і Відродження ці відмінності знову стираються, щоб в епоху Реформації уступити місце різкій ворожнечі між філософією й теологією. Пізніше християнська філософія знаходить продовження в протестантизмі, а також католицькій неосхоластиці, яка з 1879 р. за розпорядженням папи була знову покликана до життя, звідсіля став звичним вислів *Philosophia perennis*" [14, 517].

Останнім часом все частіше, в тому числі на конференціях, в різних наукових виданнях, в засобах масової інформації з'являється

поняття "християнська біоетика". Так, на Першому національному конгресі з біоетики, який проходив у Києві 17-20 вересня 2001 року, наголошувалося, що "християнська біоетика визначається як наука про моральне добро людини, що шанує дар життя. Вона є могутнім виховним засобом у формуванні моральних і громадських чеснот" [8, 71].

Поняття "біоетика" було введено наприкінці 60 років минулого століття з метою виокремлення вчення про моральність людської поведінки з біолого-медичної галузі та інших соціально орієнтованих наук про життя. Його появу пов'язують з книгою американського біолога В. Р. Поттера "Біоетика – міст у майбутнє", що була видана у США. Біоетика аналізує моральні аспекти медико-біологічної діяльності та її вплив на суспільство. Засади біоетики – закони людської гідності, особистої свободи, рівноправності і солідарності. Саме на цьому наголошували учасники "круглого столу" на тему "Біоетика в Україні: стан і перспективи розвитку", який відбувся в Інституті філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. В обговоренні взяли участь провідні українські філософи, біологи, медики, представники громадських організацій.

"Ця наука, - підкреслювали учасники "круглого столу", - ґрунтується на праві кожної людини оцінювати з етичної точки зору діяльність осіб, які приймають рішення щодо екологічних, медичних та інших проблем, що стосуються життєдіяльності людини, а також на праві висвітлення своєї етичної позиції в засобах масової інформації" [11, 117].

У даний час біоетика рядом вчених розглядається як спеціальна галузь міждисциплінарних досліджень, фокус яких визначається від типу питань, що розглядаються, і природи етичного аналізу. Так, у фундаментальній англо-американській "Енциклопедії біоетики" інтегрується дане явище, з одного боку, як "міждисциплінарна теорія", "світоглядна концепція", покликана до життя глибоким конфліктом в галузі "технології", що розвивається і "основних людських цінностей" (як один з факторів, який обумовив потребу в даній теорії називається кризовий стан філософської і теологічної думки); з іншого боку, біоетика виступає як "напрямок досліджень",



"галузь проблем", у вивченні яких можна застосовувати старі методи дослідження моральних явищ (і відповідно колишні філософські й етичні теорії зберігають валідність). [16, 124-125].

Професор Б. Ю. Юдін вважає, що "біоетику слід розуміти не лише як галузь знань, але і як соціальний інститут, що формується в сучасному суспільстві". Цей інститут включає етичні комітети при лікарнях, етичні комітети в науково-дослідних установах, спеціальні біоетичні організації, що об'єднують поряд з медиками священників, юристів, економістів, філософів, інших громадян. Їх завдання – вирішення питань, пов'язаних з виробленням рекомендацій з конкретних проблемних ситуацій медико-біологічної діяльності, хоч буде це теоретична чи практична сторона.

Біотика закликає шанувати життя як дар Божий. Вона використовується з метою покращення умов життя. Людина має обов'язки перед людьми і перед тваринами, які не можуть не трактуватися як прості речі. Людина є втіленим духом і одухотвореним тілом, її людський дух виражається тілесно. Тіло і душа людини - це не дві дійсності, що відокремлені одна від одної. Тіло-це жива матерія, злучена з душею. Тіло, маючи здатність до живлення, руху, відпочинку, розмноження підпадає під закони матерії, тобто, зокрема, під закон смерті. Тіло наділене п'ятьма органами чуття. Людська душа оживляє тіло, виявляє духовну спроможність абстрактно мислити, творити ідеї, оцінки, міркування, вільно приймати рішення.

На думку академіка Ю. І. Кундієва, "біотика – це не тільки сучасний стан розвитку медичної етики та деонтології, а й порівняння можливостей медицини та біології з правами людини та пошук шляхів гуманізації медицини, досягнення справедливості. Видатні українські вчені-медики, лікарі минулих часів не тільки дотримувалися високих етичних норм і правил, а й розвивали і доповнювали їх" [8, 1].

Християнська філософія в певній мірі відіграє роль посередника між наукою і релігією. Так, в сучасному католицизмі формується розуміння християнської біоетики як "антропології людської гідності". Але створення такої все ж справа майбутнього. Сьогодні мова іде про біоетику як філософське "простеження", проникнення і

оцінка усіх подій, доль, їх класифікації і повному обговоренні. При цьому в силу особливої природи духовного впливу єдиною і обов'язковою регулюючою основою для католицької Церкви є збір офіційних документів.

Одними із перших християнські філософи і теологи почали висловлювати на повний голос свої думки з гострих і актуальних проблем біоетики – клонування, евтаназії, генної інженерії, захисту навколишнього середовища. Всебічний і глибокий аналіз ці та інші питання знайшли в енцикліці Папи Івана Павла II "Євангелія життя". Останнім часом постійну увагу біоетиці приділяють православні, протестантські Церкви. Так, один з розділів декларації Помісного Собору Української Православної Церкви Київського Патріархату "Церква і світ на початку третього тисячоліття" має назву "Проблеми біоетики". В ньому наголошується: "На порозі третього тисячоліття вчені і суспільство стурбовані досягненнями в галузі біології і генетики. З'явилась можливість маніпуляції генною інженерією і самим життям. Церква не може бути безучасною і байдужою до проблем, які виникають у сфері біоетики. Намагання вчених поставити себе на місце Бога і за своїм розумінням змінювати і "покращувати" його створіння може призвести до не передбачуваних результатів. Розвиток біомедичних технологій випереджає осмислення можливих духовно – моральних і соціальних наслідків. Досягнення біоетики потребують богословського осмислення; вони не можуть бути віддані на відкуп вченим і законодавцям.

