

**Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Київський національний торговельно-економічний університет
Центр педагогічних та психологічних досліджень
Хмельницький національний університет
Національний університет біоресурсів і природокористування
України**

**Матеріали Всеукраїнської науково-
практичної конференції
«Сучасні тренінгові технології для
розвитку особистості:
еко-тренінги»**

(30 травня 2017 року)

Київ 2017

**Розповсюдження і тиражування без офіційного дозволу КНТЕУ
заборонено**

**Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості:
еко-тренінги: Всеукраїнська науково-практична конференція (30
травня 2017 р.): тези доп. / Відп. Ред. Г.М. Ржевський, Н.А. Харченко. – К.:
Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. – 488 с.**

Матеріали друкуються в авторській редакції. Максимально зменшено втручання в обсяг та структуру матеріалів. Редакційна колегія не несе відповідальність за достовірність статистичної та іншої інформації, що представлена в рукописах.

Редакційна колегія:

А.А. Мазараї, доктор економічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України
С.Л. Шаповал, кандидат технічних наук, доцент.
О.О. Кравченко, канд. пед. наук, доцент.
В.Д. Шинкарук, д-р філологічних наук, професор.
Г.М. Ржевський, канд. психол. наук, доцент(відповідальний редактор).
Л.В. Вікторова, д-р пед. наук, доцент.
С.Ю. Діхтяренко, канд. психол. наук, доцент.
Н.А. Харченко, канд. психол. наук, доцент.
О.П. Пасічнюк, практичний психолог

ПЕРЕДМОВА

У період соціально-економічних реформ відбуваються швидкі зміни в економічній сфері, а зміни економічної свідомості особистості потребують тривалої підготовки, часу і досвіду.

Перед кожним педагогом постає питання розробки та застосування педагогічних технологій під час навчання студентів та формування і розвитку їх особистості. Тому часто в власній педагогічній діяльності науково-педагогічні працівники використовують тренінги.

Отже, тренінг (англ. training) — це спеціальне тренування, навчання чому-небудь; термін, за допомогою якого означають різні методи, призначені для формування і розвитку у індивіда корисних звичок, умінь і навичок. Тренінг як особлива форма навчання сформувався на початку ХХ століття. Зокрема в 1912 році в США автор популярних книг з психології Дейл Карнегі організував тренінговий центр, в якому проводилися тренінги по розвитку упевненості в собі, формуванню навичок спілкування, ділової взаємодії з людьми, публічного виступу. Серед видів тренінгу (соціально-психологічний, тренінг особистого росту та ін.), слід зазначити актуальність тренінгу спілкування в навчанні іноземним мовам. Як випливає з назви, для цього тренінгу підбираються вправи і завдання на розвиток комунікативних умінь, а для організації спілкування моделюються різноманітні ситуації, використовуються елементи гри і драматизації. У методиці навчання тренінг можна розглядати як запланований процес модифікації знання, навичок і умінь того, що навчається, метод активного навчання, метою якого є розвиток соціальних установок, умінь і навичок. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою тих, що навчаються безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вони зібралися. Як правило, технологія тренінгу робить процес навчання цікавим, не обтяжливим. Тренінг і традиційні форми навчання мають істотні відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь і, за своєю суттю, є формою передачі інформації і засвоєння знань. Тоді як тренінг, передусім, орієнтований на постановку питань і пошук відповідей. На відміну від традиційних, технологія тренінгу повністю охоплює потенціал того, що навчається: рівень і об'єм його компетентності (соціальною, емоційною і інтелектуальною), самостійність, здатність ухвалення рішень, взаємодія і т. д. Так само, як і будь-яке учбове заняття, тренінг в процесі навчання іноземній мові має певну мету: інформування і придбання учасниками тренінгу нових навичок і умінь іншомовної комунікації; зміна погляду на проблему і на процес навчання, підвищення здатності що навчаються до позитивного відношення до себе і життя.

Особливо гостро постають теоретичні та практичні питання підвищення якості навчального процесу з метою формування і розвитку особистості студентів університету. Актуальність цієї проблеми зумовлюється ще й гуманістичними підходами до розуміння особистості, що традиційно

сформована, але в новій соціальній та економічній ситуації набуває іншого змісту.

Отже, у збірнику представлено результати наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки і психології які мають практичне та наукове значення відповідного рівня.

ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

Л.В. Вікторова , доктор педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті НУБіП України (м. Київ) «Розробка концепції іншомовної підготовки дорослих у процесі неформальної освіти»	11
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент, директор центру педагогічних та психологічних досліджень, доцент кафедри психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м Київ, Україна «Теоретичні і методичні засади багатовекторного впливу інтернет - середовища на студентів університету»	13
С.Ю. Діхтяренко , канд. психол. н., доцент кафедри психології Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини «Формування умінь безконфліктної взаємодії студентів»	29
В.В. Швець , психолог Уманського ОМВК, м.Умань «Творчі здібності підлітків як предмет психологічного дослідження»	30
Г.О. Шулдик , кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. «Психодрама як засіб діагностики та корекції особистісних проблем студентів»	33
В.В. Шусть , кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інститут соціальної і політичної психології Національної академії педагогічних наук України «Методологічні підходи та принципи розвитку політичних цінностей української молоді»	36

МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЇ 1

«Сучасні тренінгові технології.»

М.С. Міщенко , ст. викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Сучасні тренінгові технології у підвищенні кваліфікації психологів»	41
Н.Л. Шеленкова , доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Психодіагностичні можливості тренінгу»	42
А.В. Шулдик , старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Мотиваційно-ціннісний компонент професіоналізму практичного психолога»	43
І.А. Лівандовська , викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Психологічний супровід розвитку становлення професійної самосвідомості студентів-психологів в процесі навчання»	46

Н.А. Харченко , кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. «Формування екосвідомості та розвитку особистості»	49
Г.М. Ржевський , Кандидат психологічних наук, доцент Директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
Н.М. Ключко , Студентка 3 курсу 27 групи денної форми навчання факультету економіки, менеджменту та психології «Діагностика індивідуальної свідомості та контролю діяльності студентів»	54

МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЇ 2

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

Науковий керівник: В. М. Корольчук , д-р психол. наук, проф.	
Балан-Король Вероніка , 1м курс, 5 група Факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна «Теоретичні основи психологічного відбору працівників банківських установ»	80
І. О. Вахоцька , Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини «Психокорекція особистості майбутніх психологів-практиків»	82
Ю. В. Гичко , Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини «Емоційна компетентність як основа формування професійного фахівця»	84
Г.М. Ржевський , Кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
Г.О. Балан , Студент 3 курсу 29 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна «Теоретико-емпіричне дослідження оптимізму серед студентської молоді»	85
Г.М. Ржевський , Кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
С.О. Доможилкіна , студентка 3 курсу 29 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна «Проективний метод в психодіагностиці та особливості його застосування»	96

- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- С.М. Дубовик**, Студент 3 курсу 30 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Дослідження акцентуації характеру та аналіз результатів за методикою леонгарда - шмішека»116
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- Я.В. Голдинська**, студентка 3 курсу 30 групи денної форми навчання Факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Сучасні погляди українських вчених на природу творчості»131
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент Директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- К.О. Горлата**, студентки 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Психобіографічне дослідження особистості»161
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- Г-К.С. Єфременко**, студентка 3 курсу 29 групи денної форми навчання факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Критерії кар'єрного розвитку особистості та їх діагностики»177
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- А.М. Макогонова**, студентка 3 курсу 27 групи денної форми навчання факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Сучасні погляди українських вчених на природу творчості» ...205
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- В.Р. Колеснік**, студентка 3 курсу 29 групи денної форми навчання факультету економіки, менеджменту та психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- “Дослідження зумовленості рівня домагань внутрішніми характеристиками особистості”232

Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
А.О. Куроченко Анна , студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Сучасні методи діагностики темпераменту»	251
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
В.М. Котенко , студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Теоретичні аспекти вивчення здібностей та їх психодіагностика»	267
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
Ю.О. Лавриненко , студентка 3 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Проблема мудрості в психології та її діагностика» (на прикладі старшокласників школи ЗОШ В-Новоселицької)	287
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
Л. Мангова , студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Теоретико-методологічні основи інтелекту»	323
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
Н. Манзюк , студентка 3 курсу 29 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Сучасні методи психодіагностики характеру»	345
Г.М. Ржевський , кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
С.І. Поліщук , студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна	
«Ціннісні орієнтації особистості та їх діагностика» (на прикладі студентів-психологів КНТЕУ)	372

- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- Пронь Аліна Юрївна**, студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Теоретичні аспекти психосоціального підходу вивчення особистості»385
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- О.І. Пінчук**, студентка 2 курсу 27 групи факультету економіки, менеджменту та психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Дослідження та аналіз результатів локусу контролю особистості (на прикладі студентів)»403
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- С.А. Сатановська**, студентка 2 курсу 29 групи денної форми навчання кафедри психології факультету економіки менеджменту і психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Методика роботи з тестом Кеттелла при побудові індивідуального особистісного профілю на прикладі групи студентів-психологів КНТЕУ»410
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- А. Мазун**, студентка 2 курсу 29 групи денної форми навчання кафедри психології факультету економіки менеджменту і психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Психодіагностика трудової мотивації педагогічних працівників»444
- Чумаченко Г.С.**, *ФЕМП, 1-м курс, 5 група* денної форми навчання кафедри психології факультету економіки менеджменту і психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- Науковий керівник: Корольчук В.М., д-р. психол. наук, проф.*
- «Організаційні основи професійної орієнтації в молодіжному центрі»458
- Г.М. Ржевський**, кандидат психологічних наук, доцент директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- Ф.І. Харченко**, студентка 2 курсу 29 групи денної форми навчання кафедри психології факультету економіки менеджменту і психології Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
- «Діагностика спеціальних здібностей»460

І.П. Якимчук, кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету м. Умань, Україна
«Особливості мотиваційної сфери підлітків»483

Б.А. Якимчук, кандидат психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету м. Умань, Україна
«Вплив активних методів навчання на розвиток пізнавальних інтересів учнів»
.....485

МАТЕРІАЛИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

Вікторова Леся Вікторівна,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
та інформаційних технологій в освіті
НУБіП України (м. Київ)

РОЗРОБКА КОНЦЕПЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ У ПРОЦЕСІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Соціально-політичне становище України, інтенсифікація трансатлантичних та євроінтеграційних процесів, зокрема входження країни у Європейській освітній і науковий простір, вимагає розбудови усіх складових, сегментів системи позитивного навчання, яке має стимулювати модернізацію економічної, професійної, соціальної та гуманітарної сфери країни. Водночас розбудова такої системи освіти дорослих є одним із вагомих механізмів досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань. Особливого значення за таких умов набуває іншомовна підготовка, без якої неможливо розширювати спектр індивідуальних, соціальних, професійних та кар'єрних можливостей дорослих, встановлювати і розвивати міжособистісні, міжкультурні контакти та отримувати нові знання, навички і досвід.

Аналіз рівня дослідженості проблеми іншомовної підготовки дорослих в процесі неформальної освіти показує, що поза увагою вчених залишилися важливі питання теоретичних та методичних основ такого освітнього процесу, які ще не отримали всебічного наукового висвітлення та потребують нагального вирішення. Зокрема, недостатньо вивченими та систематизованими є емпіричні дані, що можуть слугувати основою для розробки *концепції розвитку іншомовної підготовки дорослих* (наявні інституції, їхня характеристика, задіяні категорії дорослих тощо), питання оптимізації підходів, методів і форм навчання відповідно до андрагогічних, культурних, професійних, культурних та інших особливостей та умов діяльності й мотивів особистісного розвитку.

Завдяки комплексній реалізації концепції будуть розроблені наукові і практичні засади провадження державної політики, яка раціонально інтегруватиме три інституційні форми освіти (формальну, неформальну та інформальну) у національну рамку кваліфікацій. Концепція сприятиме детальному аналізу ситуації та обміну досвідом між різними провайдерами освітніх послуг з іншомовної підготовки, диференціації освіти дорослих не лише сфокусованих на ринок праці, але й задоволення потреб дорослого населення у іншомовній підготовці за громадянською, соціальною, фаховою,

екологічною, культурною та іншими тематиками, враховуючі весь наявний методологічний і методичний апарат педагогіки.

Зарубіжний досвід дослідження проблеми іншомовної неформальної освіти дорослих є достатньо великим та формалізованим, зокрема слід відзначити на рівні ЄС Закон про освіту дорослих (2008), Закон про відкриті громадські університети для навчання упродовж життя (2011), Стратегію освіти дорослих на 2010-2015 рр. тощо. Увага зарубіжних дослідників зосереджена нині на аналізі існуючого досвіду і перспективних моделей навчання дорослих, у тому числі іноземної мови, узагальнення статистичних даних та обґрунтуванні стратегії розвитку іншомовної підготовки (K. Demir, A. Gojkov-Rajić, M. Kinsiz, S. Özenici, L. Panetta, J. Prtljaga). У роботах показано, що до загальних світових тенденцій іншомовної підготовки дорослих та стратегій у забезпеченні якості навчання іншомовного спілкування належать: мультилінгвізм; вивчення іноземних мов упродовж життя (lifelong learning) як всебічна навчальна діяльність на постійній основі для покращення іншомовної комунікативної компетентності; фундаменталізація та посилення уваги до методологічної складової змісту іншомовної підготовки, що полягає в удосконаленні та реалізації різних методів навчання: метакогнітивних технік; когнітивних, соціальних, афективних стратегій; методик запам'ятовування інформації; стратегії компенсації та пов'язується із диверсифікацією, віртуалізацією та автономізацією навчання, зокрема заміною комп'ютерних технологій вивчення мов (CALL) на мобільні (MALL); іншомовна підготовка у межах міждисциплінарних навчальних програм та розвиток професійно орієнтованих інноваційних технологій навчання іноземних мов, особливо мови для спеціальних цілей, які б відповідали реальним потребам сучасного суспільства (наприклад, CLIL та його модифікації – Content and Language Integrated Learning – навчання через зміст). Наявні розробки закордонних вчених мають бути адаптовані та емпірично обґрунтованими до використання в системі вітчизняної неформальної освіти, зважаючи на відмінності у формалізації такої освіти, структурі населення та категорій, їх потреб, мотивів і можливостей.

Список використаної літератури

1. Gojkov-Rajić A. Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance / A. Gojkov-Rajić, J. Prtljaga // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 93. – 809–813.
2. The barrier to Turkey's foreign language teaching is foreign language policy: Macro-and micro-level planning / M. Kinsiz, S. Özenici, K. Demir // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1144–1151.
3. Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape : A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. – 260 p.
4. Viktorova L. V. Organizational and methodical aspects of teaching foreign students / L. Viktorova // *ScienceRise : Pedagogical Education*. - 2016. - № 7 (3). - P. 22-27. - Access :

[file:///C:/Users/Lesya/Downloads/texcped_2016_7_6%20\(17\).pdf](file:///C:/Users/Lesya/Downloads/texcped_2016_7_6%20(17).pdf)

5. Вікторова Л. В. Організаційні засади та зміст фахової іншомовної підготовки у Франції / Л. В. Вікторова // Педагогічні науки. – Х., 2016. – Т. 2, Вип. LXIX. – С. 21–28. - Режим доступу:

[file:///C:/Users/Lesya/Downloads/znppn_2016_69\(2\)_6%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lesya/Downloads/znppn_2016_69(2)_6%20(1).pdf)

6. Вікторова Л. В. Особливості іншомовної підготовки співробітників спеціальних відомств Німеччини / Л. В. Вікторова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Іншомовна підготовка у світі та Україні. Серія «Філологічна». - Вип. 62. – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2016. – С. 64-67. - Режим доступу: file:///C:/Users/Lesya/Downloads/Nznuoaf_2016_62_24.pdf

Г. М. Ржевський

Кандидат психологічних наук,
доцент директор центру
педагогічних та психологічних
досліджень, доцент кафедри
психології Київського
Національного торговельно -
економічного університету, м Київ,
Україна

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ БАГАТОВЕКТОРНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ -СЕРЕДОВИЩА НА СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність дослідження. У умовах становлення і розвитку інформаційного суспільства найважливішим продуктом його життєдіяльності являється інформація, її виробництво, поширення і використання. Інтернет є основою розвитку майбутнього. Останніми роками Інтернет стає все більш домінуючим, як на кількісному, так і на якісному рівні. Кількість людей, що використовують ятр «Інтернет» по всьому світу рості з року в рік. Поступово змінюється засоби і специфіка праці, зростає роль інформації і знання на усіх рівнях і в усіх сферах громадського життя людей. Вусі це пов'язано зі вступом людства в нову еру свого розвитку - період побудови інформаційного суспільства, що зумовило величезний інтерес до проблем інформатизації, до нових основ інтернету, питань впливу інформатизації на соціокультурні процеси, тобто на адаптацію і розвиток особистості в якісно новому середовищі [16].

Сучасне суспільство - це суспільство високих технологій. Інтернет охопив увесь світ і всі його сфери життєдіяльності людей. Актуальність проблеми впливу інтернет - технологій на студентів і їх способу життя обумовлена поруч серйозних обставин.