Церква, висловлюючи свою позицію з питань біоетики, виходить із вчення Божественного Одкровення про життя як безцінний дар Божий і про свободу, яка є невід'ємною сутністю людини, створеної за образом і подобою Божою" (Православний вісник. - 2001. - № 1-2. – С.17).

Християнська філософія, як і релігія, є могутнім засобом для біоетики. Релігія, вважають дослідники, може розбудити у людях свідомість, відмінну від матеріалістичної. Релігія допомагає усвідомити, що контроль людини над живим і неживим світом не безмежний. Релігія проповідує ідею, що людське життя не можна міряти матеріальними благами і мета життя не полягає в максимальному

споживанні. Релігійні переконання є дієвою мотивацією для активної участі в програмах, спрямованих на охорону природи. Релігійний імпульс, очевидно, дуже глибоко в людині, щоб бути викорчуваним атеїзмом. Лауреат Нобелівської премії молекулярний біолог Жак Моно сказав з цього приводу, що здатність до релігійного досвіду і прагнення до релігійного пояснення є тією ж силою, яка сформувала нашу кисть руки – природним відбором. Прагнення до релігійного пояснення світу має сильний генетичний компонент.

Поширеною є точка зору, що віра постає таким самим засобом пізнання, як і розум, а вибудований на основі її спосіб духовно-практичного освоєння дійсності розглядається у статусі, що є співрозмірним науці. Цікаві судження з цього приводу висловив відомий англійський філософ і логік, математик і методолог науки Альфред Норт Уайтхед (1861-1947). Хоч у питанні співвідношення релігії і науки повністю довіряти А.Уайтхеду, мабуть не варто, його обґрунтування заслуговують на скрупульозне вивчення. На думку А.Уайтхеда, наука і релігія-два різних погляди на дійсність. Наука має справу з загальними закономірностями, які вивчаються з метою регуляції фізичних явищ; релігія пов'язана з роздумами про моральність і естетичні цінності. "З одного боку, – підкреслює філософ, – закон гравітації, з другого-споглядання краси святості. "Те, що помічає одна сторона, інша лишає поза своєю увагою і навпаки" [10, 485]. Обидва погляди однаково необхідні для людства. І хоч оцінка життя з позицій кожного з них буде, безперечно, іншою, релігійне бачення гармонії істини є такою ж необхідною складовою суспільної практики, як і науковий аналіз закономірностей розвитку дійсності. Суперечливість між наукою і релігією А.Уайтхед розглядає не як сигнал біди, а як перший крок успіху у напрямі до об'ємного бачення світу.

"Сучасні філософи базуються на тому ж джерелі, тобто на розумі людини, хоч він веде себе по-різному у відношенні християнства, - відзначається у "Короткому біблійному словнику". Наприклад, деякі філософи вважають, що християнство іде від людини, і тому порівнюють його з буддизмом, індуїзмом, магометанством, стверджуючи, що все це галузі однієї і тієї ж людської релігії, і, хоч вважають християнство найдосконалішою з релігій, жодну іншу релі-

гію не засуджують і вважають, що усі вони істинні! Інші філософи беруться судити про слово Боже і вважають, що слід вилучити багато частин Писання по тій причині, що вони написані не натхненними авторами, а тому не мають права складати частини Писання. Треті оголошують, що сучасній думці не слід ставити перешкод у вигляді догм, які християни до цього часу вважали майже універсальними, і які в основному дійсно виражають те, чого вчить Писання. На думку прихильників іншої теорії, найважливішим є не вникати ні в що, крім того, чому вчить свідомість або вищі почуття. Що стосується того, чи є Істота, яка стоїть вище людини або що стосується майбутнього існування людини, то про це вони нічого не знають і стверджують, що цього неможливо знати, бо все це невідоме. Причина їх незнання Бога /що вони називають агностицизмом/ у тому і полягає, що вони не бажають підкоритися Богові і пізнати Його" [5, 865]. Подібні твердження нині поділяють і деякі інші богослови, християнські мислителі.

Необхідно відзначити, що в роки тоталітарного режиму у колишньому Радянському Союзі поняття "християнська філософія" вживалося досить рідко. Натомість частіше використовувалися поняття "релігійна філософія", "католицька філософія", "православна філософія", "протестантська філософія". Визначення "християнська філософія" не має ні у "Філософському словнику" (М.: Політиздат, 1980), ні у відповідних словниках, що виходили в Україні, ні у "Релігієзнавчому словнику", що був виданий у Києві у 1996 р. І це не дивно, адже багато років про таку важливу частину християнської філософії, як неотомізм у численних публікаціях говорилося, як про "знавісніле мракобісся". Так у "Короткому філософському словнику", що був виданий київським Політвидавком у 1952 р. (За ред. М. Розенталя і П. Юдіна) читаємо: "Неотомізм або неофомізм – офіційна філософська доктрина католицької церкви, що являє собою знавісніле мракобісся, одну з найбільш впливових течій буржуазної філософії епохи імперіалізму, ідеологічну зброю найжорстокішої реакції в боротьбі проти передових суспільних і наукових ідей" [3, 336]. "Той факт, що в середині ХХ століття, в епоху становлення і розвитку соціалістичного суспільства і бурхливого науково-технічного прогресу, однією з впливових філософських течій залишається неотомізм, є парадокса-

льним анахронізмом" [15, 407], – писали автори іншого солідного видання.

Представники християнської філософії довгий час вважалися "прислужниками і проповідниками американської агресії". "Вони пропагують войовничі лозунги "хрестового походу" проти СРСР і країн народної демократії, беруть активну участь у боротьбі проти суспільних рухів. У боротьбі проти прихильників передових революційних ідей вони відзначаються фанатичною непримиренністю і нещирістю. Разом з середньовічними ідеями вони воскрешають середньовічні методи розправи із своїми противниками" [3, 336], – писали окремі автори. Звичайно, що після подібних "характеристик" і "оцінок" даремно було шукати у книгарнях чи в наукових бібліотеках праць християнських філософів. "Середньовічні" погляди не мали права на існування в умовах "найпередовішого" у світі соціалістичного ладу. За знайомство з роботами вчених із табору "мракобісся" можна було поплатитися посадою, стати неблагонадійним.

Сьогодні Україна широко відчиняє двері для співпраці з представниками різних ідеологій, різних філософських шкіл, релігійних конфесій. Недавній візит до нашої держави Папи Івана Пала II, його проповіді перед багаточисельними аудиторіями у Києві і Львові ще одне цьому підтвердження. Після тривалого панування в колишньому СРСР діалектико-матеріалістичної філософії, як єдиного дозволеного та силою нав'язаного світогляду, нині громадяни України мають доступ до різних філософських течій, можуть вільно сповідувати будь-яку з них. "Створюючи незалежну Українську державу, – відзначає Максим Маурітссон, директор серії "Християнські філософи", що виходить у Києві у університетському видавництві "Пульсари" та видавничому домі "KM Academia", – оновлюючи суспільне життя, важливо усвідомлювати, що здійснення цих завдань можливе через оновлення суспільної свідомості, насамперед філософії, як її теоретичної основи. А оновлення філософії може бути здійснене лише через осмислення філософської спадщини, і то не лише вітчизняної..." [6, 4].

Зустріч християнства з філософією, на нашу думку, відбувалася не відразу і не без труднощів. Англійські дослідники Лінда

Сміт і Вільям Рейпер один із розділів своєї книжки "Подорож по світу думки. Вступ до історії філософії" назвали "Філософія і Біблія" [12, 23]. І це, мабуть, не випадково. У Святому Письмі дійсно знаходимо немало місць, які мають відношення до цієї науки, до історії її виникнення і формування. Як відомо, слово "філософія" у Біблії зустрічається досить рідко /напр. у 1 Кол 2:8/. Не часто зачіпаються і філософські питання, хоч у Псалтирі деколи йде мова про глибокі проблеми, які стосуються життя після смерті і розглядаються в аспекті теодицеї.

Біблія пропонує цілісний погляд на природу людини як суму різних елементів – тіла, душі й духа. Звичайно, біблійні автори були людьми свого часу і користувалися термінологією свого часу для описування того, як вони розуміють природу людини. Однак всі вони вірили в те, що ряд авторів називає "психологічною єдністю особистості", взаємозалежністю тіла, розуму і емоцій. Не слід дивуватися, що уява давнього християнства про людину несе відбиток впливу давньогрецької філософії з характерним для неї протиставленням душевного і тілесного. Стародавній грецький вислів "сомасема" ("тіло – це могила") був популярний в часи раннього християнства, було прийнято вважати, що душа похована в тілі, як в могилі, – лише смерть звільняє її.

Згідно Біблії, людина смертна, але вона не належить всеціло до світу тварин. Людина створена за образом і подобою Бога. Вона відкрита одночасно і світові плоті, і світові духа.

Біблія також розповідає, що святий Павло належав до найбільш освічених людей свого часу і був знайомий з проблемами філософії і літератури. Він не був антиінтелектуалом, про що свідчить хоч би те, що цитує грецьких поетів /Діян. 17:28/. Крім того, він протиставляє своє вчення епікурійцям і стоїкам, з чого видно, що був знайомий з їхніми працями. Не дивно, що Павло, цей "апостол для язичників", більш "філософський" і більше займається особливо важкими питаннями по-філософськи, ніж якісь новозавітні апостоли. Попереджаючи колоссян від захоплення філософією /1 Кол. 2:8/, він, мабуть, мав на увазі не класичну філософію, а гностицизм-релігійно-філософську течію перших віків християнства, які з'єднували христия-

янську теологію з неоплатонізмом і піфагорійством. Найбільш відомий з гностиків Валентин з Єгипту висунув фантастичну ідею про існування особливої позাপросторової і позачасової "одиниці", якій відповідає таке надприродне начало – "жіночість". Поєднання їх поєднує ряд "божественних начал", у тому числі Христа.

Розквіт гностицизму припадає на період між 80 і 150 роками нашої ери. Грецьке слово "гносис" означає "знання". Гностики вірили, що їм відкрито особливе, таємне знання. Їх вірування являли собою еклетичну мішанину християнства, іудаїзму, платонізму і пізнього зороастризму. Гностики вважали, що дух – це все; матерія, тіло – ніщо, відкинули християнське вчення про воскресіння тіла, душа безсмертна, а тілу безсмертя не потрібне. Зневажливе ставлення до тіла примушувало їх нехтувати шлюбами і їжею. Іноді траплялося, що вірування гностиків приводило їх до створення цілком зворотнього твердження – про високе значення тіла. Такі повчання несли за собою повну аморальність і розпусту. Гностики відкидали Старий Завіт, світ, вважали вони, знаходиться у владі злих духів. Після смерті душу чекає небезпечна подорож через володіння демонів, щоб досягти небес. Зрозуміло, що апостол Павло повинен був розвінчувати подібні погляди, попереджати, щоб люди не потрапляли під вплив таких вчень.