По-перше, цей унікальний винахід міцно увійшов до сучасного життя і ставши сьогодні одним з серйозних чинників формування особистості студентів. Інтернет відкриває величезні інформаційні можливості, дозволяє

йти в ногу з часом, задає небувалий темп інтелектуальної, комунікативної, емоційно насиченої діяльності, стирає рамки години і руйнує межі відстаней, формує культуру студентів університету. Інтернет-магазини дають можливість здійснювати покупки, не виходячи з будинку, он-лайн трансляції дозволяють переглядати телепередачі, новинні програми і т. п. Обмін інформацією, пошук роботи, спілкування між людьми, відпочинок переходять сьогодні у світ віртуальний. Ятір Інтернет розширила можливості людини. Головна функція мережі Інтернет для студентської молоді — комунікативна. Прагнення до спілкування об'єднує студентів на певному ресурсі.

Інтернет включає матеріальне виробництво, соціальні взаємини, культуру, комунікації, автоматизацію інтелектуальної діяльності людини. Формується якісно нова система цінностей особистості людини, її потреб і цілей, і відповідно через це виникають проблеми розвитку і саморозвитку особини в нових соціальних умовах. Ці зміни здійснюються у формі інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства і особистості людини. Інтернет настільки глибоко проник в життя людей, що ставши атрибутом її повсякденності, і вичленувати їх із загального світоглядного і соціокультурного контексту стало вже неможливим. Відчутний стрибок вперед в інформаційній індустрії зумовив необхідність аналізу новітніх технологій крізь призму світоглядних змін. Формування нової пізнавальної системи цінностей особини, інформаційної культури сприяє виживанню і до подальшого безперервного розвитку і саморозвитку особини в новому соціокультурному середовищі [16].

Вплив соціальних ятерів на життя кожної людини величезна, багато хто навіть не усвідомлює до кінця важливість і масштаби цього явища, адже соціальні мережі - це найпопулярніше заняття в Інтернеті вже декілька років підряд, і, поза сумнівом, з часом інтерес до неї тільки збільшується. Сьогодні з 100 самих відвідуваних сайтів у світі 20 - це класичні соціальні мережі і ще 60 - в тій або іншій мірі соціалізовані. Більше 80% компаній по всьому світу використовують соціальні мережі в роботі. Близько 78% людей довіряють інформації з соціальних ятерів. Через них навіть влаштовуються цілі інформаційні, як зарази прийнято зазначати «кольорові» революції. Соціальні мережі, стали самим центром сучасного Інтернету. Заразом соціальними ятерами користуються майже 90% користувачів Інтернет [17].

Соціальні мережі стали в сучасних умовах потужними інструментом впливу на студентську памолодь. Такі класичні інститути соціалізації як сім'я, школа, однолітки відійшли на другий план. Ілюзорний, віртуальний світ стає вусі більш привабливим для молодих людей. Він не лише надає можливість розповісти про свої почуття, переживання, але і надає можливість доступу до особистої інформації інших людей. Занурюючись в нього, сморід навіть не замислюються про ті, що є вірогідність формування «Залежності від віртуальності». Втікаючи від реальних проблем у віртуальний світ, молоді люди, не усвідомлюючи це, починають сприймати його як частина реального.

По-другу, пропонуючи людині чудеса віртуальної реальності, інтернет - технології могутньо впливають на психіку людини-користувача і ведуть до певної її трансформації, можуть зруйнувати духовну складову особистості студентів університету. При цьому характер духовних і психологічних трансформацій особистості і способу життя людини під впливом негативних чинників інтернет - технологій і інших екранних продуктів нині залишається доки не вивченим. Один з головних викликів, кинутих людям, зокрема студентській молоді, всесвітньою мережею, - це можливість інтернет - залежності, яка може істотно трансформувати характеристики духовну культуру і безумовно спосіб життя особистості і позначитися на результатах професійної підготовки і розвитку особистості майбутнього фахівця.

Актуальність даної проблеми визначається наявністю протистояння між сучасними соціальними умовами, що пред'являють особливі вимоги до формування системи ціннісних орієнтацій особистості, і недостатньою вивченістю психологічних факторів і механізмів її розвитку.

Інтерес до ціннісних основ окремої особистості і суспільства в цілому завжди зростає в кризові, переломні моменти історії людства, необхідність осмислення яких закономірно вимагала звернення до проблеми цінностей. Кардинальна зміна суспільної системи і що відбулися за останні два роки зміни в українському суспільстві зажадали переоцінки значущості багатьох фундаментальних цінностей.

Зміни, що зумовили необхідність прийняття кожним членом суспільства відповідальності за свою долю, призводять до поступового утвердження в суспільній свідомості нової системи ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим особливого значення набуває процес ціннісного самовизначення у вузі, становлення системи ціннісних орієнтацій, яка особливо необхідна для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності в системі «людина-людина».

Дане дослідження присвячене вивченню особливостей багатовекторного впливу Інтернет-середовища на формування ціннісних орієнтацій студентів у період навчання в університеті.

Нами здійснено дослідження у системі моніторингу багатовекторного впливу Інтернет-середовища на соціально - психологічні особливості особистості студентів.

Мета даного дослідження - вивчення багатовекторного впливу Інтернет -середовища на формування особистості студентів університету.

Об'єкт дослідження процес формування особистості студентів університету.

Предмет дослідження психологічні особливості багатовекторного впливу Інтернет -середовища на формування особистості студентів університету.

Завдання дослідження: Здійснити аналіз теоретичних і методичних засідок багатовекторного впливу Інтернет -середовища на особистості студентів. Визначити психологічні особливості ціннісних орієнтацій та їх

вплив на формування духовної культури студентів університету. Провести порівняльний аналіз результатів дослідження і сформулювати висновки.

Методи дослідження: Теоретичні, емпіричні, математичні.

Для вирішення поставленої мети використано кількісний метод збору інформації - *опитування*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема впливу інтернет-залежності на особистість досліджувалася багатьма вченими. Так, на думку І.В. Соколової, основними причинами «зомбування» молоді впливом телебачення, ЗМІ та Інтернету є недосконалість сучасної молодіжної політики та недостатня зайнятість молоді [13].

М.І. Дрепа виокремлює такі основні психологічні характеристики інтернет-залежних студентів: в емоційно-вольовій сфері – високі показники тривожності, депресії, агресивності й ворожості та низькі – сили волі, стресостійкості, самооцінки і впевненості в собі; у комунікативній сфері – підвищений рівень самотності й конфліктності; у мотиваційній сфері – прагнення уникнути невдач [5].

Але останнім часом всі задаються одним питанням, «Чи небезпечний віртуальний світ для молоді»? Так, можливо, віртуальний світ цікавий. Він дає можливість сховатися від реальних проблем, в нім ми можемо знайти співрозмовника і поділитися з ним сокровенним. Але, на нашу думку, головна проблема полягає в тому, що сучасна молодь стає повністю залежною від Інтернету. Виділяють декілька видів подібної залежності. По-перше, obsesivne пристрасть до роботи з комп'ютером (наприклад, ігри, програмування і інші види діяльності); по-друге, компульсивна навігація по WWW, пошук даних у видалених базах; по-третє, патологічна прихильність до опосередкованим Інтернетом азартним іграм, онлайн-аукціонам, електронним покупкам; по-четверте, залежність від соціальних застосувань Інтернету, т. е. від спілкування в чатах, групових іграх і телеконференціях; по-п'яте, залежність від «киберсекса» (від порнографічних сайтів в Інтернеті, обговорення сексуальної тематики в чатах або закритих групах «для дорослих») [1].

Найбільш поширена, по-нашому думці, залежність від Online - спілкування. Багато хто не може представити своє життя без нього. Взаємодіючи за допомогою online -переписки, молоді люди забувають про особисте спілкування. З часом розвивається патологічна необхідність постійного перебування на сайті. Що ж приводить молодих людей до подібної залежності? Психологи вказують на наявність в сучасному суспільстві такої проблеми, як «самотність в натовпі»: людина, знаходячись в колективі, все рівно залишається самотнім, проводячи велику частину свого часу наодинці з комп'ютером, і це, звичайно ж, не може не накладати свій відбиток на особливості поведінки особи [2]. Інтернет-залежність являється, по суті, відходом від реальних проблем. Невпевненість в собі, труднощі в спілкуванні, незадоволення тим, що маєш в житті, низька самооцінка, комплекси штовхають молодих людей у віртуальний світ, який дає можливість піти від реальності і відчутти себе значущим. Інтернет-залежність впливає на фізичне і

психологічне здоров'я молодих людей.

В результаті опитування з цього питання можна зробити висновки про особливості реального та ідеального портрету особистості студента як громадянина держави та представника української нації. Отже, сучасний студент характеризується, в першу чергу, гуманізмом, дбайливим ставленням до рідної природи та повагою до національних традицій (наслідок сімейного виховання). Крім того, студенти хотіли б стати більш толерантними по відношенню до інших націй, більш відданими національним та державним інтересам.

За результатами кореляційного аналізу визначено високий рівень інтернет-залежності у підлітковому віці корелює з такими індивідуально-психологічними особливостями, як: занижена самооцінка; суб'єктивне відчуття особистісної самотності; наявність симптомокомплексу алекситимії, депресивного стану; схильність до зловживання психоактивними речовинами; зниження організаторських та комунікативних здібностей; вираженість акцентуацій характеру (переважно – гіпертимна, шизоїдна, нестійка), а також поява соціальної дезадаптації.

Мікросоціальні чинники високого рівня інтернет-залежності пов'язані з порушеннями міжособистісної взаємодії з батьками, вчителями, однолітками. Стимулами, що провокують занурення підлітків у світ віртуальних подій, є: неможливість задоволення основних потреб молодої людини у визнанні, повазі, любові з боку близьких людей; заборона бажаного, перешкоди на шляху досягнення мети; образи, обман; невміння або небажання відповідати за свої слова, дії, вчинки у реальному житті [3]. Тобто, спільними рисами адиктив підліткового віку та молодих людей, які страждають від інтернет-залежності, є емоційна нестабільність, невпевненість у собі та невміння налагоджувати соціальні контакти. Крім того, молоді люди, яким властива інтернет-залежність, нездатні до професійного самовизначення, побудови життєвої перспективи, образу бажаного майбутнього в реальному житті.

Велика частка сучасної молоді замість того, щоб активно включатися в соціальні інститути, створювати сім'ї та орієнтуватися на творчу діяльність, регулярно занурюється у «віртуальну реальність».

Формування ознак і проявів інтернет-залежності в більшості випадків супроводжується явищем депривації, під якою розуміють процес незадоволення індивідом основних життєвих потреб, обмеження, позбавлення людини чогось упродовж тривалого часу. Тобто, в студентів, які довго перебувають у віртуальному світі, розвивається психосоціальна депривація, що може призвести не лише до нападів панічного страху та загальної депресії, а й до суїцидальних спроб. Інтернет-залежність є підставою для деструктивного розвитку особистості, що виражається у віддаленні людини від близьких, втраті інтересу до живого спілкування та реальності. При цьому особливо небезпечною є комп'ютерна ігрова залежність [10], що зазвичай виникає в підлітковому віці. Так, особливо популярними сьогодні є онлайн-ігри, що відбуваються в реальному часі та передбачають участь декількох гравців одночасно. Досягаючи успіхів у такій

грі, особистість підвищує власну самооцінку, відчуває свою значущість. Така залежність переважно виникає в осіб, які не можуть підвищити цю самооцінку в реальному житті, відчуваючи свою неповноцінність.

Більшість вчених характеризують студентське середовище як досить агресивне і конкурентне. Саме в ньому проходить основний етап соціалізації і професійного становлення особистості молодої людини. До речі, елементом означеного процесу є кіберсоціалізація. Оскільки ІКТ-технології сьогодні є провідними засобами навчання, а інформаційні ресурси, представлені в інтернет-просторі, досить часто використовуються в освітніх цілях, молодь автоматично потрапляє в групу підвищеного ризику. Зважаючи на це, в сучасному суспільстві склалася ситуація, коли студентство стає однією з найбільш незахищених від інтернет-залежності соціальних груп, оскільки умови навчання та соціалізації у ВНЗ проходять на тлі обов'язкового використання мережі Інтернет як інструменту навчальної діяльності. Ряд об'єктивних (відсутність у виші чітко вибудованих індивідуальних освітніх траєкторій, слабка професійна соціалізація в навчальному процесі, відсутність подальшого кар'єрного зростання тощо) та суб'єктивних (знайомство з кіберпростором до вступу у ВНЗ) факторів призводять до формування у молодих людей адиктивної поведінки у віртуальному просторі.

Вчені виокремлюють дві групи факторів (чинників), від яких залежить виникнення адиктивних процесів, – зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносять: інформаційну та методичну діяльність ВНЗ щодо регламенту використання мережі Інтернет у навчальному процесі; правові норми, що регулюють інформаційний простір; інформаційну культуру та ІКТ-компетентність педагогів; відсутність контролю за діяльністю студентів у мережі тощо. До внутрішніх – достатньо юний вік студентів; значну схильність до маргінальної поведінки й адикцій у цілому; несистемний і не завжди позитивний досвід перебування в кіберпросторі; відсутність цінностей і установок щодо ролі Інтернету в житті особистості; суперечливий характер процесу кіберсоціалізації **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Отже, Інтернетсоціалізація може перетворитися на додаткову сферу соціалізації особистості, сприяючи її пристосуванню до життя в соціумі, або навпаки – стати альтернативною сферою прояву соціальної активності, коли особистість обирає перебування в мережі, шкодячи при цьому відносинам у реальному житті. У цьому випадку Інтернет сприймається особистістю як безпечне середовище, в якому вона відчувається вільно і невимушено, реалізує свої бажання, тоді як реальний світ – як середовище вороже.

Дані, отримані О.А. Поповою, підтверджують: чим вищий у студентів ступінь інтернет-залежності, тим вищими є емоційна нестабільність, моральна ненормативність, тривожність, імпульсивність, підозрілість, соціальна тривога і непристосованість, недовіра до оточуючих, втрата надії, порушення в комунікативній сфері, соціальна неповноцінність, а також суїцидальний ризик. Крім того, молоді люди із інтернет-залежністю

мають значні проблеми в комунікативній сфері: вони «закриті» і відсторонені від інших, конфліктні, живуть лише власними переживаннями, схильні до суперечок, агресії та девіантної поведінки, у них завищена самооцінка і повна відсутність критичності. Крім того, вони страждають від відсутності підтримки оточуючих і нестачі людського спілкування, що, у свою чергу, викликає у них почуття безпорадності та безвиході [11]. Такій людині зазвичай важко адаптуватися в соціальній групі, членом якої вона є, самореалізуватися, проявити індивідуальність.

Інформація, отримана з соціальної мережі, сприймається користувачами з великою довірою, чим інформація з інших джерел засобів масової інформації, але, на жаль, це може стати проблемою, оскільки в ній інформація не завжди достовірна і правдива. У мережу Інтернет завантажені практично усі знання, отримані людством в ході його розвитку. У ній зберігається незліченна кількість інформації, і оскільки не уся інформація правдива, треба бути обережним у використанні інформаційних ресурсів.

Після зміцнення позицій інтернету і появи соціальних мереж, з часом з'явилася соціальна хвороба під назвою інтернет-залежність. Нині під інтернет-залежністю розуміється компульсивне бажання увійти до Інтернету, знаходячись в off - line, і неможливість вийти з Інтернету, знаходячись в on - line [6].

Опитування, що проводяться в Мережі, показують, що Інтернет - невід'ємна частина життя студентів нині. Серед студентів України, Росії, Казахстану і Польщі переважна більшість опитаних користуються Інтернетом щодня. При цьому найбільш часті звернення молоді до мережі пов'язані з роботою, навчанням (Польща - 85,2%, Україна - 79,5%, Росія - 67,9%, Казахстан - 72,1%). Далі слідує пошук будь-якого роду інформації (Польща - 79,1%, Україна - 86,2%, Росія - 72,1%, Казахстан - 61,0%), а також використання Інтернет з розважальними цілями (Польща - 67,1%, Росія - 62,9%, Україна - 60,6%, Казахстан - 48,4%).

Крім того, значна кількість студентів вказаних країн дослідження стежить з допомогою Інтернет за світовими новинами, користуються електронною поштою, спілкуються on - line з іншими людьми. При цьому, в Росії (71,4%) і Україні (86,6%) Інтернет популярніший як засіб спілкування в чатах, на форумах, в соціальних мережах, тоді як в Польщі - як засіб спілкування з родичами (68,8%), а в Казахстані проживає найбільша кількість тих, хто шукає за допомогою мережі Інтернет нових друзів - 34,6%.