В ілюстрованій повній популярній біблійній енциклопедії, що була видана в Москві у 1891 році архімандритом Никифором, відзначається, що "філософія (любов до мудрості) – це наука, яка має предметом розумове дослідження начал і основ, законів і цілей, порядку і зв'язку всього видимого та невидимого, чуттєвого та надчуттєвого, і звідсіля – дослідження і визначення законів і цілей і всього буття взагалі, і розумового і морального життя і діяльності людини зокрема. Святе Писання навіть і схвалює застосування розуму і знання. В Новому Завіті сам Господь, що прийшов просвітити рід людський, порівнюючи розум наш з тілесним зором і не віданням з темрявою та сліпотою, ясно дає бачити важливість розумової освіти. Він викривав лише помилкову мудрість і людські заблудження, але не істинне знання (Лук. 11, 52, Мф. 22, 29). Апостоли почали, щоб віруючі не були дітьми своїм розумом, але були досконалими

(І. Кор. 14, 20) і молились, щоб ті мали достатньо розуму і почуттів, щоб пізнавати краще (Фил. 1, 9-10). Історія Церкви свідчить, що багато з отців і вчителів Церкви володіли глибокими і широкими знаннями в філософії, історії, природничих і інших науках (Юстин Мученик, Климент Александрійський, Василій Великий, Григорій Богослов та ін.). Але всі спроби розуму в досягненні істини знання, у вирішенні найвищих завдань, в усіх пошуках своїх без світла Божественного Одкровення, без вчення Церкви, не тільки недостатні, не повні й однобічні, але іноді цілком хибні і руйнівні. Приклади цього бачимо серед найзнаменитіших грецьких філософів. Сократ і Платон, віруючи в єдиного Бога, допускали багатьох нижчих богів, вчили шанувати богів вітчизняних і не зраджувати народній релігії. Сократ сумнівався в безсмерті душі. Платон перекинував істину безсмертя вченням про переселення душ. Арістотель визнавав вічність матерії. Зенон підпорядковував Бога і людину долі. І між новітніми філософами, на жаль, зустрічаються і матеріалісти, і атеїсти та ін. Ось це і є хибна філософія, про яку великий вчитель мов каже: "Стережіться, щоб ніхто вас не звів філософією та марною оманю за переданням людським, за стихіями світу, а не за Христом" (Кол. 2, 8). Де початок і коріння хибної філософії? Хвороблива любов до новизни без сумніву веде людський розум і до сресі. Дійсно люди часто забувають величні і хвилюючі слова Спасителя про своїх дітей: "По правді кажу вам: коли не навернетесь і не станете як ті діти, - не ввійдете в Царство Небесне" (Мт. 18, 3) [17, 703].

Відомо також, що перші християни захоплювалися античною філософією. Так, християнська Церква у Сократі бачила мало не "християнина до християнства". Моральна чистота і світлий розум Сократа побуджували рання християнських мислителів уявляти його християнином. Можна погодитися з думкою дослідників, що їх прагнення пояснювалися бажанням виглядати "по-сучасному" в очах античного світу, що цілком досягалося християнською "адаптацією" Сократа як видатну особу. Сократ жив за декілька століть до Христа. Юстин Мученик у своїй "Другій апології" (написана в 150-160 рр.) охарактеризував Сократа як "християнина до Христа". Юстин виходив з того, що Ісус існував у світі як Слово Боже. Від Слова Божого

виходило все краще, що є в світі, і так було до того часу, як Слово стало плоттю в Ісусі Христі. "Все істинне, що коли-небудь було висловлене людьми, належить нам, християнам. Адже слідом за Богом ми любимо і шануємо Слово, що виходить від народженого і нетлінного Бога, який заради нас став жертвою, щоб співчуттям у наших стражданнях принести нам зцілення. Всі ті письменники тому і могли невиразно побачити Істину, що в них було посіяне сім'я Слова".

Відповіді на питання про сенс життя, про його цінність дає людям релігія. Безсторонній аналіз легко доводить, що якраз християнство є найвеличнішою з релігій, яка чітко вказує напрям руху для кожної людини: за словами Василія Великого, "людина – це звір, якому звелено піднятися до неба", а отже, до свого Творця, отже ставати істотою одухотвореною.

У згаданій енциклопедії Папа Іван Павло II наголосив, що не лише апостол Павло, а й інші письменники перших віків, зокрема св. Іриней і Тертуліан, висловлювалися критично щодо певної культурної традиції, яка пробувала підпорядкувати логіку Об'явлення інтерпретації філософів. "...Зайняття філософією, відвідування філософських шкіл здавалися першим християнам більше перешкодою, ніж сприятливою нагодою для взаєморозуміння". [4, 7]

У той час, коли поставали останні античні системи неопіфагорійства і неоплатонізму, розпочався розвиток християнської філософії. Як відзначає відомий польський дослідник Владислав Татаркевич, "вона була зв'язана з античною традицією і мала характер, аналогічний до сучасної їй філософії греків. Однак її не можна розглядати як плід розвитку грецької філософії, бо вона мала власну основу і новий власний початок – християнську віру" [9, 212].

Можна погодитися з думкою ряду дослідників, зокрема зарубіжних, що за поділом Церкви стояло розходження у філософських поглядах: римська Церква перебувала під впливом платонізму. Вона поділяла переконання, що між Богом і його творінням пролягла величезна прірва. Світ створено з матерії, а тому він позбавлений божественного. Східна Церква перебувала під впливом неоплатонізму, а тому вважала, що творіння походять від Бога. Тим самим між Богом і Його творінням уже немає непрохідної безодні. У цьому розумінні

божественність присутня у всіх створених речах. Все створене походить від Бога, і немає нічого, щоб не було створене Богом. Люди ж неминуче знаходяться або на шляху до Бога, або на шляху від Бога.