Хворобливою пристрастю до інтернету страждають від 5 до 10% користувачів, більшість з яких також захоплюються комп'ютерними іграми. Їх настільки затягує мережева активність, що це позначається на освіті, роботі і особистому житті. Частенько вони довго утримуються від їжі і питва. Окрім on - line ігор, сучасні студенти проводять багато часу в чатах і на форумах. Ця категорія інтернет-активних учасників займає велика частина «долгосидящих» в Мережі. Ця обставина навіть дозволила психологам провести дослідження і описати особові особливості цієї аудиторії. Основу психологічного портрета складають проблеми з труднощами в спілкуванні,

низькою самооцінкою, низьким рівнем домагань, закомплексованністю і соромливістю. Перераховані індивідуально-психологічні особливості є головною причиною «відходу від реальності», які посилюють характерологічні риси особи. Звідси йде загострення на неіснуючих рисах вдачі, зміна віку, соціального статусу і навіть підлоги на просторах Інтернету, що веде до перетворення образу думок, життя, спотворення вирішень побутових, сімейних, особистих, професійних і партнерських питань.

Вже неодноразово вчені в галузі психології і нейрофізіології заявляли про негативний вплив на свідомість людей, яку роблять соціальні мережі. Більш того, вчені вимагають, щоб влада звернула на зазначену проблему увагу і вжила необхідні заходи. Оскільки дані досліджень, що проводяться ними, дозволили зробити висновки про те, що люди, особливо це стосується представників підліткового і юнацького віку, набувають від тривалого спілкування в різного роду соціальних сетях «Facebook», «Вконтакте», «Twitter», «Однокласники», і т. д., багато негативних якостей.

На думку психологів, розвиток цього сегменту інтернет-технологій породжує покоління безвідповідальних людей, що відносяться до життя поверхнево і неохочих брати на себе відповідальність. Усе це відбувається із-за гонитви за примарним статусом у віртуальному світі, для підвищення якого треба робити досить багато і регулярних речей. Крім того, прагнучи за ростом свого «положення» в інтернет-співтовариствах, багато їх користувачів стараються, щоб то не було, повідомити усім яку-небудь сенсаційну новину, що на практиці нерідко зводиться до абсурдних висловлювань і різного безглуздя, які у вигляді мультимедійних матеріалів тут же з'являються в мережі, щоб підняти популярність їх творця.

Йдучи таким шляхом, поступово людина переносить частину своєї свідомості у віртуальний світ, а своє життя перетворює на показове і нерідко низькопробне шоу. Це захоплення багато в чому схоже игроманії, але має ряд привабливіших переваг, оскільки правила гри в даному випадку, людина регулює сама. Це породжує бажання створити образ себе самого, з деяких фраз, діалогів, картинок, відеоматеріалів і т. д. А оскільки важливість цього другого віртуального «Я» набуває все більший статус в суспільстві, то людина починає, непомітно для себе, і своє життя переносити у віртуальний світ. Тим паче, що створити собі привабливий для громадськості образ з потрібних комбінацій пікселів на багато простіше, ніж реально розібратися у своєму житті і зробити її краще.

Вчені, що займаються гуманітарним розвитком суспільства, виділили психологічні симптоми, які випробовує молода людина, що відноситься до групи інтернет-залежних людей: гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером; неможливість зупинитися; збільшення кількості часу, що проводиться за комп'ютером; зневага сім'єю і друзями; відчуття порожнечі, депресії, роздратування не за комп'ютером; брехня працедавцям і членам сім'ї про свою діяльність; проблеми з роботою і навчанням.

Окрім перелічених вище симптомів, психологи стверджують, що

основними сигналами, що свідчать про проблеми в області використання Всесвітньої мережі, є:

1. Нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту і повідомлення в соціальних мережах.
2. Передчуття наступного сеансу on - line.
3. Збільшення часу, on, що проводиться, - line.
4. Збільшення грошей, on, що витрачаються, - line.

Мережа Інтернет є унікальною комунікаційною системою, яка одночасно є середовищем для співпраці і спілкування людей, засобом всесвітнього мовлення і поширення інформації, а також потужним інструментом ведення бізнесу без яких-небудь тимчасових або просторових обмежень. Сьогодні Інтернет став ефективним засобом реклами, маркетингу, збуту продукції і її сервісного обслуговування.

У наш «комп'ютерний» час дуже актуальним є вивчення психологічних наслідків використання інформаційних технологій. При роботі в Інтернет користувач стикається з такими проблемами, як численні спамові повідомлення в електронній поштової скриньці і постійно спливаючі банери при навігації в мережі. Проведене дослідження за допомогою методу анкетування дозволило оцінити процентну кількість людей, які на собі випробували негативний вплив рекламних Інтернет-засобів на психологічний стан користувачів Мережі Інтернет. Такі засоби Інтернет-реклами, як банери і спам викликають у них негативні емоції і висловлюють бажання навіть поскаржитися на це, але, на жаль, нікому і нікуди. Але приведені дослідження не дозволяють нам зробити висновки про проблеми, що таяться в Інтернеті. Психологічні аспекти цієї проблеми ще не до кінця вивчені і нами зроблена чергова спроба описати особливості деструктивного впливу інтернет-простору на особу сучасного студента.

У рамках роботи над представленою темою було проведено психологічне експериментальне дослідження проблеми використання інтернет-простору сучасними студентами в КНТЕУ.

Щоб зрозуміти, наскільки гостра проблема інтернет-залежності, в листопаді 2014 року ми провели опитування 30 студентів КНТЕУ по використанню соціальних мереж (табл.1.).

Анкетування показало, що усі студенти користуються інтернетом, з них 45% в день проводять в мережі Інтернет більше 4 годин, це показує, що проблема інтернет-залежності в наші дні дуже актуальна. Ще 95% з опитаних студентів мають віртуальних друзів, з якими ніколи не спілкувалися в реальному житті, а тільки переписувалися в соціальних мережах.

Не можна забувати, що Інтернет не лише несе в собі згубні впливи на людину, його ще можна використовувати і у благих цілях, в таких як пошук корисної інформації. У інтернеті будь-яка людина може знайти відповіді майже на усі питання, що цікавлять його. У свою чергу ця інформація надалі цілком може вплинути на особовий саморозвиток людини.

Результати опитування:

Використання мереж :	Для пошуку інформації: 90% - Google 10% – інші пошукові системи	Для спілкування: 96% – V Kontakte, 4% - інші чати. Окрім цього, 98% респондентів користуються проприетарним месенджером Whatsapp
Час, проведений в мережі (у день) :	Від 1 до 4 годин - 55%	Більше 4 годин - 45%
З якого віку використовують	З 13-15 років - 80%	Від 16 і старше - 20%
Технічна підтримка:	Через стільниковий телефон - 100%	Через ПК і планшети - 74%
Наявність віртуальних друзів :	Так - 95%	Ні - 5%

Більшість студентів найчастіше користуються мобільним інтернетом (61,7%), доступ до мережі Інтернет мають удома (94,7%), що порівнянно з даними українських дослідників. Як показало опитування, проведене у кінці грудня 2016 р., 90% користувачів Інтернету в країні використовують його мобільну версію, а серед молодих людей 12-25 років майже половина підключається за допомогою мобільного пристрою. Наступними за значимістю коштують Інтернет-кафе і комп'ютери у друзів, що пов'язано з досить великим числом студентів КНЕУ, що проживають в гуртожитках.

Мережа Інтернет студенти використовують по-різному. Дослідження підтвердило, що спілкування в соціальних мережах досить популярне серед молоді, в той же час число тих, що спілкуються через Skype і mail.ru, . На жаль, невисока доля студентів, що читають, - 12,3%. Частина респондентів використовує Інтернет для практичних потреб - підробляє, працює у видалених офісах (1,7%), програмує (4%)

Результати проведених досліджень в цій області доводять, що Інтернет-спілкування впливає на здоров'я людини як у фізичних, так і в психічних відносинах. У зв'язку з цим наука розглядає чинники, загрозливі нервово-психічному здоров'ю при віртуальних взаємодій людини [4].

Відомо, що будь-яка надмірна захопленість людини багата несприятливими діями на його здоров'ї: це може виражатися від елементарної перевтоми до появи залежності. Надмірне застосування інформаційних технологій може привести до таких негативних ефектів, як інформаційні перевантаження, технострессы, ігрова і Інтернет-залежність, ідентифікація себе з кибер-персонажем, прагнення до екстапизму. Такі найбільш типові прояви патологічного використання Мережі [4].

Дослідження, проведені в різних країнах показують, що вже до сумнозвісних людству залежностям, таким як: алкогольна, наркотична, сьогодні додалася ще одна дуже серйозна проблема: інтернет-залежність. На думку психолога Войскунського А.Е., що розглянув психологічні особливості діяльності людини в інтернет-середовищі, через технічні особливості інформаційні технології здатні забезпечувати широкі можливості активної

взаємодії на свідомість і підсвідомість індивіда, на його психофізіологічний і фізіологічний стан [2]. В першу чергу, до подібних дій схильні найбільш незахищені в психологічному плані соціальні верстви населення, зокрема, діти і підлітки.

Узагальнюючи десятирічний досвід роботи в Київському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, ми можемо вважати, що проблема виникнення у підлітків і молоді віртуальних девіацій (ігрова і інтернет-залежність вже проблематика, що часто зустрічається, по якій батьки і родичі звертаються до психологів. Проблема ігрової залежності в Центрі відстежується документально з 2006 р. Так в 2006 р. з цієї проблеми зафіксовано 10 звернень, в 2007 р. - 9 звернень, в 2009 р. - 13 звернень в 2010 р. - 8 звернень, в 2011 р. 14 звернень, в 2012 р. – 12 звернень, в 2013 р. – 11 звернень, 2014 р. – 18 звернень, в 2015 р. – 15 звернень і в 2016 р. – 18 звернень. Вікові межі тих, що звернулися з цієї проблеми : з 17 до 18 років - 11 чоловік, до 30 років - 5 чоловік, від 30 років 23 людини (Рис. 1.).

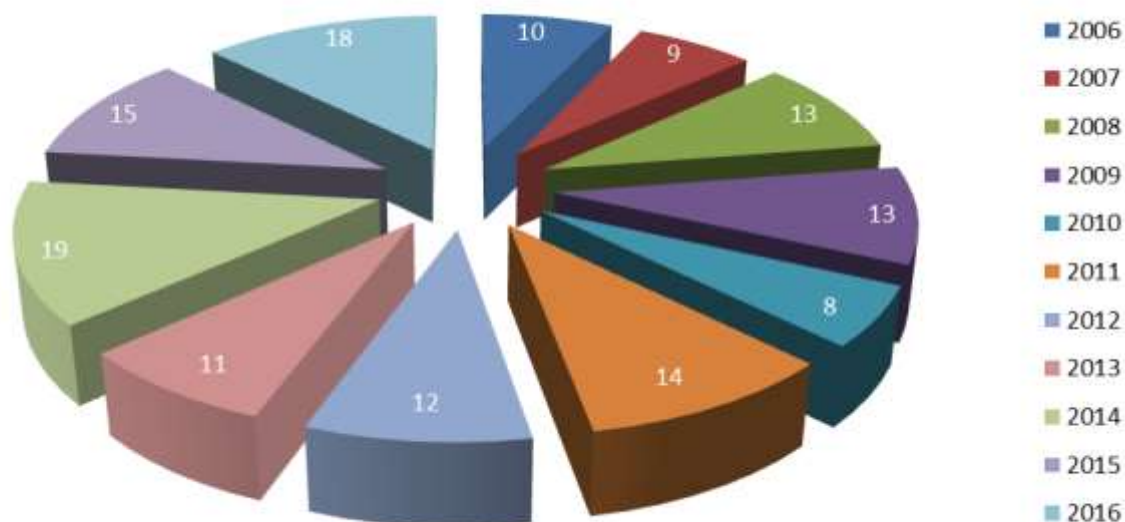


Рис. 1. Кількість звернень в Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

При цьому, слід зазначити, що в за давних випадках люди, що мають віртуальні девіації більше потребують психотерапевтичної допомоги : вони страждають самі і піддають неприємностям своє соціальне оточення (родичів, друзів). Такого роду залежність накладає на людину своєрідний відбиток, що виражається у втраті інтересу до інших сторін життя (діловим, дружнім і любовним стосункам) зниженню вольових якостей, духовній бідності. Спостерігаються порушення міжособових стосунків з найближчим оточенням, відбувається кардинальна перебудова орієнтацій особи з реального світу на віртуальний. Усі ці багатогранні прояви ігрової і Інтернет-залежності, воздействуя на людину, представляють серйозну загрозу його

здоров'ю.

Таким чином, однієї з сучасних проблем, загрозливих нервово-психічному здоров'ю людини позначена інтернет-залежність, - що сьогодні перетворилася на серйозну громадську проблему, що вимагає проведення спеціального вивчення.

Дослідження підтверджують, що частина сучасної молоді, замість того, щоб активно включатися в соціальні інститути, організовувати сімейні союзи і орієнтуватися на творчу діяльність регулярно занурюється в «віртуальну реальність». З точки зору виявлення чинників, загрозливих здоров'ю користувача і способів захисту від небажаних дій особливу важливість придбаває проведення досліджень, що дозволяють виявити вплив інтернет-спілкування на здоров'ї користувача як у фізичному, так і психічному відношенні.

Досвід і спостереження показують, що попадання людини в інтернет-залежність часто супроводить явище депривації. Слід зазначити, що під депривацією розуміється процес позбавлення індивіда основних життєвих потреб; недостатнє задоволення потреб; бідність [7]. У соц. енциклопедії під депривацією називають стан, при якому люди відчують нестачу того, чого вони потребують. Таким чином, депривація представлена як обмеження, позбавлення людини чого-небудь, що виникає в таких життєвих ситуаціях, коли утруднюється задоволення деяких його потреб в достатній мірі або впродовж тривалого часу.

Засмучуваний той факт, що у людей, тривало і регулярний час комп'ютерних ігор, що перебувають під впливом віртуального світу, і що випробовують до них патологічний потяг, розвивається психосоціальна депривація, яка може привести до нападів панічного страху, загальної депресії і навіть до суїцидальних спроб. Дослідження показують, що «ігрова залежність є основою для деструктивного розвитку особистості, що виражається на віддалі людини від близьких, втраті інтересу до живого спілкування і реальності» [8].

При цьому особливою небезпекою розвитку комп'ютерних ігор стало поширення нової психологічної залежності - комп'ютерній ігровій залежності. Про масштаби цього явища свідчить той факт, що про 6 до 10% з 189 мільйонів інтернет-користувачів США страждають від неї. Американська медична асоціація має намір включити пристрасть до цих ігор в список захворювань, що офіційно діагностуються. Лікарі пропонують включити залежність від комп'ютерних ігор в «Діагностичне або статистичне керівництво по розумових розладах» [12]. У 2004 р. в Пекіні відкрилася спеціалізована клініка для лікування такого роду розладів. По дослідженнях Ланде Д.В., Литвин А.Б. в Голландії, США активно діють схожі установи, в Росії, Україні, Білорусії залежність від комп'ютерних ігор не внесена в перелік психічних розладів, тому доки немає спеціалізованих клінік, що займаються ігровою залежністю [9].

Інтернет, витісняючи звичні інструменти спілкування, замінює їх новими, що призводить до виникнення абсолютно нових форм взаємодії

людини із зовнішнім світом. Інтернет спілкування не виключає, не підмінює і не відмінює традиційні види спілкування, проте воно специфічне за формою, має свої цілі, прийоми і засоби. Незважаючи на отримання безцінного досвіду міжособового спілкування з новими людьми, підтримка інтернет-спілкування з декількома одержувачами призводить до поверхневих зв'язків з комунікаторами. Окрім цього негативними наслідками необмеженої доступності контактів є інформаційні перевантаження і психоемоційна напруга.

Як показують дослідження соціологів, психологів і медиків, серед людей, виявлених як невміло і патологічним чином тих, що використовують інтернет, нерідко зустрічаються індивіди, що страждають різного роду сексуальними розладами, випробовують нав'язливі думки, почуття страху і самотності. Таким чином, інформаційно-комунікативні технології розглядаються з точки зору суперечності соціальних наслідків їх глобального і повсюдного поширення.

Вченими за результатами чисельних досліджень визначено психологічні симптоми, а саме:

- хороше самопочуття або ейфорія за комп'ютером;
- неможливість зупинитися;
- збільшення кількості часу, що проводиться за комп'ютером;
- зневага сім'єю і друзями;
- відчуття порожнечі, депресії, роздратування не за комп'ютером;
- брехня працедавцям або членам сім'ї про свою діяльність;
- проблеми з роботою або навчанням.

А також, фізичні симптоми багатовекторного впливу інтернет-залежності:

- синдром карпального каналу (тунельна поразка нервових стволів руки, пов'язана з тривалим перенапруженням м'язів);
- сухість в очах;
- головні болі за типом мігрені;
- болі в спині;
- нерегулярне харчування, пропуск прийому їди;
- нехтування особистою гігієною;
- розлади сну, зміна режиму сну.

З вище позначеної проблеми, загрозливої нервово-психічному здоров'ю людини при надмірній захопленості віртуальними взаємодіями (Інтернет-залежності) витікає і педагогічна проблема - інтолерантна поведінка, яка нині часто спостерігається в інформаційному просторі інтернет-спілкування підлітків і молоді.

У цьому напрямі дослідження показують, що багато контактів в сучасному безособистісному інтернет просторі починаються з ненав'язливого спілкування, яке на наступних стадіях знайомств, непомітно перетворюється на настирні дії. Далі починається процес анонімного або явного переслідування, коли для отримання відомостей про партнера по комунікації потрібно нові джерела здобичі інформації, необхідної для продовження і

розвитку соціальних і особистих стосунків у віртуальному або оффлайн-світі.

Такі дії означають ще одно прояв психосоціальної депривації - соціально-психологічне переслідування.

На думку Джонсона Дж. М. визначення переслідування зазвичай складається з трьох елементів: «по-перше, це форма поведінки, яка є небажаним для одного з індивідів вторгненням; по-друге, це явна або прихована загроза, яка повідомляється цим поведінковим типом вторгнення; у третій, в результаті вторгнення індивід, якому погрожують, випробовує обґрунтований страх [4]. Щоб більше дізнатися про іншу людину, вплинути на його дії, отримати приховані і таємні відомості про нього, переслідувач підключає багаті на подібного роду інформацію Інтернет-джерела. Він спостерігає за поведінкою особи, що переслідується, в мережі, розкриває електронні поштові скриньки для перегляду його листування, посилає анонімні повідомлення на сторінки в соціальних мережах.

Серйозніші форми соціально-психологічного переслідування включають публічний наклеп, поширення помилкової інформації на форумах, прямі погрози через форми Інтернет-спілкування. Усі ці обставини викликають необхідність адекватного правового захисту людини від неправомірного використання персоніфікованої інформації.

Але це тільки одна сторона вирішення цієї проблеми. Досвід роботи в підлітково-молодіжній аудиторії показує, яке неочікуване значення має проведення профілактичної роботи по попередженню розвитку вищеперелічених видів психосоціальної депривації: таких, як ігрова, Інтернет-залежність і поведінка, що містить соціально-психологічне переслідування.

Можна припустити, що розвиток деструктивних форм при інтернет-спілкуванні в молодіжному середовищі, аж до появи соціально-психологічного переслідування обумовлено множинними причинами. Це і деформація особової сфери, що з'являється при надмірних інформаційних перевантаженнях у особи, - наслідок перенесеної нервово-психічної напруги і недозволених усередині і міжособових конфліктах; це і недоліки сімейного, громадського і самовиховання, що не забезпечили гармонійного особового розвитку.

Тому, на цьому етапі розвитку сучасного інформаційного суспільства актуальним завданням стає проведення профілактичної роботи в молодіжному середовищі через систему заходів, особовий ріст (проведення комунікативних тренінгів, тренінгів особового росту, тренінгів упевненості в собі і тому подібне; форумів), що забезпечує їх, таких заходів, які забезпечують відкритий довірчий діалог з молоддю. Крім того, паралельно потрібне проведення роз'яснювальної роботи про наслідки і небезпеки надмірного Інтернет-спілкування, пояснення шляхів виникнення залежності.

При цьому одним з важливих завдань соціуму на сучасному етапі є проведення системного моніторингу, що дозволяє відстежити зміни в стані здоров'я дітей, підлітків і молоді. Особливого значення ця робота набуває в

умовах проживання на Крайній півночі, оскільки зміни здоров'я фізичного, психічного і морального мають наслідки, що далеко йдуть : порушення репродуктивного здоров'я, а значить і здоров'я майбутніх поколінь.¹ Показ молоді переваг ведення здорового способу життя можливо через популяризацію цих ідей в ЗМІ, впровадження в процес навчання : шкільного і професійного цілеспрямованих заходів, що забезпечують профілактику інтернет-залежності молоді при віртуальних взаємодіях. Це не лише шлях збереження здоров'я поколінь, але і вирішення проблеми профілактики екстремізму в молодіжному середовищі.

Останнє можливо здолати спільними зусиллями фахівців різних сфер : медичною, психолого-педагогічної, правоохоронною (Поліція і СБУ), такою, що виражається в системних профілактичних заходах що проводяться фахівцями вище позначених сфер.

Поза сумнівом, корисність інтернету залежить виключно від того, як саме використовуватиме його кожен індивід. Слід розуміти, що занадто зосереджене використання інтернету у пошуках інформації тягне собі небезпеку того, що людина перестає думати самостійно, через те, що його мозок навчається обробляти тільки готову інформацію. Тому люди починають залежати від інтернету.

Таким чином, ми дійшли висновку, що соціальні мережі при грамотному використанні можуть зіграти велику роль в саморозвитку людини, а саме тим, що в мережі Інтернет зберігається величезна кількість корисної інформації для збільшення як духовного, так і для розумового розвитку людини як особистості.

Висновки. Отже Інтернет-залежність – це актуальна проблема сучасної студентської молоді, що впливає на особистість молодої людини, яка є чутливою до впливу адикції. Інтернет-залежність негативно впливає на всі сфери життя людини, призводячи до появи особистісних деформацій та дизгармонізації особистості. Адикція руйнує стосунки людини із соціумом, спричиняє її повне заглиблення у віртуальну реальність, а як наслідок – змінюються риси характеру людини, емоційно-вольова сфера, втрачається здатність до самоконтролю, з'являється емоційна нестабільність, дратівливість, неадекватна поведінка.

Із метою попередження чи подолання інтернет-адикції необхідна ефективна система заходів, що сприятиме гармонізації особистості, розширенню її здатності до встановлення конструктивних стосунків з оточуючими.

Вище викладене вказує на необхідність вжиття заходів у рамках державної молодіжної політики, що проводиться, в Україні на сучасному етапі, спрямованих на вдосконалення діяльності організацій, установ по організації дозвілля молоді. У сучасних умовах потрібні профілактичні заходи, спрямовані на запобігання ризикам комп'ютерної залежності, оскільки у багатьох молодих людей відсутні навички протидії шкідливим звичкам безконтрольного використання соціальних мереж, інтернет-ігор, ISQ і інших мережеских ресурсів; а також заходи по формуванню ціннісного відношення до свого здоров'я, формування інформаційної культури молоді.

Список використаних джерел

1. Артемонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформації // Вища освіта України, №1 – 2008. – с.72-75.
2. Бех І.Д. Гуманітарний розвиток країни: внутрішня політика держави у сучасному глобалізованому світі // Державна політика в гуманітарній сфері (матеріали круглого столу). – Івано-Франківськ, 2001. с.3-9.
3. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків : дис. ...канд. псих. наук / Т. М. Вакуліч. – 2006. – 20 с.
4. Джонсон Дж. М. Процесс преследования // Социологические исследования. Сборник научных трудов. Луганск: С национальный университет имени Владимира Даля. 2008, №7, с. 153–176 (перевод выполнен по изданию: Johnsn John M Stalking process in Kotarba // Josehp A Johnsonson John M Hjstmodern existential sociology Walnut Creek, CA AlmtaMira Press 2002).
5. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : дис. ...канд. псих. наук / М. И. Дрепа. – Ставрополь, 2010. – 277 с.
6. Дрепа М.И. Знание. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии: статья. Понимание. Умение: журнал. – № 2/2009 – 190 с.
7. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации // Англо-русский толковый словарь концепций и терминов. М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 416 с.
8. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий Журнал Социос, №2010, стр. 70–79.
9. Ландэ Д.В., Литвин А.Б. Феномены современных информационных потоков//Сети и бизнес. 2001, №1. – С. 14–21. Доступно в интернете:<http://dwl.visti.net/art/content/>.
10. Марьина О. В. Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций / О. В. Марьина // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск, 2011. – Т. 1. – С. 17-20.
11. Попова О. А. Личностные особенности студентов с разным уровнем интернет-зависимости / О. А. Попова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://research-journal.org/featured/psychology/lichnostnye-osobennosti-studentov-s-raznym-urovнем-internet-zavisimosti/>.
12. Американцам будут ставить диагноз «компьютерная зависимость» // Новости. 15 июня 2007 г. См.: <http://podrobnosti.Ua/health/2007/06/15/432760.html>.
13. Електронний ресурс: Вплив інформаційних технологій на саморозвиток особи. Режим доступу : <http://cheloveknauka.com/vliyanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-samorazvitie-lichnosti>
14. Електронний ресурс: Вплив інформаційних технологій на саморозвиток особи. Режим доступу : <http://cheloveknauka.com/vliyanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-samorazvitie-lichnosti>

*Діхтяренко С.Ю., канд.психол.н.,
доцент кафедри психології
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ

Методами психопрофілактики та психокорекції з подолання конфліктних ситуацій та формування особистісних детермінант їх розв'язання є соціально-психологічний тренінг, аутогенне тренування, самоаналіз власної поведінки у конфліктній ситуації, індивідуальне психоконсультавання, просвітницька психолого-педагогічна діяльність з метою підвищення психологічної культури юнаків.

Нами було розроблено тренінг-курс (28 годин навчального циклу), який являє собою логічно завершений фрагмент змісту освіти, що характеризується незалежністю та завершеністю змістового матеріалу, розкриває основні поняття та концептуальні основи реалізації освітніх завдань в підготовці фахівців, технології роботи та методика проведення тренінгу. Тренінг як форма профілактичної роботи з конфліктною поведінкою в студентському середовищі забезпечує оволодіння студентами практичних навичок у вирішенні конфліктів із застосування отриманої інформації і теоретичної моделі, яку вони засвоїли.

Формуючий експеримент здійснювався на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Для отримання надійних результатів формуючого експерименту нами були сформовані наступні вибірки майбутніх фахівців факультету соціальної та психологічної освіти: експериментальна група, де реалізовувалася розроблена нами програма (20 осіб); контрольна група, у якій навчання проводилося за традиційною програмою (20 осіб).

Результативність проведеного формуючого експерименту вивчалась за допомогою повторного зрізу та порівняння даних на початку та в кінці експериментального дослідження, за результатами якого визначалася динаміка формування особистісних чинників розв'язання конфліктних ситуацій у студентських групах; безпосереднього спостереження у процесі занять за його учасниками та виконанням ними низки запропонованих вправ; самозвітів учасників формуючого експерименту, у яких вони фіксували зміни у результаті проведеного тренінгу для розвитку впевненості в собі та конструктивних комунікативних вмінь.

Контрольний зріз після проведення формуючих впливів показав зростання особистісної детермінації конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, розвитку рефлексивних механізмів (рефлексивного Я, самоусвідомлення, самоприйняття, саморегуляції) та навичок конструктивної взаємодії. Зміна цих показників свідчить про ефективність розробленої нами програми формування та розвитку особистісних детермінант вирішення конфліктних ситуацій.

Своєчасна психопрофілактика та психокорекція особистісних детермінант виникнення конфліктних ситуацій в студентському віці сприяє розвитку внутрішньої детермінації щодо подолання конфліктних ситуацій. Сутність психопрофілактики та психокорекції щодо даної проблематики полягає в психолого-педагогічному впливі на психологічні властивості особистості з метою упередження прояву конфліктних тенденцій та формування загального конструктивного характеру міжособистісної взаємодії у юнацькому віці.

Таким чином, отримані результати можуть служити матеріалом для удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти в аспекті міжособистісної взаємодії, яка виступає необхідним фактором результативності і продуктивності провідної діяльності студентів та дозволяє підвищити рівень професіоналізму, саме в аспекті вирішення конфліктних ситуацій, які супроводжують особистість протягом всього життя.

Література:

1. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М.Емельянов. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
2. Пов'якель Н.І. Експертиза психологічного змісту конфліктогенів як засіб регуляції конфліктів / Н.І.Пов'якель // Конфліктологічна експертиза : теорія і методика. – К.: Т-во конфліктологі України, 1999. – С. 45-51.

В.В. Швець

Психолог Уманського ОМВК,

м. Умань

ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

В історії психологічних досліджень існує багато теорій та поглядів на способи розвитку творчих здібностей особистості. Це відображують праці Г. Костюка, З. Калмикової, В. Роменця, Я. Пономарьова, Т. Титаренко, В. Клименко, М. Яновського. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені З.Фрейд, К. Юнг, Є. Фромм, Т. Рібо, А. Маслоу, Д. Дьюї, Р. Стернберг, Дж. Гілфорд, Е.де Боно та ін.

Л. Виготський відзначав, що творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, що створює щось нове, все одно, чи буде це створена творчою діяльністю який-небудь предмет зовнішнього світу, чи продукт розуму або почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині [3]. А. Брушлинський характеризує творчість як процес, у результаті якого з'являється щось нове, раніше невідоме. Зокрема, він вбачає сутність творчого процесу в реорганізації наявного досвіду та формуванні на його основі нових комбінацій [1-2]. Таку позицію обстоюють багато інших дослідників.

Крім вищезгаданих підходів до тлумачення творчості (результативного і процесуального), виділяють також особистісний підхід, який розглядається

як принцип психології. У розробку цього принципу зробили внесок К. Корнілов, А. Макаренко, В. Моляко, К. Платонов, В. Сухомлинський, С. Рубінштейн та інші. Так, С. Рубінштейн вважає, що цей принцип полягає в розумінні особистості як взаємопов'язаної сукупності внутрішніх умов, якими і є структура її властивостей і якостей, через які заломлюються всі зовнішні впливи [1].

На думку К. Платонова, жодне психічне явище, що виявляється в діяльності (а отже, і сама ця діяльність та її елементи - дії і вчинки), не можуть бути правильно зрозумілі без врахування цього особистісного їхнього заломлення [7]. В рамках цього підходу велика увага приділяється дослідженню ролі мотиваційного і емоційного компонентів у мисленні особистості, їх продуктивної функції [8]. При особистісному підході творча діяльність розглядається з оляду неповторності й індивідуальності.

Не можна не відзначити теоретичну потребу у визначенні найбільш загальних понять, які б узагальнювали і відображали суперечливі моменти в структурі творчості. До таких понять з повним правом можна зарахувати „репродуктивне” і „продуктивне”. У науковій літературі виділені основні характеристики цих понять: репродуктивне - це відтворення досягнутих результатів; продуктивне - синонім творчого, це характеристика плідності, результативності, що є відображенням поступовості, новоутворень в розвитку думки, предметі діяльності. У результаті „репродуктивне” і „продуктивне” відображають суперечливу природу людської діяльності - відтворення і зміну [10].

Зазначимо, що аналіз праць із психологічних проблем творчості приводить нас до висновку, що творчу діяльність не можна звести лише до логіки чи тільки до інтуїції, це складний процес стрибків і взаємних переходів інтуїтивних і формалізованих компонентів мислення. Причому, цей процес обумовлений не лише змістом завдання, але і формами організації діяльності особистості, її активністю й ініціативою.

При розгляді суб'єктно-особистісного механізму творчості виникає ряд труднощів. Це знайшло відображення навіть у тому, якими поняттями користуються вчені під час пояснення механізму творчості стрибка, трампліну, натхнення, фантазії й ін.

У психології мислення дійснюються спроби опису суб'єктно-особистісного механізму творчості. Ближче за інших до розв'язання даної проблеми у психологічній науці підійшли прихильники теорії поетапного формування розумових дій, оскільки вони намагаються розглянути механізм творчості з точки зору можливостей його побудови [4]. Разом з тим О. Єсаулов стверджує, що теорія поетапного формування розумових дій не розкриває продуктивної природи процесу мислення, здатного приводити до нових знань, а зводить його до функціонування вже готових, відірваних від свого онтогенетичного розвитку знань [9].

На думку В. Лугової існуючий зміст освіти - штучний, а вікові перетворення психіки, свідомості та діяльності людини -- природні, через таку несумісність виникають протиріччя, які не сприяють розвиткові

механізму творчості [5]. Розбіжність освітніх можливостей людини і змісту освіти містить у собі суперечності: дві протилежні сторони процесу, що виключають одна одну. Відзначимо ще одну, на наш погляд, суттєву обставину: підходи до дослідження проблем творчого мислення ґрунтовно розроблені лише у сфері індивідуального мислення. Сучасні ж дослідження творчого мислення, крім вивчення індивідуального мислення, включають вивчення мислення в діалозі і групову творчість. І якщо в першому випадку звертається увага на систему продуктивних процесів як на психологічний еквівалент творчості; у другому дає можливість виявити мало досліджені ланки творчого акту – породження проблем і рефлексивні механізми пошуку й обґрунтування рішень; третьому сконцентрувати увагу на організації групових форм творчості, поставити питання міжособистісної творчої взаємодії [6].

У вітчизняній психології велика увага приділяється проблемі умов розвитку творчого мислення, цілеспрямованого формування евристичних прийомів [3]. Показано, що оволодіння евристичними прийомами дає могутній поштовх розвитку творчого мислення, але не гарантує успішне рішення творчих задач. Отже, увага приділяється розкриттю ества креативності, з'ясуванню механізмів творчої діяльності і природи творчих здібностей.

Експериментальні дослідження творчого мислення, здійснені за допомогою творчих задач, задач - головоломок, показують тим часом, що в основі інтуїтивного рішення, інсайта, припущення лежать логічний аналіз, міркування, вибір варіантів. Хоча процес інтуїтивного пошуку не усвідомлюється, після отримання рішення його можна вербалізувати. Поза сумнівом, це свідчить про єдину природу двох видів мислення – творчого і нетворчого.