Найвизначнішим продовжувачем справи апостола Павла був, безперечно, Августин. Його ідеї значною мірою визначили майбутній розвиток християнської філософської думки. Ідеї Августина були домінуючими в епоху середньовіччя, а Реформація, як і, між іншим, контрреформація, будували свої аргументи на його вченні. "Св. Августин не часто вдавався у чисту філософію, та коли вже робив це, то виявляв великі здібності" - відзначив Б. Рассел [7, 303]. Філософія Августина стає "вивченням Бога і людської душі. І подальший шлях відкривається вірою: "Ось шлях до бачення і усвідомлення – добре жити, добре молитися, добре виконувати вчення".

Але своїм найбільшим розвитком християнська філософія завдячує великому богослову-схоласту Фомі Аквінському, що створив філософське вчення відоме як томізм. У своїй філософській системі він виходив з праць Арістотеля, у той час широко відомих в університетських колах, і тим самим відсунув філософію Платона з чільних позицій. В богослов'ї Фоми, як відомо, розум займає дуже почесне місце. З Фоми починається поступовий розподіл на "природний розум" і "надприродну віру". Він вірив, що розумом можна відкрити деяке обмеження числа істин про Бога, але такі догмати, як вчення про Трійцю, "Боготілення" можуть бути зрозумілі лише шляхом одкровення. Далі в історії європейської думки розум стає все більш незалежним від віри і релігії.

Християнська філософія, звичайно, не стоїть на місці. Вона розглядає дуже важливі питання: про те, як правильно думати і як правильно жити. Вона досліджує питання про смисл життя, а також ті проблеми, які були висловлені з цього питання. Адже наші думки визначають уявлення про самих себе, наше ставлення до інших людей і світу. До найбільш відомих філософів минулого століття можна, безперечно, віднести багатьох представників християнської думки. Це і такі відомі католицькі філософи, як Е. Марітен, Е. Жільсон, Г. Марсель, Тейяр де Шарден, протестантські автори Карл Барт (1886-1968), Пауль Тіліх (1886-1965), Рейнгольд Нібур (1892-1971).

Треба додати і імена російських та українських релігійних філософів кінця XIX-першої половини XX століття В.Соловйова, М.Бердяєва, П.Юркевича та багатьох інших. Значний інтерес викликають філософські праці Івана Павла II – нинішнього Папи Римського, професора з ядерної фізики у Фрібурзі (Швейцарія) Фрідріха Дессанера, який досліджував зв'язок природничих наук з богослов'ям, французького письменника і філософа Габрієля Марселя (широко знаний у світі його твір "Homo Viator").

Як відзначають дослідники, християнська філософія все ширше і все активніше залучає в орбіту свого розгляду проблеми суспільства, науки, людини, в тому числі біоетики. Це одна з примат оновлення релігійної думки.

В низці публікацій висловлюється думка, що християнська філософія має стати методологією християнської біоетики. Однак, слід враховувати, що сучасна методологія уникає крайніх оцінок методологічних програм чи абсолютизації якоїсь з них, що мало місце в минулому. Багатьма дослідниками в біоетиці обгрунтовується методологічний плюралізм /тобто різні методологічні підходи/. У цьому зв'язку досить характерною є позиція християнського філософа і богослова, спеціаліста з проблем біоетики Жана-Марі Обера. Роздуми про відмінність між наукою і мораллю він починає з твердження визначного математика Г.Поінкаре про дедуктивне мислення /силлогізм/: "Якщо обидва висновки /преміси/ силлогізму є вказівні, тоді й висновок вказівний. Щоб висновок був приказовий, необхідно, щоб хоч один засновник був також приказовим. Отже, принципи науки є й не можуть бути іншими, як тільки приказовими /в імперативі/. Під тим оглядом навіть найбільш старанний діалектик може бавитися зі своїми принципами скільки захоче, може їх комбінувати, змінювати одні іншими; все-таки те, що одержить буде приказне. Ніколи не отримається пропозиції, яка казала б: роби те, або не роби того, тобто пропозиції, яка стверджує або протирічить моралі". Жан-Марі Обер зауважує: "Є немало представників позитивних наук, яким корисно було б задуматися над цими міркуваннями перед тим, як гвердити запевняючи про право науки бути в основі етики, зокрема, біоетики кожна наука, яка має намір бути позитивною, відходить від свого

призначення".

Звичайно, що багато дослідників з подібними висловлюваннями не завжди погоджуються. Але така позиція теж заслуговує на увагу. Філософська культура – це і філософська ерудиція, і світоглядна розбірливість, і плюралізм поглядів. Сьогодні важливо вивчити взаємозв'язок християнської філософії з біоетикою. Біоетичне виховання і навчання є спільним для всіх християнських конфесій, воно містить у собі загальнолюдські цінності. Його мета-виховувати людей, особливо молодь, на засадах правди, свободи, скуменізму, пошани людського, тваринного і рослинного життя, прищеплювати низку моральних чеснот, мудрість, справедливість, милосердя, миролюбність. Отже, християнська філософія є могутнім засобом біоетики. Адже об'єкт біоетичного дослідження – людина взаємозв'язує філософа, медика, теолога.

Важливо усвідомлювати, відзначав Гегель, що багатогранність філософських систем не лише не завдає шкоди самій філософії, а, навпаки, така різноманітність була і є безумовно необхідна для існування самої науки філософії, що є її істотною рисою (Гегель Г. – В.-Ф. Лекции по истории философии. Кн. первая (СПб., 1993.- С. 83-84.)