Згідно з думкою Я. Пономарьова, в централізованій логіці механізму творчості особливу роль відіграє неусвідомлений продукт. На етапі підготовки, окрім основного продукту, що відповідає меті дій, в складі його результату міститься цей неусвідомлений продукт, несуттєвий з точки зору усвідомленої мети. В деяких випадках ключ до вирішення може знаходитися у використанні таких побічних продуктів, які включаються в нову структуру, що відповідає вимогам завдання, яке переживається як інсайт. Суттєво, що ці процеси відбуваються на фоні просування від вищих рівнів організації мислення до його нижчих: домінуючим стає мислення, яке пов'язане з маніпулюванням речами та їх уявленнями [10].

Список використаної літератури.

1. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей. / Психология творчества. // Психологический журнал. 1995, – С. 49-58.
2. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека. / Педагогика. 1995. – , №3. – С. 19-23.

3. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. – 1980. – №4. – С. 88-94.
4. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. - М.: Высшая школа, 1979. – 400 с.
5. Макшаков С.А. Хрящева Н.Ю. Тренинг креативности. Институт психологии. -Санкт-Петербург, 1996. – 325 с.
6. . Морено Дж. Театр спонтанности. Пер. с англ. Красноярск, Фонд Мент, 1993. – 125 с.
7. Психология педагогического общения: Тезисы докладов научно-практической конференции. –Кировоград, 1990. – С. 204-209.
8. Психологічні ігри та вправи. Упорядники: Слободянюк І.А., Холодова О.О., Олексенко О.І. - Вінниця, 1995. – 217 с.
9. Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація учнів ПТУ в умовах навчального закладу (навчальний посібник). Управл. Освіти Вінницької облдержадміністрації. -Вінниця, 1997. – 193 с.
10. Слуцкий А.С., Цапкин В.Н. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия (Руководство по психотерапии). Под ред. В.Е. Рожнова, 3-е изд. Доп. и перераб., Медицина, 1985. – 232 с.
11. Coher D. Psychologist on Psychology. London: Henley, 1977. – 360 p.

Шулдик Галина Олексіївна
 – кандидат психологічних наук,
 доцент кафедри психології
 Уманського державного педагогічного
 університету імені Павла Тичини.

ПСИХОДРАМА ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ

Психодрама – це метод відтворення в драматичній дії значущих подій і особистісних проблем свого життя. Психодрама (спонтанний театр) – метод групової психотерапії, що полягає в розігруванні учасниками сцен з їхнього життя, у яких відтворюються особистісні проблеми й створюється можливість відкоригувати їх. Засновник психодрами Я.Л.Морено вважає, що основна мета психодрами – досягнення спонтанності й креативності [2]. П.Холмс відмічає, що психодрама – це форма групової психотерапії, яка не допускає пасивного спостереження. Емоційна енергія, креативність і чесність драми здатні втягнути в неї кожного, хто стежить за її розвитком [3]. Робота в психодраматичній групі ґрунтується як на реальності, так і на уявлених ситуаціях. Можливе занурення в минуле й подорож у майбутнє, моделювання мрій й дослідження сновидінь [1, 4].

Мета дослідження: описати стадії психодрами та результати її використання.

В ході психодрами нами використовувалися класичні стадії: розминка, вибір протагоніста, психодраматична дія та шерінг.

Розминка сприяла виникненню спонтанності й творчої активності учасників групи, поступовому розкріпаченню рухової активності учасників, полегшувала спілкування між ними, підсилювала групову згуртованість, збільшуючи почуття довіри й приналежності до групи. Розминка допомагала сконцентрувати увагу учасників на особистісних проблемах, над якими вони хотіли б попрацювати на поточній психодраматичній сесії.

Вибір протагоніста. Як правило, після закінчення розминок один або кілька учасників прояснюють для себе проблеми, які вони б хотіли якось досліджувати під час цієї сесії.

Під час *стадії психодраматичної дії* протагоніст (за підтримкою й допомогою ведучого) займається дослідженням особистих проблем. Для постановки драми не існує ніякого заздалегідь написаного сценарію, у кожний момент драматичної дії проявляється спонтанна творчість протагоніста, допоміжних осіб і ведучого. Перші слова протагоніста варто вислухати дуже уважно. Психодрама – це сценічний процес, тому дія досить швидко переходить у драму. Протагоніст і ведучий приймають спільне рішення щодо сцени, з якої почнеться драма, і протагоніст, у відповідності зі своїм описом приступає до її побудови. Відтворюючи минулі події, протагоніст говорить у теперішньому часі, визначає, які діючі особистості з найближчого оточення протагоніста можуть знадобитися для розігрування даної конкретної сцени (тобто батьки, брати, сестри, одногрупники тощо). Протагоніст вибирає учасників на всі необхідні ролі допоміжних осіб з учасників, які найбільше їм відповідають. Немає сумніву, що вибір членів групи на ці ролі зовсім не випадковий. Через “теле” (сукупність почуттєвих стосунків між всіма учасниками) протагоніст відчуває, хто з присутніх у цей момент може зіграти в драмі ролі значущих для нього людей. У цьому випадку вікові й статеві обмеження не мають принципового значення.

Кожна сцена драми повинна відповідати епізодам з минулого протагоніста, що спливає в його пам'яті. Як тільки драматична дія починає відхилятися від цього шляху, ведучому варто допомогти протагоністові й допоміжним особам відновити його відповідність реальному ходу подій.

На завершальній стадії – стадії *шерінгу* в результаті контакту із сильними почуттями, пережитими колись у минулому, протагоніст отримує більше інформації про свою власну поведінку, почерпнувши її зі сцен свого минулого. Це дозволяє йому випробувати нові типи поведінки й інші варіативні виходи з глухого кутка, в який у даний момент зайшли його стосунки. Цей процес можна назвати “рольовим тренінгом” протагоніста, що дозволяє йому зміцнити впевненість у собі і у своїй здатності впоратися з ситуацією. При цьому зовсім необов'язково, щоб дійство служило репетицією поведінки в повсякденному житті. По закінченню дійства сама психодраматична дія й переживання учасників обговорюються як протагоністом, так і іншими членами групи. Наприклад, член групи можуть розповісти, які почуття у них виникла у процесі розігрування ситуації з

протагоністом. Під час обговорення учасники можуть також давати теоретичні інтерпретації інших можливих способів розв'язання конфліктів.

Дуже важливо, щоб у процесі шерінгу учасники не “інтерпретували” проблеми, які розкрилися в емоційному стані протагоніста, який у цей момент може виявитися дуже ранимим. Я.Морено порівнював протагоніста під час шерінгу з пацієнтом, що перебуває в реанімаційному відділенні після важкої операції. Під час шерінгу учасники групи, які грали ролі допоміжних осіб, можуть зняти із себе ці ролі. У процесі драми деякі з них часом відчують дуже сильні переживання. Часто такі почуття виявляються позитивними – навіть при потенційно негативній або деструктивній ролі; почуття полегшення можна пережити вже тільки від того, що така роль виявилася не властивою людині в її повсякденному житті. Процес шерінгу дозволяє протагоністові, який може відчувати себе в повній ізоляції, перебуваючи у вкрай суперечливому стані, відчути свою спільність із іншими. До того ж на цій стадії своїми почуттями й думками можуть поділитися ті учасники групи, які під час психодраматичного процесу виявилися дуже схвильованими тим, що відбувається. На цьому етапі ведучий групи одержує можливість визначити, на кого з учасників групи драматична дія здійснила особливо сильне враження, щоб підтримати їх і надихнути на дослідження власних проблем на наступних психодраматичних сесіях. Відкрите обговорення цих питань у групі дає їй учасникам відчуття впевненості й необхідну психологічну підтримку, а також сприяє прояву уваги й турботи всіма присутніми стосовно один одного.

Висновок. В ході психодраматичних сесій нам вдавалося діагностувати різноманітні собистісні проблеми протагоністів. Це проблеми, пов'язані з працевлаштуванням, налагодженням сімейних стосунків, переборенням болю втрати, образ чи почуття провини, становлення адекватної самооцінки тощо. Корекція полягала в тому, що переживання (проживання) зовні драми внутрішнього світу допомагає протагоністам опанувати своє минуле і “попрощатися з ним”; повірити в себе, у свої сили й можливість змін; знайти оптимальні способи поведінки у важких життєвих ситуаціях; освоїти нові ролі й моделі поведінки; скоригувати життєвий сценарій, знайти вихід з конфлікту, зменшити симптоми важких переживань тощо.

Список використаних джерел.

1. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г.Лейтц : пер с нем. – 2-е изд. – М.: “Когито-Центр”, 2007. – 380 с.
2. Морено, Я. Театр спонтанности /Я.Морено / Пер с англ. – Красноярск: Фонд Мент. Здоровья, 1993. – 125 с.
3. Холмс, П. Внутренний мир снаружи. Теория объектных отношений и психодрама / П.Холмс / Пер. с англ. - М.: Класс, 1999. - 288 с.
4. Чудаєва Н.В. Психодрама : навчальний посібник /Н.В.Чудаєва, Г.О.Шулдик. – Умань : ФОП Жовтий, 2014. – 158 с.

УДК 159.9.016.2

Шусть Василь Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант

Інститут соціальної і політичної
психології Національної академії
педагогічних наук України

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Концептуальні підходи до розвитку політичних цінностей молоді реалізовувалися в таких взаємопов'язаних напрямках: формування знань про специфіку політичної боротьби; виховання мотивації до активної участі в суспільно-політичному житті; трансформація знань про політику в політичні цінності.

Методологічною основою розробки концептуальної моделі процесу є поведінковий та ціннісно-орієнтований підходи. Важливим аспектом поведінкового підходу, є те, що він свідчить про сформованість політичних цінностей молоді людини, необхідних для набуття хоча б незначною мірою політичної суб'єктності. Ціннісно-орієнтований підхід окреслює психологію становлення та розвитку політичних цінностей людини, пошук нею психологічно-значущих смислів в політичному житті країни.

Саме такий тип соціально організованих взаємодій і взаємин між студентами і викладачем утворює рух від зародження спільності смислів, цілей і способів діяльності до розвитку єдиного смислового поля; є мотивуючою основою до становлення усвідомленої саморегуляції в процесі формування політичних цінностей студентів. Предметом взаємодії є узагальнені і усвідомлені способи навчання та соціальної діяльності, а також норми взаємодії і спілкування. При такій організації навчання формування політичних цінностей студентів розвивається від первинного, вихідного стану на основі засвоєних з попереднього соціального розвитку норм і способів соціальної інтеракції до стану формування особистісних політичних цінностей.

Процесуально-результативний підхід зумовлює обов'язкове включення моніторингових процедур в процес формування політичних цінностей молоді, організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування політичних цінностей молоді. При цьому здійснювався діяльний контроль процесу перетворення навчальної діяльності в професійну в ситуаціях соціальної взаємодії.

Проблемно-ситуативний підхід орієнтує на проектування і створення навчальних ситуацій політичного вибору в ході процесу формування ціннісної сфери студентів. За зовнішньою формою навчальна ситуація - це завдання і проблема. Тому педагогічний процес формування політичних цінностей студентів повинен спиратися також на заданий підхід, який визначає виявлення імовірнісних явищ політичного життя, їх аналіз,

складання прогнозних життєвих ситуацій, розробку засобів і умов їх вирішення.

У руслі діяльнісного підходу до методики формування формування політичних цінностей студентів лежить концепція контекстного навчання. Опора на неї визначала в нашому дослідженні створення психолого-педагогічних умов для динамічного руху діяльності студента від навчальної діяльності до діяльності суспільної; для трансформації навчальної діяльності у суспільно-політичну діяльність з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, вчинків, засобів, предмета і результату; для моделювання змісту суспільно-політичної діяльності фахівців з боку її предметно-технологічних і соціальних складових.

В рамках особистісного підходу формування політичних цінностей розглядається нами як становлення мотивів політичної поведінки, політичного мислення, реалізації досвіду політичної практики, проявів емоційно-вольової регуляції в залежності від ситуацій соціальної взаємодії.

Тому важливим для формування політичних цінностей як інтегрального особистісного утворення ми вважаємо полісуб'єктний (діалогічний) підхід, що визначає взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу, побудовані за типом діалогу - найбільш продуктивної діяльності викладача і студентів.

Концепція формування політичних цінностей молоді спирається на систему педагогічних принципів - вихідних теоретичних положень, спрямовуючих ідей і основних вимог, що впливають з встановлених психолого-педагогічною наукою закономірностей і реалізуються в цілях, змісті, педагогічних технологіях, діяльності викладачів та діяльності студентів.

Система принципів формування політичних цінностей визначається:

- а) загальнодидактичними принципам навчання у вищій школі;
- б) принципами створення ситуацій спільної продуктивної діяльності;
- в) принципами контекстного навчання;
- г) принципами особистісно орієнтованої освіти.

Формування політичних цінностей молоді відбувається в діяльності суб'єкта за допомогою механізмів саморегуляції, визначає успіх діяльності, проявляючись у вигляді сформованої ціннісної структури особистості. Без механізмів саморегуляції, без активної життєвої позиції формування політичних цінностей студентів може бути лише потенційною можливістю, не реалізуватися, і результат діяльності, успіх досягнуті не будуть.

Саме ситуації політичного вибору і розвинені механізми самоврядування, саморегуляції виступають фактором, визначальним дієвість всіх цих компонентів, стимулюючим поведінку суб'єкта діяльності. Поведінка - соціально обумовлена, опосередкована знаково-смысловими системами діяльність; її своєрідність залежить від характеру взаємовідносин суб'єкта з групами, членом яких він є [1].

Таким чином, сукупність політичних цінностей створює певну систему, яка виступає однією з ключових ланок політичних відносин суспільства і

втілюється у комплексі його політичних інститутів. Вона формується через специфічні політичні процеси і, в свою чергу, справляє на ці процеси потужний вплив. При усій своїй значущості політичні цінності (ідеали) не можуть бути пізнані безпосередньо. Виразом політичних ціннісних ідеалів з різним ступенем адекватності слугують зафіксовані в політичній сфері життя предметні перевтілення. У зв'язку з цим певні опредмечені політичні ідеали можна назвати політичними нормами. Останні втілюють надособистісні початки ціннісної орієнтації, пріоритет інтерперсональних зв'язків для тих суб'єктів, що включаються в політику. Політичні норми запроваджують структуру мотивації особистості, на основі чого, людина коригує свої ціннісні орієнтації. Нормативна система більш жорстко, ніж ціннісна, детермінує діяльність людей [2].

Важливим фактором успішності реалізації завдань дослідження є сформоване активне позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей - "життя", "людина", "суспільство", "праця". Таке ставлення знаходить своє відображення у прояві особистої відповідальності за результати діяльності в політичній сфері.

Конативна основа формування політичних цінностей представлена механізмами саморегуляції особистості. При всій різноманітності видів проявів саморегуляція має наступну структуру: прийнята суб'єктом мета його політичної активності, модель значущих умов політичної діяльності, програма власне виконавських дій, система критеріїв успішності діяльності, інформація про досягнуті результати, оцінка відповідності одержаних результатів критеріям успіху, рішення про необхідність і характер корекції діяльності.

В оцінці сформованості політичних цінностей необхідний комплексний підхід, який передбачає врахування таких критеріїв:

- Змістовні характеристики політичної діяльності - комплекс внутрішніх спонукань, установок, мотивів поведінки і діяльності, спрямованості інтересів;

- Рівень і якість результатів, тобто тих реальних досягнень, які були отримані в підсумку процесу формування політичних цінностей;

- Процесуальні особливості формування політичних цінностей (темп, швидкість, інтенсивність, обсяг).

Це означає, що сформованість політичних цінностей суб'єкта оцінюється з одного боку, по тому, наскільки політичні цінності включаються в загальну структуру особистості і, з іншого - по тому, як вони впливають на діяльність особистості.

Формування політичних цінностей студентів під час навчання визначає необхідність комплексного формування та розвитку мотивів діяльності, формування знань про політичне життя суспільства, формування і розвиток особистісних якостей, а також формування здатності до саморегуляції, здатності до мобілізації свого потенціалу.

Зміст освіти, спрямований на формування політичних цінностей, має відображати специфіку політичної діяльності в суспільстві. Основним

способом формування політичних цінностей студента у вузі, на наш погляд, є навчальна, ситуація політичного вибору, яка розгортається в перебігу вирішення завдання, проблеми, виконання завдання. Ситуація - система зовнішніх (об'єктивна реальність) і внутрішніх умов (психологічна готовність, особистісний смисл), що спонукають і опосередковують активність особистості, формування новоутворень у структурі особистості [1].

Навчальна ситуація політичного вибору розглядається нами як одиниця спільної діяльності викладача і студента; це система сконструйованих педагогом умов, що спонукають і опосередковують активність молоді людини в соціальному і політичному контексті майбутньої діяльності. Моделлю навчальної ситуації виступає завдання (завдання, питання), яке моделює у своєму змісті типові ситуації, що виникають в реальній практиці життя.

У таких ситуаціях відбувається засвоєння та актуалізація знань, становлення мотивів, розвиток якостей, політичного мислення, набувається досвід реалізації знань, а також емоційно-вольової регуляції вчинків. Проектування та створення ситуацій політичного вибору в перебігу освітнього процесу спирається на наступні принципи:

- Принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- Принцип проектування і створення предметного і соціального контексту майбутньої діяльності;
- Принцип провідної ролі спільної продуктивної діяльності викладача і студентів, діалогічного типу спілкування;
- Принцип актуалізації ціннісних аспектів змісту освіти;
- Принцип єдності навчання і виховання;
- Принцип формування політичної самосвідомості студентів.