1. Борейко В.Е. Постигание экологической теологии. – К.: Киевский еколого-культурный центр, 2000. – 88 с.
2. История и теория агнизма: Учебное пособие. - М.: Мысль, 1982. - 430 с.
3. Короткий філософський словник. - К.: Політвидав України, 1952. - 585 с.
4. Київська Церква. - 1999. - № 5. - С.3
5. Краткий библиейский словарь. - Диленбург: Благая весть, 2000. - 973 с.
6. Маурітссон М. Вступна стаття. Див. кн. Юркевич М. З рукописної спадщини / Упоряд М. Ткачук. - К., 1999. - 322 с.
7. Рассел Б. История западной философии. - К.: Основи, 1995. - 750 с.
8. Перший національний конгрес з біоетики 17-20 вересня 2001 р. Тези доповідей. -Київ, 20001. - 144 с.

9. Тагаркевич В. Історія філософії. – Т.1.- Львів: Свічадо, 1997.- 451 с.
10. Уайтхед А. Религия и наука // Заблуждающийся разум? Многообразие ненаучного знания. - М., 1990.- 485 с.
11. Філософська думка. - 1999.- № 3.- С. 117
12. Рейпер Б., Смит Л. Путешествие по миру мысли. Введение в историю философии. - М: Свет на Востоке. 2000 - 240 с.
13. Христос и культура. Избранные труды Ричарда Нибура и Райнхольда Нибура. - М: Юристь - 1996.- 575 с.
14. Філософський енциклопедический словарь.-М.:ИНФРА, 1999.- 571 с.
15. Современная буржуазная философия, учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1978. - 582 с.
16. Encyclopedia of Bioethics. Ed by W.G. Reich. Vol I.- N.Y.- L.1978. - P.P. 124-125.
17. Иллюстрированная полная популярная библейская энциклопедия. - Труд и издание архимандрита Никифора. - М.: Типография А. И. Снегерёва - 1891. - 902 с.

*The article is devoted to the problem of Christian philosophies, ethics and bioethics. The author uses not so famous in Ukraine works of the famous philosophers, theologians and facts of the First National Congress from bioethics, that had place in Kiev in 2000 r.*

*The author the interesting conclusions and generalizations in the makes article.*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДПРИЄМЦЯ

Підприємництво визначається як "спільна ініціативна діяльність громадян та їх об'єднань, скерована на отримання прибутку. Підприємницька діяльність здійснюється громадянами на свій ризик і під майнову діяльність у межах визначених організаційно-правовою (правничою) формою підприємництва. [6].

Аналіз літератури (Шумпстер Й., Фон Хайкер Ф., Кейнс Дж. М., Друкер П., Агієв В.С., Засловська Т.Н., Гадаєв В.В.) доводить, що підприємця розглядають не просто як суб'єкта особливого виду економічної діяльності, а як людину особливого психологічного типу. Виявляється, що підприємець повинен володіти не тільки матеріальними ресурсами та ідеєю, щоб започаткувати свою справу. Обов'язковою умовою є наявність індивідуально-психологічних якостей, які спонукають людину до підприємницької діяльності та забезпечують її ефективність

Додає більше число дослідників вказують на те, що необхідною умовою підприємницької діяльності є готовність до ризику, сформованість мотивації на успіх та локус контролю.

Загальновідомо, що основним компонентом будь-якої діяльності, в тому числі і підприємницької, є мотив. Шумпстер І. виділяє три мотиви підприємницької діяльності: потреба у владі, інший мотив – прагнення до успіху, перемоги у боротьбі з конкурентом і з самим собою, третій мотив автор пов'язує з творчістю.

Цікавими з цього приводу є дослідження американського психолога Макклеланда Д. Їх основна ідея полягає в тому, що особливістю підприємців є високий рівень мотивації досягнень. Пізніше при дослідженні мотивації (Аткінсон Д., Хекхаузен Х.) стали виділяти мотивацію досягнення успіху і мотивацію страху перед невдачею. Для людей, мотивованих на успіх, характерна активність, ініціативність, пошук шляхів вирішення проблеми, наполегливість, здатність планувати своє майбутнє. Важлива риса підприємця - це віра у



власний успіх, розуміння своєї відповідальності за прийняті рішення і їх реалізацію.

Люди, в яких спостерігається мотивація страху перед невдачею, малоініціативні, уникають відповідальних завдань. Для них характерна неадекватна самооцінка. Успіх може підвищити їх активність, але невдачі призводять до її різкого зниження. На думку дослідників, суттєвою особливістю успішних підприємців є домінування мотивації досягнення успіху.

Значною мірою успіх підприємницької діяльності залежить від рівня домагань бізнесмена. Це прагнення особистості на основі установленної в її життєвому досвіді певної оцінки своїх можливостей і завдяки результатам своєї діяльності посісти певне місце у шкалі цінностей. На думку Пачковського Ю.Ф., без домагань або зіставлення оцінки результату дій з очікуваним наслідком неможливі прояви поведінкової активності і результативності підприємницької діяльності [5, с. 54]. Несформованість рефлексії, невміння адекватно оцінити свої власні можливості може привести до нереальних домагань.

Андрєєва І. В. вказує на те, що в жодній мотиваційній структурі не зустрічається така актуальна для підприємців мотивація як мотивація вимушеного заняття даним видом діяльності, що не співпадає з інтересами людини. Не кожна особистість може займатись підприємницькою діяльністю, для цього потрібні особливі здібності, задатки. Згідно з позицією психолога Крутецького В. А., задатки – це типологічні властивості нервової системи, природні властивості аналізаторів, індивідуальні особливості функціонування кори головного мозку. Взагалі серед дослідників проблеми підприємництва популярною є думка, що цьому виду діяльності навчити не можна, підприємцем потрібно народитися, але вона є дискусійною.