Залежно від провідних функціональних можливостей ситуації формування політичних цінностей студентів умовно можна розділити на такі види:

- Ситуації формування мотиваційної основи політичних цінностей - мотиви;
- Ситуації формування інструментальної основи політичних цінностей - ситуація формування знань про політичну сферу;
- Ситуації формування ціннісно-сислової основи ціннісних відносин, етики, відповідальності;
- Ситуації формування індивідуально-психологічної основи політичних цінностей;
- Ситуації формування конативної основи політичних цінностей - механізм реалізації політичних орієнтацій, ситуації прояву політичної свідомості.

Форми та методи організації освітнього процесу, спрямованого на формування політичних цінностей, повинні зумовлювати динамічний рух діяльності студента від навчальної до навчально-професійної діяльності

через стадії різноманітних проміжних форм. Базовими (основними) формами навчальної діяльності студента є лекція, семінар, самостійна робота студентів, науково-дослідна робота студентів, практичні заняття з моделюванням в аудиторних умовах і на мові науки динаміки політичного суперництва, відносини зайнятих у ньому людей.

У ході навчально-професійної діяльності студент виконує реальні дослідницькі (навчальна дослідницька робота студентів, підготовка дипломної роботи) або практичні функції. Така діяльність студентів, залишаючись навчальною, виявляється за своїми цілями, змістом, формами і технологіями фактично соціально-політичною. Перехідними формами є проблемна лекція, семінар-дискусія, групові практичні заняття, аналіз конкретних ситуацій, тренінги, спецкурси, спецсемінари та ін.

Для ефективної реалізації поставлених завдань в освітньому процесі необхідно проводити моніторингові процедури для оцінки рівнів сформованості політичних цінностей за такими критеріями: аполітичність, адекватність, заполітизованість.

Окреслений стан становлення політичних цінностей молоді зумовлений недоліками в діяльності інституцій політичної соціалізації. Істотними проявами специфічності роботи вказаних інституцій є нав'язування молодим людям політичних цінностей, неадекватних сучасному етапу політичного життя країни. В зв'язку з почерговими політичними кризами вплив інституцій політичної соціалізації стає все більш різновекторним, що ускладнює процес розвитку стабільних політичних орієнтирів і установок. Це проявляється, зокрема, в поверховому поясненні і розумінні багатогранних і складних суспільно-політичних процесів, що відбуваються в Україні. А це, в свою чергу, породжує скептичне ставлення до набуття освіти, поширення негативістських стилів політичної поведінки.

Список використаних джерел

1. Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект: Пособие для препод. – М.: ЛОГОС, 1994. – 211 с.
2. Семенченко Ф.Г. Політичні цінності в системі політичних відносин: формування, зміст і функції політичних цінностей / Ф. Г. Семенченко // Вісник Київського нац.університету ім.Т.Шевченка: Сер.: Філософія. Політологія. – 05/2010 . – Вип.98 . – С. 53-57.

МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЇ 1 **«Сучасні тренінгові технології.»**

М. С. Міщенко

ст. викладач кафедри психології

*Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини*

СУЧАСНІ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ

Застосування інтерактивних методів навчання розглядалося вітчизняними вченими переважно для підготовки майбутніх фахівців (Дичківська М. І., Медвідь Л. А., Федорчук В. М.). Але недостатньо розроблено питання щодо запровадження сучасних тренінгових технологій у підвищенні кваліфікації психологів.

Упродовж тривалого часу підвищення кваліфікації фахівців, як правило, здійснювалось під час навчання на курсах, які передбачали лекційні заняття, «круглі» столи або обмін досвідом. Згодом їх доповнили практичні та семінарські заняття. Стандартні умови проведення навчання: аудиторія, учнівські столи, дошка – стали комфортними для всіх слухачів. Тим більш, що це не потребувало їхньої активної участі. Загалом до курсів ставляться як до необхідності проставлення відмітки про підвищення кваліфікації та можливості поспілкуватися з колегами у неформальних умовах, де фактично і відбувається обмін досвідом.

Підготовка фахівців потребує більш активного використання тренінгових технологій з можливістю розв'язання прикладних проблем підготовки психологів. Проведення тренінгів створює атмосферу занурення в умови психологічної діяльності, сприяє вдосконаленню професійних вмінь та навичок вирішення психологічних проблем. Під час проведення тренінгів психологами відпрацьовуються вміння та навички психологічної техніки психолога.

Отже, важливою особливістю цієї форми підвищення кваліфікації є те, що його учасники не лише отримують нову інформацію, але відпрацьовують одночасно нові навички, використовуючи їх на практиці. Також це сприятиме психологічній готовності до тренінгової діяльності зумовлюючи розвиток психологічної грамотності, компетентності, особистісної та соціальної зрілості, а також психологічної культури майбутнього психолога тренінгової діяльності.

Список використаної літератури

1. Агапова О. В. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общ. ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тосктной. – СПб. : КАРО. – 2008. – 176 с.
2. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как фактор повышения эффективности организации труда / В. А. Саакова // Среднее профессиональное образование: теоретический и научно-методический журнал. – 2007. – № 2. – С. 60–65.

Н.Л. Шеленкова,
доцент кафедри психології
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТРЕНІНГУ

Психодіагностичні можливості тренінгу актуальні на всіх етапах психологічного забезпечення професійної діяльності. Специфіка даного моменту пов'язана з тим, що тренінг на етапі професійної діяльності проводиться з фахівцями, які працюють в організаціях. У зв'язку з цим тренінг як метод навмисних змін застосовується на основі методологічних принципів, які передбачають системну детермінацію психологічних змінних професіоналів з урахуванням особливостей, потреб і цілей організації.

Етапи попередньої діагностики і постдіагностики особливо важливі, якщо перед ведучим психологічного тренінгу поставлені завдання професійного відбору і прогнозу успішності професійної діяльності учасників групи. Створення психодіагностичного комплексу для попередньої і постдіагностики вимагає врахування ряду факторів [3]:

1. формування психодіагностичного комплексу має відбуватися на підставі запиту організації з урахуванням безпосередньої практичної спрямованості;

2. оскільки застосування тестів може викликати у випробовуваних страх, що спотворює результати тестування, то доцільно використання адаптованих репрезентативних тестових методик, що володіють високою надійністю і валідністю;

3. вибір методик повинен спиратися на можливості адекватної мотивації досліджуваних;

4. психодіагностичний комплекс повинен бути побудований за принципом взаємодоповнюваності і включати в себе особистісні, інтелектуальні та соціально-психологічні тести;

5. так як постдіагностичне дослідження доцільно проводити за допомогою тих же тестів, що і попередня діагностика, то методики, включені в психодіагностичний комплекс, повинні мати високу ретестову надійність.

Психодіагностичний комплекс попередньої діагностики створюється з урахуванням кінцевих цілей тренінгу і може включати в себе методики, що дозволяють сформулювати уявлення про вираженість інтелектуальних, комунікативних і регулятивних показників. Для вимірювання інтелектуального потенціалу С.І. Макшанов, наприклад, рекомендує використання тесту СFT-3 (culture fair test) Р. Кеттелла; для визначення регулятивного потенціалу - шкалу самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна, опитувальник «ОСТ» В.В. Русалова, методику УСК Е.Ф. Бажина або тест «Локус контролю» Дж. Роттера; для визначення комунікативного потенціалу - тест ЕРІ (Eysench Personality Inventory) Г. Айзенка, тест К. Томаса, тест Т. Лірі, а також різні соціометричні

дослідження. Постдіагностика учасників групи може проходити за тими ж методиками, що і попередня діагностика, так як в цьому випадку тренер може отримати об'єктивні дані про результативність тренінгу [1;2].

Однак на практиці, в силу обмеженості часу, постдіагностика може обмежитися заключним анкетуванням. На основі останніх тренінгових вправ, а також за даними заключного анкетування тренер може дати прогноз ефективності подальшої професійної діяльності учасників тренінгу, скласти характеристику особистих і професійних якостей, описати можливості спільної роботи в команді тощо. У цьому тренеру може допомогти також ситуативна діагностика і використання зворотного зв'язку.

Учасники тренінга попереджаються про діагностичні цілі тренінга, про ступінь конфіденційності результатів діагностики.

Підсовуючи вищевикладене, хочемо зауважити, що задовільне втілення діагностичних можливостей тренінгу передбачає володіння практиками в області тренінгу, адекватними уявленнями про особистісні якості і досвіда, необхідного для успішної професійної діяльності, навичками ситуативної діагностики в парі і групі на фоні тренінгових програм різної спрямованості, а також жорсткого дотримання етичних вимог до використання психодіагностичної інформації.

Список використаних джерел:

1. Вачков И. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с. — (Образовательный стандарт XXI).
2. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: Навчальний посібник. — К.: МАУП, 2004.— 192с.
3. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу: У запитаннях та відповідях: Навч. посіб. — К.: Паливода, 2004. — 130 с.

*Шулдик Анатолій Володимирович
канд. психол. н.,
старший викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини*

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

За найбільш загальним визначенням, наведеним у тлумачному словнику української мови, *професіоналізм* – це оволодіння основами і глибинами будь-якої професії. [1, с. 62].

У психологічному словнику поняття „*професіоналізм*” визначається як інтегральна характеристика людини, яка передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості [2,

с. 284]. Професіоналізм визначається не лише ефективністю професійної діяльності, а й особливостями мотивації практичного психолога до діяльності, системою його прагнень, сенсом праці для самого психолога. Праця сама по собі нейтральна, все залежить від того, які цінності спонукають практичного психолога, яка мотивація його діяльності. Професіоналізм є ціннісним ставленням практичного психолога до професійної діяльності.

На основі аналізу психологічної літератури ми виокремили **мотиваційно-ціннісний компонент** професіоналізму практичного психолога, який містить професійно-ціннісні орієнтації, професійні мотиви, стійке позитивне ставлення до професійної діяльності, задоволеність нею, спрямованість на діяльність і на персонал.

1. Професійно-ціннісні орієнтації в професійній діяльності. Це вибрані і прийняті психологом основи оцінки призначення діяльності, системи духовних цінностей, професійних менталітетів, правила професійної етики. Сутність ціннісного ставлення практичного психолога до професіоналізму характеризується трансформацією структурних складових професіоналізму як соціально значущих професійних цінностей в особистісні та реалізацією їх в професійній діяльності. Завдяки ціннісному ставленню практичного психолога до професійної діяльності виникає свідоме емоційно-вольове реагування діяльності, що виявляється в потребі її вивчати, осмислювати, займатися нею.

2. Мотивація професійної діяльності практичного психолога. У зарубіжній психології терміном “мотивація” позначають сукупність всіх детермінант поведінки. Мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей та цілей організації. Мотивація означає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які спонукають практичного психолога до активності, а також предмет чи об’єкт, на який ця активність спрямована. Професійна мотивація – це те, ради чого психолог втілює свої професійні здібності, здійснює професійне мислення. Позитивна і гуманістично насичена професійна мотивація надихає практичного психолога до професійної діяльності. *Мотивація професійної діяльності* психолога включає низку взаємопов’язаних мотивів та стимулів і виконує ряд функцій: *спонукальну* (викликає активність психолога до професійної діяльності, потребу в ній); *спрямовуючу* (визначає характер цілі в професійній діяльності); *регулюючу* (визначає ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності). Мотиви – це внутрішні спонукання, імпульси, які спрямовують активність психолога на зміст, процес, результат діяльності чи на чинники, які лежать поза професійною діяльністю (заробітна плата, пільги тощо). Для успішної професійної діяльності надто важлива мотивація успіху, налаштування на позитивні результати своєї праці.

А. Маркова виділяє декілька груп мотивів професійної діяльності: мотиви розуміння призначення професії; мотиви професійної діяльності; мотиви професійного спілкування; мотиви прояву особистості в професії.

Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки [3].

3. *Базові та актуальні потреби практичних психологів.* Потреби – це необхідність людини у чомусь. Потреби завжди відображають стійкі життєво важливі залежності людини від середовища. В. Семиченко стверджує, що у психології потреби розглядаються у трьох значеннях: як позначення об'єкту зовнішнього середовища для нормальної життєдіяльності (потреба-об'єкт), як стан психіки, який відображає нестачу чогось (потреба-стан), і як фундаментальна властивість людини (потреба-властивість). Базові потреби психолога є найбільш сильними і значущими мотивами професійної діяльності, тоді як актуальні потреби є другорядними за силою та ступенем значущості після базових.

Потреби тісно пов'язані з системою ставлень практичного психолога до різних аспектів дійсності: до інших людей, до самого себе, до професійної діяльності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках визначає його *позицію*.

4. *Задоволеність практичним психологом професійною діяльністю* – це суб'єктивна оцінка якості тих чи інших об'єктів, умов життя і діяльності, життя в цілому, стосунків з людьми, самих людей, в тому числі і самого себе. Задоволеність професійною діяльністю – це емоційно-оцінне ставлення практичного психолога до виконання роботи та умов її протікання. Задоволеність діяльністю позитивно корелює з відданістю навчальному закладу, з лояльністю. На наш погляд задоволеність професійною діяльністю може включати і Flow-ефект (ефект занурення, захопленості), еврест (поєднання високої активності та високої емоційності).

У 1990-х роках американський психолог угорського походження М. Жиксентміхайі визначив модель внутрішньої мотивації [2]. На його думку, люди прагнуть до найбільш задоволеного внутрішнього відчуття, яке назвав “flow” (потік у перекладі з англ.). Flow – це творчий потік, або захопленість повсякденним життям.

Задоволеність діяльністю стимулює психолога до творчості і часто стає вирішальним чинником для мотивації. В стані справжнього flow-ефекту психологи беруться за розв'язання проблем і працюють до тих пір, поки вони не будуть вирішені.

“Flow-ефект” чи “потік” – це потужний ресурсний стан. Стан потоку діє як магніт, який спонукає психолога виходити на нові рівні професіоналізму. У стані потоку психолог дуже активний і втягнений у діяльність, відчуває себе щасливим, сильним і задоволеним.

Отже, flow-ефект – це відчуття задоволення від ефективного рішення проблеми будь-якої складності чи неординарні способи її розв'язання. У практичного психолога, який знаходиться в стані flow-ефекту, підвищуються показники засвоєння інформації, активізується пам'ять, здібності до аналізу інформації, спостерігається легка форма хвилювання у зв'язку з підвищеною активністю, будь-яке завдання виконується набагато швидше та точніше.

“Flow-ефект” виникає тоді, коли концентрація на поставленому завданні та впевненість у своїх силах знаходяться на високому рівні.

“Flow-ефект” близький до стану *творчого натхнення*, тобто складного комплексу інтелектуальних і емоційних компонентів. Воно проявляється у творчому піднесенні, загостренні сприймання, відтворення, зростанні потужності уяви, виникненні цілого ряду комбінацій оригінальних вражень, рішень, виявів великої кількості думок і легкості знаходження суттєвого, повній зосередженості і зростанні фізичної енергії, які приводять до великої працездатності, до психічного стану радості творчості і нечутливості до втоми.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент професіоналізму практичного психолога включає такі характеристики, як професійно-ціннісні орієнтації, професійні мотиви, базові та актуальні потреби, стійке позитивне ставлення до професійної діяльності, задоволеність нею, спрямованість на діяльність і персонал.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
2. Жиксентмихайи, М. В поюках потоку : Психологія включеності в повсякденність / Михай Жиксентмихайи; пер с англ. – М.: Альтіка конфікшн, 2011. – 194 с.
3. Маркова, А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Міжнародний гуманітарний фонд “Знання”, 1996. – 308 с.
4. Психологічний словарь / под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Політїздат, 1990. – 494 с.

Лівандовська Інна Антонівна

викладач кафедри психології

Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.

Існує три підходи до проблеми становлення особистості в професії. Перший підхід розглядає проблему становлення особистості в професії як рух від діяльності до особистості. Спочатку вивчається професійна діяльність, в ній виділяються професійно важливі якості, необхідні для ефективного виконання діяльності. Найчастіше діяльність розглядається з суто зовнішнім еталонним характеристиками, сутнісні характеристики залишаються без уваги. Недоліком такого підходу є, насамперед, те, що особистість «підганяють» під вимоги професії, залишаючи без уваги питання саморозвитку особистості в професії. Людина при такому підході виступає в

ролі функціонера, не здатний нічого привнести в професію і діє тільки в рамках службових обов'язків.

У центрі уваги другого підходу виявляється особистість професіонала. В рамках даного підходу відбувається порівняння успішних і неуспішних спеціалістів їх особистісних особливостей з ефективністю професійної діяльності. У результаті цього зіставлення виводяться професійно важливі якості особистості. Недоліком цього підходу є те, що не завжди виявлені особистісні особливості, властиві ефективним фахівцям свідчать про професіоналізм і про можливість його підвищення в майбутньому.

Третє, акмеологічний напрямок розглядає професійне самосвідомість як самостійну категорію, характеризуючи його з позицій нероздільної єдності свідомості і діяльності, особистості і діяльності.

Акмеологічний підхід дозволяє простежити розвиток професійної самосвідомості та становлення особистості професіонала протягом всього життєвого шляху. У той же час, залишає без уваги механізм розвитку професійної самосвідомості у процесі навчально-професійної діяльності, виявлення особливості особистості студента у різні періоди навчання

У зв'язку з наявними відмінностями поглядів на проблему становлення особистості професіонала і розвитку професійної самосвідомості необхідно розробити підхід, що дозволяє з єдиних позицій і всебічно розглянути проблему структури, рівнів становлення і розвитку професійної самосвідомості в процесі навчально-професійної діяльності.

Ми пропонуємо розглянути проблему розвитку професійної самосвідомості в рамках системно-суб'єктно-діяльнісного підходу в психології. Для вирішення завдань становлення особистості в професії ми пропонуємо роботу по усвідомленню та осмисленню уявлень про себе в сьогоденні, образу ідеального професійного, до якого учень буде прагнути і образу себе в майбутньому, як розвивається професіонала, що володіє ресурсами для подальшого розвитку себе в професії.

Варто визначити будову професійної самосвідомості у «вертикальному» і «горизонтальному» планах.

«Вертикальне» будова професійної самосвідомості утворює трирівневу структуру, динаміку трьох образів «Я»: «Я-реальне (сьогодення)», «Я-ідеальне (професійне)» і «Я-майбутнє (розвивається професіонал)». Вертикальне будова дозволяє простежити процес становлення професійної самосвідомості у навчально-професійної діяльності.

«Я-реальне» - це комплекс уявлень про себе. Він формується у взаємодії зі сформованою у студента Я-концепцією, а також зі сформованим у нього ідеалом свого майбутнього. «Я-ідеальне (професійне)» - це комплекс уявлень студента про ідеального професіонала. «Я-майбутнє (розвивається професіонал)» - це комплекс уявлень студента про перспективи свого розвитку і самовдосконалення на професійному шляху, вихід на життєве самовизначення.

В «горизонтальному» плані професійна самосвідомість має чотирикомпонентна будова, що включає в себе наступні компоненти:

когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-цільовий та операційний. Дані компоненти, наповнюють змістом вище зазначені уявлення про себе.

Когнітивний компонент реалізується у самопізнанні. Процес самопізнання являє собою пізнання себе в процесі спілкування людини з іншими людьми, в процесі діяльності суб'єкта. Виробляючи співвіднесення знання про себе з соціально-професійними вимогами і нормами, дозволяє студентам визначити своє місце в системі суспільних відносин. Удосконалення знань про себе, постійне звернення до свого «Я», допомагає краще адаптуватися до соціальних умов, відрегулювати свою поведінку.

Емоційний компонент виявляється в саморозумінні - оціночне і емоційне ставлення до себе, самоповага і прийняття себе. Розвиток процесу саморозуміння проявляється в безперервному його русі від одного знання про себе до іншого знання. Саморозуміння як процес проявляється у формуванні окремих ситуативних образів і розпливчастих представлень до більш або менш стійкого поняття про себе.

Мотиваційно-цільовий компонент реалізується в самоактуалізації. Самоактуалізація здійснюється через реалізацію самого себе у професії. Стійкими мотиваційними утвореннями є особистісні цінності.

Операційний компонент проявляється в саморегуляції і управлінні зовнішньої та внутрішньої цілеспрямованої активністю учня. Виражається в цілепокладанні, спрямованості у майбутнє, прийняттям відповідальності за реалізацію своїх цінностей на себе. Дозволяє вибудовувати стратегію власного професійного зростання, формувати активну професійну позицію особистості.

Реалізація себе в майбутній професії, можливо завдяки усвідомленому та осмисленому уявленню про себе поданням про свій ідеал професіонала і побудови стратегії свого професійного зростання в майбутньому.

Таким чином, однією з умов професійного становлення студентів є розробка програми психологічного супроводу розвитку професійної самосвідомості.

Використані джерела:

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія / Андрійчук Інна Петрівна; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.:
2. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : науково-метод. зб. / під ред. І. А. Зязюна. – К., 1994. – С. 98–100.

Харченко Надія Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини.

«ФОРМУВАННЯ ЕКОСВІДОМОСТІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

Процес входження України до Європейської співдружності передбачає корінні зміни в екологічному вихованні молоді, адже сформована екологічна свідомість громадян – це запорука високого рівня розвитку держави.

Актуальним питанням сьогодення є розв'язання екологічних проблем глобального масштабу. Для ефективного вирішення цих проблем слід розуміти причини, що лежать в основі їх виникнення, причому не безпосередні причини, якими є діяльність людини, а фундаментальні причини, що визначають такий тип діяльності. Однією з фундаментальних причин є екологічна свідомість, яка і визначає певний спосіб існування людства протягом багатьох століть.

Проблема екологічної освіти несе в собі непримиримі протиріччя, що пов'язані з виконанням людиною певних соціальних ролей. А саме – виконання соціальної ролі може входити в суперечність з цінностями носія даної ролі. Можна бути самим активним "другом природи" поза робочим часом й водночас, підкоряючись логіці виробничого процесу, задавати екологічної шкоди. Ймовірно, що це протиріччя закладається в процесі оволодіння професійними навичками, зокрема, у період навчання у вищій школі.

Екологічна відповідальність – це та інтерактивна морально- екологічна властивість, що виявляється насамперед в адекватному, тобто відповідальному відношенні особистості до природи, охоплюючи основні ознаки таких категорій, як чуйність, ощадливість, дбайливість тощо, але одночасно сутнісно відрізняється від названих якостей вищим рівнем узагальненості. У цілісній структурі особистості дана властивість виконує функцію, що пов'язана з регулюванням складних і неоднозначних стосунків людини з навколишнім соціоприродним середовищем.

Екологічна свідомість як специфічна, самостійна форма суспільної свідомості виникла лише в ХХ ст. нашої ери як наслідок відображення загрози глобальної екологічної катастрофи та наростання кризових явищ у взаємовідносинах суспільства та природи в цілому. Вона зформувалась на основі пізнання як тих законів, що забезпечують цілісність природного середовища, так і тих, що повинні обумовлювати людську діяльність з метою збереження і покращання придатного для людського існування стану природи.

Екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія щодо місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі.

Єдиного тлумачення поняття екологічної свідомості немає. Існують кілька визначень, зокрема:

- науково-практичне відображення зв'язку людини та суспільства з теперішнім і майбутнім навколишнім середовищем, необхідність гармонізації відносин між ними;

- ... звичайна буденна людська свідомість, змістовно спрямована екологічними сенсами;

- сукупність екологічних уявлень, ставлень до природи, стратегій і технологій взаємодії з нею [3, с. 27].

Екологічна свідомість не обмежується критикою екологічної ситуації. Вона припускає не тільки знання про стан суспільства і природи, але і усвідомлення необхідності запобігання подальшому порушенню екологічної рівноваги в природі з метою збереження природних компонентів життя людини. При розгляді екологічних проблем сучасного суспільства досить часто підкреслюють наступне: екологічна криза як криза індустріального суспільства – це криза життя, і тому найважливішим компонентом змісту екологічної свідомості повинні бути усвідомлення життя і небезпеки її деградації і потреби її збереження.

Екологічна свідомість є історичною категорією. Вона виникає в той період, коли відношення суспільства до природи приводить до порушення екологічної рівноваги в природі. Тому інтенсивність екологічної кризи впливає на екологічну свідомість. Екологічна свідомість – це не тільки усвідомлення обмеженості природи, її потужності, влади людини над нею, але і результат усвідомлення того, що джерела енергії за сучасних умов життя людини можуть змінитися на тривалий час або зникнути назавжди.

Екологічна свідомість припускає, що окрема людина і суспільні групи поважають існування потреб інших людей або суспільних груп.

Існують розбіжності в понятійному визначенні екологічної свідомості, яка є результатом різних теоретичних підходів до його визначення, існування різних систем суспільних цінностей і різних суспільно-економічних відносин. Понад усе коротко екологічну свідомість можна визначити як свідомість, яка охоплює наші уявлення, способи звернення, сферу діяльності, бажання очікування, яке стосуються навколишнього природного середовища.

Найважливішими елементами екологічної свідомості є:

- усвідомлення обмеженості природи, інтегральною частиною якої є людина;

- усвідомлення необхідності відмови від домінування людини над природою і необхідності встановлення динамічної рівноваги між природними системами і людською системою;

- усвідомлення екологічної кризи як суспільної кризи;

- усвідомлення глобального характеру екологічної кризи;

- усвідомлення необхідності вирішення екологічної кризи;

- усвідомлення необхідності розробки глобальної стратегії розвитку як передумови існування життя;

– усвідомлення існування соціальних сил, їх здібності до спілкування і здатності передбачення динамічного розвитку суспільства.

Тому сучасна екологічна ситуація настійно вимагає твердження в суспільному створенні нової парадигми, згідно якої досягнення антропогенної діяльності корегувалися б критеріями екологічної доцільності.

Становлення екологічної свідомості на сучасному етапі, на думку багатьох учених, йде за чотирма основними напрямками:

– науковим, що виражається в прагненні реалізувати на практиці наявні теоретичні і практичні знання про існуючі у природному світі зв'язки, про те, як можна уникнути їх порушення в ході виробничої діяльності людини;

– економічним – виражається в усвідомленні економічної невідповідності виробничої діяльності, що руйнує оточуюче природне середовище;

– культурним – проявляється в прагненні зберегти природне середовище як елемент культурного середовища;

– політичним – знаходить вияв у прагненні людей створювати умови існування, відповідні гідності людини.

Основною функцією екологічної свідомості є забезпечення оптимізації взаємовідносин у системі “суспільство-природа”, запобігання глобальній екологічній катастрофі, розв'язання глобальної екологічної кризи. Тому не можна недооцінювати значення та необхідність формування у підростаючого покоління екологічної свідомості.

Формування екологічної свідомості і поведінки студентів здійснюється на основі міждисциплінарного підходу, коли відповідна інформація включена до змісту різних навчальних дисциплін, насамперед, природничого циклу. Зміст екологічної освіти і виховання базується на знаннях загальнонаукового, глобального і регіонального рівнів, тоді як інформація стосовно побутово-повсякденного рівня, що входить в зону компетенції студентів, практично відсутня. Зміст шкільної екологічної освіти фактично не справляє впливу на формування світоглядних позицій молоді щодо місця і ролі людини в природі. Таким чином, основними причинами низької екологічної свідомості є:

1. Трансформація й руйнування дикої природи як середовища для виховання.

2. Руйнування системи народних знань і традицій, відповідно – заміна традиційної виховної системи спотвореними стереотипами поведінки.

3. Пасивність, байдужість суспільства щодо відстоювання інтересів навіть власної екологічної безпеки, вже не кажучи про захист інтересів природи за рахунок власної самопожертви.

4. Культивування авторитарними державно-політичними системами технократичного, економічного та антропоцентричного світогляду споживацького типу.

Освіта не повинна зупинятися на стадії простої поінформованості (навчання), а виходити на складні і проблематичні процеси виховання, цілеспрямованого формування особистості. Тому дуже важливим в педагогічній діяльності викладача є використання таких форм і методів роботи, які б дозволили, незважаючи на недосконалість навчальних програм,

як можна більше забезпечувати формування у студентів екологічної свідомості.

Найпоширенішими методами екологічної освіти є бесіда, підготовка рефератів, повідомлень, тобто ті, що сприяють виробленню вмінь здобувати і систематизувати інформацію. Проте, для формування екологічної свідомості у студентів доцільно використовувати форми і методи роботи, спрямовані на розвиток мотиваційно-ціннісних і поведінково-діяльнісних складових екологічної свідомості та поведінки, зокрема:

- 1) дослідження;
- 2) постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять протягом заняття, аналізуючи та узагальнюючи отриману інформацію;
- 3) інтерактивні методи: мозковий штурм, вивчення конкретних ситуацій, обговорення критичного явища, групова дискусія, рольова гра, імітація, семінар, групові проекти, завдяки яким джерелом інформації, носіями екологічних норм і вимог виступають самі студенти, екологічні норми і вимоги сприймаються як їх власний вибір і рішення, що є значно потужнішим стимулом, ніж зовнішнє примушування;
- 4) використання інформаційних комп'ютерних технологій, зокрема, мультимедійного супроводу навчальних занять;
- 5) залучення студентів до громадського екологічного руху, активної участі у різноманітних природоохоронних заходах;
- 6) позааудиторна робота: конференції, семінари, вікторини, гурткова робота, факультативи.

Саме такі форми роботи дають можливість вийти за межі навчальної програми, доповнити знання, уміння, досвід студентів та передбачають вибір і прийняття рішень, аналіз і оцінку ситуацій, сприяючи формуванню екологічно доцільної поведінки.

Головною проблемою формування екологічної свідомості, на наш погляд, є суперечливість екологічних установок, що засвоює людина, зокрема в процесі професійної освіти. З одного боку, зміст освіти сьогодні піддається певним змінам, у яких знаходять відображення конкретні оцінки перспективи розвитку суспільства. З іншого боку, оволодіння конкретно-професійними знаннями традиційно орієнтоване на те, щоб зміст майбутньої професійної діяльності розглядати як об'єкт зусиль фахівця, як поле реалізації його знань. Це цілком природний процес з погляду збереження зусиль. Авторитарний вплив на систему складного рівня (якою є будь-який природний об'єкт) дає можливість швидко отримати результат. Зазвичай, система при цьому може й зруйнуватися, тому що не враховується певна логіка її існування. Будь-яке руйнування об'єкта в результаті професійного впливу традиційно оцінюється як неминучі витрати технологічного впливу або як "упертість" об'єкта впливу, що не бажає сприймати "прогресивні" методи. Серед причин помилок можуть також назвати й низьку професійну кваліфікацію, але ніколи – помилкові цінності фахівця, що обумовлюють його методи роботи.

Саме тому в основу екологічного виховання, навчання й освіти необхідно поставити принципи, що забезпечують формування біоцентричної

орієнтації особистості, яка, за Е. Фромом, сприяє становленню особистості у напрямку синдрому росту, а не синдрому руйнування.

Освітня технологія усвідомленого формування екологічної відповідальності у студентів ВНЗ повинна виконувати, на нашу думку, наступні завдання:

формування свідомого й критичного інтересу до питань соціальної екології та сучасних екологічних проблем;

розвиток соціально значущих мотивів ставлення особистості до природи за умов професійної діяльності;

розкриття універсальної цінності природи;

формування морально-екологічних знань, яким відповідають уміння й навички, узагальнені принципи й моделі професійної діяльності в природному середовищі;

становлення принципової позиції щодо охорони природи рідного краю;

спонукання до критичного оцінювання фактів взаємодії людини і суспільства з природою, залучення до контролю й оцінки результатів власного досвіду природозберігаючої діяльності.

Отже, формування екологічної свідомості є складним і ще недостатньо дослідженим процесом. Екологічна свідомість поєднує в собі сукупність знань про навколишній світ, природоохоронні уміння, психічні дії, які забезпечують узагальнене й цілеспрямоване відображення зовнішнього світу, прогнозування їхніх наслідків, контроль та управління поведінкою особистості.

На сучасному етапі слід спрямовувати зусилля викладачів у напрямку пошуку методів і мотивацій для серйозної перебудови суспільної та індивідуальної свідомості, із заміною антропоцентричної парадигми та економічних пріоритетів на парадигму екоцентричну (рівноправності людини з усіма іншими живими істотами) з духовними пріоритетами. Екологічна освіта та виховання можливі лише при умові, якщо зміст навчальних дисциплін сприятиме розвитку екологічно ціннісних орієнтацій, допомагатиме зрозуміти, що людина – це частина природи, її призначення – пізнати закони, за якими живе й розвивається природа, і в своїх діях керуватися цими законами. Від рівня екологічної свідомості людства, в першу чергу молоді, залежить вирішення проблеми глобальної екологічної кризи, збереження природних умов існування цивілізації.

Список використаної літератури

1. Варго О.М. Екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства: дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 / Харківський ун-т повітряних сил ім. Івана Кожедуба. – Х., 2006.
2. Васильева Н.А. Пути и формы достижения ноосферной цивилизованности // *Обществ. науки и современность*. – 1996. – № 1. – С. 123–130.
3. Делокартов К. Мировоззренческие основания современной цивилизации и ее глобальный кризис // *Обществ. науки и современность*. – 1994. – № 2. – С. 89–98.
4. Дилигентский Г.Г. "Конец истории" или смена цивилизаций? // *Вопросы*

- философии – 1991. – № 3. – С. 29–42.
5. Докторов Б.З., Сафонов В.В., Фирсов Б.М. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения // Социолог.исслед. 1992. – № 12. – С. 51–58.
6. Иванова Т.В. Экологические ценности в общественном сознании. // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83–88.
7. Каропа Г.Н. К созданию методики экологического образования школьников. // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 70–74.
8. Кисельов М.М., Канак Ф.М. Національні буття серед екологічних реалій. – К., 2000. – 320 с.
9. Пегов С.А. Экологические аспекты геополитики // Обществ. науки и современность. – 1996. – № 1. – С. 131–137.
10. Рыжиков А.И. Заповедное и его восприятие человеком // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 66–74.
11. Шагун Г., Павлов В.И., Рыженков П.Е. Исследование экологического сознания детей и подростков // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 41–49.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна
Клюйко Наталія Михайлівна
Студентка 3 курсу 27 групи
денної форми навчання
факультету економіки, менеджменту та психології

«ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА КОНТРОЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ»

Актуальність теми дослідження. Вивчення свідомості – це вивчення фундаментальної природи нашого особистісного існування, нашого життя як низки суб'єктивних переживань.