Ряд дослідників проблеми підприємництва вказують на дію ситуативних обставин, від яких залежить успіх у бізнесі. При цьому беруться до уваги такі чинники як везіння, наявність у розпорядженні потрібної інформації, конкурентноздатних послуг та продукції, наявність необхідних знайомств, зв'язків, достатність фінансових ресур-

сів, а також сприятлива для розвитку підприємництва соціально-психологічна атмосфера у суспільстві

Потенційно важливою рисою підприємця є схильність до ризику. Сучасні психологічні дослідження розглядають готовність до ризику як досить стійку особистісну характеристику. Пов'язують її з такими рисами як імпульсивність, незалежність, прагнення успіху, схильність до лідерства і домінування.

Традиційно виділяють наступні види ризику: виробничий ризик, пов'язаний з можливістю невиконання суб'єктом підприємницької діяльності своїх зобов'язань відносно контракту чи договору з іншим суб'єктом економічної діяльності; інноваційний ризик, пов'язаний з можливістю втрат, що виникають при фінансуванні підприємцем виробництва нових товарів і послуг, які не знайшли свого споживача на ринку; комерційний ризик, пов'язаний з реалізацією товарів, вироблених або куплених підприємцем; фінансовий (кредитний) ризик – невиконання підприємцем фінансових зобов'язань перед інвестором; технічний ризик – пов'язаний з впровадженням нових технологій; портфельний ризик полягає у ймовірності втрати за окремими типами цінних паперів, а також за всіма категоріями кредитів; ринковий ризик, пов'язаний з нестабільністю на ринку [5, с. 64].

Підприємницький ризик – це особливий тип ризику, в основу якого закладена взаємодія об'єктивних та суб'єктивних факторів. Серед них особливої уваги заслуговують інформованість підприємця, життєвий досвід, кваліфікація, вміння передбачати розвиток подій, інтуїтивне передчуття раптових змін у ринковому просторі. Крім того на схильність до ризику впливає наявність зовнішніх умов: політичне і економічне становище в країні, міжнародні події, стихійні лиха, наявність корупції та рекету, законодавство, що регулює підприємницьку діяльність.

Низку моментів, пов'язаних з ризиком, розглядає Брокхауз Р., який вказує на те, що більш успішні підприємці надають перевагу помірному ризику. Порівняльні дослідження менеджерів та підприємців показали відсутність значних відмінностей між ними по



відношенню до ризику. Аналізуючи результати цього й інших досліджень Вернерід К.Е. відзначає, що при вивченні відношення до ризику потрібно враховувати особливості оцінки ступеню ризику самими підприємцями. При високій самооцінці власних можливостей і зусиль підприємець може суб'єктивно оцінювати ситуацію для себе як менш ризиковану, ніж вона здається досліднику.

Крім вказаних психологічних особливостей психологи, соціологи, економісти пов'язують підприємництво з інноваційним процесом, з інноваційним типом підприємницької поведінки. Висока готовність до подолання різних перепон у реалізації нововведень, стійка здатність працювати в екстремальних ситуаціях підвищеного ризику та невизначеності, вміння відійти від стереотипів – все це є значущими особистісними рисами суб'єкта інноваційної поведінки.

Виділяють шість поведінкових типів підприємців: інноватори – це ініціатори нововведень, які пропонують і відстоюють власні ідеї, вони спрямовують свої зусилля на впровадження нових технологій. Інноваційне підприємництво вимагає від підприємця інтуїції, срудитії, вміння оперувати інформацією, прихильники нововведень – швидко сприймають нове, особливо якщо переконані в його доцільності; мінливі стосовно нововведень – негативно ставляться до нововведень. Стереотипність мислення заважає їм оперативно діяти; нейтральні – байдуже ставляться до будь-яких інновацій, для них характерна конформна поведінка; скептики – це такі підприємці, які шукають у нововведеннях перш за все негативні наслідки. З часом можуть змінити свою позицію, але під тиском більшості; консерватори – протидіють новому, комфортно почувають себе при стабільних, визначених умовах.

Дедалі більше число дослідників пов'язують підприємництво не лише з діяльністю, що має високий ступінь ризику, а й з активністю людини.

Орбан-Лембрик Л. Е. вказує на те, що активність – це багатомірна категорія, вона реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості [2, с. 160].

З позиції активності підприємство виглядає як постійний пошук індивідом власного місця, призначення у житті.

Пачковський Ю. Ф. звертає увагу на чотири найбільш значущі особистісні риси підприємця. Це комунікативний компонент: розподіл функціональних ролей, вміння організувати спільну працю, врахування загальних соціальних цінностей і інтересів людей у процесі взаємодії.

Другим важливим чинником діяльності підприємця є особистісні параметри ділового спрямування. Спрямованість – це система домінуючих мотивів, які спонукають людину до діяльності. Стійка спрямованість на результат, або справу для підприємця є одним із основних критеріїв, який впливає на ефективність його діяльності.

Вищезгаданий нами чинник ризику складає третю групу потенційно важливих рис підприємця.

Четверта група – це емоційно-психологічний стан та нейродинамічні характеристики суб'єкта економічної діяльності. Серед них автор виділяє таку рису як тривожність, що проявляється у формі неспокою, тривоги, невпевненості у власних силах. Як надто високі, так і низькі показники тривожності заважають підприємцю досягнути високих результатів своєї діяльності [4, с. 110].

Ряд емпіричних досліджень (Брокхаус Р., Міллер Д.) підтвердили гіпотетичну думку про те, що успішність підприємницької діяльності залежить від сформованості локуса контролю підприємця.

Поняття локуса контролю введено американським психологом Роттером Дж., який запропонував розрізняти людей за тим, де вони локалізують фактори контролю над власною поведінкою і значущими для них подіями. Виокремлюють екстернальний і інтернальний тип відповідальності. Екстернали вважають, що основні події їх життя в більшості визначаються зовнішніми обставинами: вплив інших людей, випадок, доля. Інтернали навпаки, події, які відбуваються в їх житті безпосередньо залежать від їх поведінки, характеру, здібностей. Оцінюючи рівень екстернальності-інтернальності, Роттер Дж. вказує на те, що екстернальність поєднується з такими якостями як конформність, невпевненість у собі, тривожність, підвищена агресив-

вність. Для інтерналів характерна висока активність, незалежність, самостійність, вони більш впевнені у собі, проявляють більшу відповідальність за свою поведінку. Отже, у сучасних підприємців повинен бути сформований інтернальний локус контролю.

У цілому, підводячи підсумки, зазначимо, що виокремлені нами типологічні особливості особистості сучасного підприємця не є достатніми. Науковий аналіз феномену підприємництва є актуальним і розвивається як і саме підприємництво.

1. Кредісов А. І., Панченко Є. Г., Кредісов В. А. Менеджмент для керівників. – К.: Знання, 1999. – 556 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – С. 159-166.
3. Психология. Учебник для экономических вузов (Под общей ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 538-554.
4. Пачковський Ю. Ф. Соціопсихологія підприємницької діяльності і поведінки. – Львів: Світ, 2000. – 272 с.
5. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва: Навчальний посібник. – Львів, 2001. – С. 51.
6. Толковий словарь по управлению / Под ред. В. В. Познякова. – М.: Аланс, 1994. – 128 с.

*In the clause the author analyses individually psychological qualities of the modern businessman.*

*Specifies that the businessman is a man of special psychological type. Also makes accent that an indispensable condition of enterprise activity is the preparedness for risk, the formation of motivation for a success of the control.*

## Зміст

<b>Орбан-Лембрик Л. Е.</b> Соціалізація особистості на етапі зрілості	3
<b>Пов'якель Н. І.</b> Мислення практичного психолога в виміркованях професійної компетентності та професіоналізму	11
<b>Зорій Н. І.</b> Від парадигми природничо-наукової до гуманітарної проблеми становлення та перспективи наукового пошуку в психології	20
<b>Тодорів Л. Д.</b> Життєвий шлях особистості як проблема психології	26
<b>Лучка В.</b> Вивчення особливостей професійної орієнтації старшокласників	39
<b>Понадюк Н. Я.</b> Комунікативний аспект соціально-психологічних функцій менеджера виробничої сфери	51
<b>Федоришин Г. М.</b> Координація психолого-педагогічної діяльності заочноосвітньої школи за СІМТ у попередженні дезадаптації підлітків	60
<b>Матейчук Н. Г.</b> Проблема творчої особистості у вітчизняній та зарубіжній психології	71
<b>Безарова Г. І.</b> Філософський зміст китайської традиційної медицини	80
<b>Хабайлюк В. В.</b> До проблеми співвідношення понять соціальної та персональної ідентичності	87
<b>Козуляк Н. М.</b> Маніпулятивні взаємодії в континуумі локусу контролю особистості	100
<b>Вірна Ж. П.</b> До проблеми розвитку особистості та координації мозкових механізмів в структурі її психічної саморегуляції	108
<b>Маруневич У.</b> Духовні інтенції як внутрішня мотиваційна основа розвитку особистості в юнацькому віці	117
<b>Тробюк В. І.</b> Психологічні етапи особового складу як проблема військової психології	124
<b>Гасюк М.</b> Психологічне обґрунтування андрогінного виховання	129

<b>Борис І. З.</b> Проблема мотивації поведінки й діяльності особистості	135
<b>Гринчук О.</b> Проблема спілкування в структурі підготовки менеджера до управлінської діяльності	143
<b>Возняк Л. С.</b> Психологічні особливості професійної підготовки управлінських кадрів	151
<b>Дуса О. В.</b> Роль внутрішнього мовлення та динаміка його усвідомлення в процесі творчого мислення	157
<b>Гоян І. М.</b> Психологічні особливості професійної орієнтації студентів-психологів	163
<b>Швед О. М.</b> Спілкування як сфера становлення студента у вузі	171
<b>Мойсєнко Л.</b> Особливості процесу формування задуму творчих математичних задач	183
<b>Палій А.</b> До проблеми психологічно орієнтованих концепцій шкільного навчання	195
<b>Двійжона О. В.</b> Засоби профілактики асоціальної поведінки та їх характеристика	203
<b>Безверхий О. С.</b> Методика тематичної проекції внутрішніх станів у процесі здійснення морального вчинку (МТІВС) для діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра	211
<b>Вітюк Н. Р.</b> Роль вчителя-комунікатора в гуманістичній парадигмі освіти	225
<b>Скульський Р. П.</b> Неперехідні цінності української етнопедagogіки	234
<b>Ілійчук В. І.</b> Психолого-педагогічна модель подолання конфліктів підлітків	243
<b>Федик О. В.</b> Активність студента як умова ефективного формування здібностей до тренерської діяльності в майбутніх учителів фізичної культури	250
<b>Фіглевський В. М.</b> Християнська філософія – могутній засіб біоетики	263
<b>Тоба М. В.</b> Соціально-психологічні особливості становлення сучасного підприємця	279

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія ІФ № 398

Наукове видання



Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.  
Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2002 - Вип 7. - Ч. 2. - 286 с

Підписано до друку 05. 03. 2002 р. Тираж 300 екз. (попередній тираж 100 екз.). Формат 60x84/16.