Існує багато різних поглядів на свідомість, те як вона працює і поки у нас нема критеріїв істинності, ці теорії мають право на існування. Хоча зараз нейронауки дійшли до високого ступеня розвитку але вказати конкретні нейробіологічні механізми пока що не можна. Є багато теорій на рахунок того, які зони мозку беруть участь в усвідомленні, яким чином інтегрується інформація, яким чином одиниці досвіду переходять поріг і взаємодіють з одиницями пам'яті та яким чином свідомість представ нам цілісною,

неподільною. Але одне зрозуміло – свідомість є центральною проблемою, це ключ до розгадки нашого суб'єктивного існування, та і не тільки нашого, а й будь якої високоорганізованої істоти, яка теж сприймає і обробляє інформацію.

Свідомість неможливо вивчати окремо від інших психічних процесів, наприклад уваги, пам'яті. І довгий час свідомість асоціювалась саме з увагою, визначалась як тотожна їй. Одне із визначень свідомості говорить, що стимули, які надходять з кожної сенсорної системи конкурують і актуальний зміст свідомості складають ті стимули, які виявились найбільш релевантними, встигли активувати потрібні зони мозку і проасоціювати з одиницями пам'яті, стимули, на які направлена увага, яка зворотнім зв'язком їх підсилює чи послаблює. Тож розібратись у границях між протіканням психічних процесів важко, крім цього існують протилежні думки на рахунок достатності свідомості, тобто чи потрібні вищі психічні процеси для суб'єктивного переживання і саме від цього залежить розведення понять свідомості та самосвідомості.

Дослідження індивідуальної свідомості привертало увагу багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: Баарс Б., Трейсман Е., Величковський Б.М., Кох К., Крик Ф., Дойч Д., Бродбент Д., Холодна М.А., Корольчук В.М., Корольчук М.С., Миронець С.М., Осьодло В.І., Ржевський Г.М.. [3; 2; 29; 7; 11; 5; 30; 31; 32; 33;].

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень показує, що проблема свідомості ще недостатньо вивчена та існує дуже багато визначень свідомості, які сильно різняться.

Важливість, актуальність і недостатня розробленість проблеми, суспільна та наукова необхідність її розв'язання зумовили вибір теми «Індивідуальна свідомість та контроль діяльності у студентів».

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні явища інтерференції та когнітивного стилю студентів та інтерпретації і розробці практичних рекомендацій щодо подолання конфлікту в сприйнятті інформації різного виду при просторово-часовій суміжності з дістракторами.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми індивідуальної свідомості та контролю діяльності.
2. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму дослідження когнітивного стилю.
3. Визначити особливості обробки інформації (інтерференцію, інтегрованість, автоматизацію, увагу як когнітивний контроль діяльності) у студентів.
4. Розробити практичні рекомендації щодо подолання конфлікту між видами обробки інформації.

Об'єкт дослідження – індивідуальна свідомість.

Предмет дослідження – явище інтерференції та когнітивний стиль.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні* – методи аналізу та синтезу, конкретизації, метод порівняння та метод узагальнення під час роботи над теоретичною частиною курсової роботи та при обробці отриманих результатів практичного дослідження проблеми інтерференції та когнітивного стилю; *психодіагностичні* – тест Струпа, тест Мюнстерберга; *математичні* – обчислення первинних описових статистик.

Теоретичне і практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що результати тесту Струпа можуть бути дуже інформативними, наприклад для пояснення феномену інтерференції та дослідження умов її виникнення, як аргумент в користь вторинної фільтрації в теоріях уваги, для розуміння як проходить аналіз інформації (паралельна чи послідовна обробка) та вибір відповіді, для вивчення автоматизованості навиків та ін..

Теоретичне та практичне значення курсової роботи полягає тому, що була проаналізована та узагальнена інформація щодо індивідуальної свідомості та контролю діяльності, а також методів дослідження когнітивного стилю, було обґрунтовано застосування психодіагностичних методів, таких як тест Струпа та тест Мюнстерберга, таким чином було досліджене явище інтерференції та когнітивний стиль у студентів.

Теоретичний аналіз проблеми свідомості та контролю діяльності. Сучасні теорії свідомості. 1) Теорія глобального робочого простору (Баарс)

Теорія глобального робочого простору (ТГП) (GWT – global workspace theory) заснована на загальноприйнятому в когнітивних науках уявленні, яке було дуже популярне в 80-х роках, коли ця теорія виникла.

Когнітивісти вважають, що наш розум – це система обробки інформації, яку можна розділити на два різних типи архітектури (processing architectures). Архітектура першого типу складається з безлічі окремих когнітивних модулів, які аналізують вхідну сенсорну інформацію, а архітектура другого типу – із загальної центральної системи, в яку входять когнітивні функції більш високого порядку.

Модуль – це механізм, який спеціалізується на обробці тільки одного певного типу інформації, скажімо, на розпізнаванні знайомих осіб або усної мови. Тільки відповідний тип інформації може бути сприйнятий модулем як вхідна інформація. Коли цей тип інформації доступний, модуль обробляє її швидко, автоматично, окремо або в ізоляції від інших модулів, без вольових зусиль і без усвідомлення. Модуль створює інформацію, яка може отримати доступ до свідомості, скажімо, інформацію про те, що це обличчя знайоме, або дає інтерпретацію про значення якогось слова.

Словосполучення «модульність розуму» говорить про те, що всю сенсорно-перцептивну інформацію спочатку аналізують відповідні модулі, наш розум містить сотні таких механізмів обробки, і кожен з них спеціалізується лише на одному-єдиному типі інформації, на одному-єдиному типі функцій [14].

Глобальний робочий простір – це когнітивна архітектура, в яку різні модулі відправляють результати обробки. Кожен модуль посилає в цю

велику мережу свої результати, і в цій мережі результати обробки різних модулів вільно взаємодіють, хоча самі модулі ізольовані один від одного. Таким чином, результати модулів можна назвати повідомленнями, відправленими в мережу. Тут повідомлення починають конкурувати один з одним за «глобальний доступ», тобто за домінуюче положення в мережі. Повідомлення, що перемогло в цій конкуренції, «передається в ефір» і тим самим формує миттєве зміст свідомості. У повідомлень, які перемагають у конкуренції, повинна бути деяка мінімальна тривалість – як мінімум 50-250 мілісекунд. Якщо повідомлення «передається в ефір» протягом меншого часу, воно не встигає поширитися по всьому робочого простору і тому зникає, не встигаючи дійти до свідомості. Повідомлення, які перемагають у конкуренції, крім того, повинні бути внутрішньо цілісними і інформативними – внутрішньо суперечливі повідомлення самознищуються, а ті, що не несуть ніякої нової інформації повідомлення не дають системі нічого нового і тому швидко розсіюються.

Глобальне робочий простір, згідно Баарсу, – це орган масової інформації в системі «фахівців», інформаційна мережа, де будь-яка інформація може бути пов'язана з будь-якою іншою інформацією. Але це не «система виконавчої влади» – вона не приймає рішень і не розробляє планів [3].

Дещо іншу теорію робочого простору висунули французькі нейробіологи Станіслав Дехен, Ліонель Наккаше і Жан-П'єр Шанже. Вони вважають, що нейрональний глобальний робочий простір (НГП) заснований на кортикальних нейронах «робочого простору», які створюють далекі й широкі зв'язки в корі. Такі нейрони особливо часто знаходять у певних шарах кори (пірамідні нейрони кортикальних шарів 2 і 3). Ідея полягає в тому, що активність в цих шарах корелює з свідомістю. Таких нейронів робочого простору особливо багато в префронтальній корі, але вони є і в багатьох інших областях мозку.

Система НГП анатомічно чітко не окреслена, тому що в різний час в робочий простір мобілізуються різні популяції нейронів. Для мобілізації – або участі у формуванні змісту свідомості – потрібна тривала активність певного типу. По-перше, сам модульний процесор повинен бути внутрішньо активний. Потім він відправляє результати обробки (висхідні сигнали) до НГП, а активні нейрони робочого простору відсилають назад низхідні сигнали, які підвищують активність і підсилюють повідомлення. Така двостороння активація створює самопідсилюючий, самопідтримуючий цикл нейрональної активності, що постачає той або інший зміст в потік свідомості.

2) Нейробіологічна теорія (Крик і Кох)

Крик і Кох запропонували навіть не теорію, а загальний підхід або програму досліджень свідомості. Вони вважали, що на даному етапі не варто намагатися давати точні визначення свідомості, тому що це неможливо. Нейронауці не потрібно прагнути насамперед пояснити кваліа; до цього можна буде повернутися пізніше.

Нейробіологи можуть і повинні, стверджують Крик і Кох, зосередитися на пошуках нейрональних корелятивів свідомості, які визначаються як мінімальний набір механізмів мозку і подій, достатніх для виникнення тих чи інших феноменальних станів. У кінцевому рахунку, якщо феномен свідомості взагалі вдасться пояснити, це буде зроблено в термінах нейронауки.

Сенсорна кора містить те, що Крик і Кох називають сутнісними вузлами (essential nodes). Це популяції нейронів, що відповідають за один особливий аспект сенсорного сприйняття, скажімо, за колір сприйманого об'єкта. Таким чином, сутнісні вузли – необхідна нейрональна основа кваліа. Але вузол не може створювати кваліа сам по собі, навіть якщо його нейрони, як божевільні, відправляють імпульси в усі сторони. Вузол повинен бути пов'язаний з більш широкою мережею, яка називається коаліцією нейронів.

Коаліція – це набір кількох сутнісних вузлів в більш обширній мережі. Тільки тоді, коли коаліція стає активною як єдине ціле, синхронізуючи активність нейронів всіх її членів, виникає перцептивна репрезентація, здатна увійти в свідомість. Однак для формування коаліції нейрональні проєкції з сенсорних областей, розташованих у задній частині мозку (де розташовані вузли), повинні надходити в області, пов'язані з увагою і розташовані в передній частині мозку, і отримувати від них відповідний зворотній зв'язок. Тільки такий низхідний зворотний зв'язок може підвищити рівень активності коаліції вище критичного порогу на досить тривалий період часу, щоб ця коаліція перемогла в конкуренції. Низхідну увагу, таким чином, можна вважати механізмом, що допомагає коаліції внутрішньо синхронізуватися і виграти конкуренцію за доступ до свідомості. Такий механізм зворотного зв'язку для свідомості вельми нагадує теорію робочого простору, описану вище [7].

3) Теорія динамічного ядра (Тононі і Едельман) і теорія інформаційної інтеграції (Тононі)

Теорія динамічного ядра заснована на більш ранній теорії Едельмана (отримала назву нейродарвінізму), в якій він описував мозок як дарвіновську систему. У процесі розвитку мозку одні групи нейронів отримують перевагу над іншими, зокрема на підставі особистого досвіду і поведінки. У результаті формуються постійні або взаємні зв'язки між віддаленими один від одного популяціями нейронів, активність яких скоординована просторово-часовим чином. Міцні, постійні, взаємні зв'язки між таламусом і корою і є розташування механізмів свідомості. Просторово-часова координація активності пов'язує різні перцептивні елементи в цілісні об'єкти, а потім в єдину сцену, яку ми сприймаємо перед собою у зовнішньому світі. Саме так виникають зв'язки, що лежать в основі єдності свідомості.

Динамічне ядро – це цілісний функціональний кластер нейрональної активності у таламокортикальній системі. Цей кластер складається з груп нейронів, активно взаємодіючих один з одним. Цю активність неможливо ідентифікувати за допомогою особливих типів нейронів або локалізованих

популяції нейронів, які необхідні і достатні для неї. Скоріше, різні популяції нейронів беруть участь в динамічному ядрі в різний час, це – цілісна, інтегрована активність, яка корелює з свідомістю, а не з нейронами, що беруть участь в ній, як анатомічними модулями. [12].

Нещодавно Тононі (2009) розвинув ці ідеї і запропонував теорію свідомості як інтеграції інформації. Перша передумова його нової теорії полягає в тому, що свідомість є дуже досконалою і надзвичайно диференційована. Інтеграція означає, що свідомість завжди представляється нам єдиним, цілісним полем переживання; диференціація означає, що у свідомості є саме різний зміст і незліченні багатства, які відрізняються за змістом. Феноменальна свідомість як загальний стан ідентифікується з інтегрованою інформацією: будь-яка фізична система володіє суб'єктивним феноменальним переживанням в тій мірі, в якій вона здатна інтегрувати інформацію. Феноменологія розуміється як фундаментальний інформаційний обсяг системи, який можна виразити у вигляді числового значення. Для появи свідомості важливо, який обсяг інтегрованої інформації створює система, а не (як у ТГП) наскільки широко ця інформація розподілена в системі [23].

4) Теорія таламокортикального зв'язку (Льїнас)

Інтеграція інформації та її зв'язок також відіграють головну роль у цій теорії, як і в теорії, описаної вище. Льїнас вважає, що нейрональний механізм єдності свідомості і зв'язку з контекстом – це таламокортикальна система. Однак він дає нам більш докладний звіт про нейроанатомічні і нейрофізіологічні особливості таламокортикальної системи, які, на його погляд, відповідають за виникнення свідомості і його внутрішні зв'язки. Льїнас робить акцент на важливій особливості таламокортикального зв'язку з корою – її подвійної спрямованості.

Таламічні ядра формують двосторонні зв'язки з певними ділянками кори мозку. Фактично кількість таламокортикальних волокон значно більше, ніж кількість таламокортикальних аксонів. Взаємні таламокортикальні зв'язки створюють двонаправлені нейрональні шляхи між таламусом і корою. Тому розподілені в корі нейрональні репрезентації одночасних перцептивних властивостей або подій можуть бути пов'язані один з одним в рамках таламокортикальної системи таким чином, щоб об'єднати вхідні дані від різних органів почуттів у цілісне перцептивне переживання. Тому таламокортикальна система, ймовірно, відіграє дуже важливу роль у створенні зв'язків або в інтеграції різних репрезентацій в цілісне перцептивне переживання.

Теорія, представлена Льїнасом, заснована на двох фактах:

- 1) існують великі взаємні таламокортикальні зв'язки, які створюють велику взаємно-відображаючу активність між таламусом і корою;
- 2) деякі нейрони кори і таламуса здатні створювати внутрішні мимовільні коливання в 40 Гц. [20].

Тому виникає гіпотеза про те, що таламокортикальна мережа може самотійно генерувати потужні коливання навіть при відсутності вхідних

сенсорних даних. Коли ми сприймаємо зовнішній стимул, внутрішня активність таламокортикальної мережі модулюється вхідними сенсорними даними, які потім впливають на функціональний стан мозку. Коли ми бачимо галюцинації або сновидіння, така активність виникає сама по собі, всередині мозку, без цього модулюючого впливу зовнішніх стимулів.

Льїнас припускає, що клітини певної частини таламуса (ретикулярное таламическое ядро) відповідають за синхронізацію 40 Гц коливань у віддалених один від одного ділянках таламуса і кори. Цей механізм включає в себе дві таламокортикальні резонансні петлі: специфічну таламокортикальну петлю і неспецифічну таламокортикальну петлю. Ретикулярное ядро таламуса взаємодіє з обома цими петлями і таким чином може синхронізувати активність в обох петлях. Така модель таламокортикальної взаємодії пояснює наявність двох різних типів зв'язку, або єдності змісту і контексту в рамках усвідомленого переживання.

Льїнас припускає, що специфічна таламокортикальна петля відповідає за з'єднання окремих фрагментів сенсорної інформації в єдині цілісні об'єкти усвідомлення. А неспецифічна таламокортикальна петля забезпечує загальний контекст, або функціональний стан свідомості, в якому окремі об'єкти у свідомості виявляються зв'язані один з одним в рамках однієї глобальної цілісної репрезентації (усвідомлення самого себе в єдиному перцептивному світі). Згідно цієї моделі, пошкодження специфічних таламічних ядер пригнічує зміст свідомості певної модальності, а пошкодження неспецифічних ядер таламуса (особливо інтраламінарних ядер) послаблює загальну фонову здатність усвідомлювати себе, що призводить до коми. Таким чином, взаємодія цих двох таламокортикальних петель за допомогою синхронної нейрональної активності на частоті 40 Гц, можливо, і дозволяє зв'язати перцептивні властивості в єдине цілісне переживання [35].

5) Теорія рекурентної обробки (Ламме)

На думку Ламме (2000), для свідомості вкрай важливі швидкість і напрямок обробки інформації в зоровій зоні кори мозку. Швидкість обробки можна виміряти як час надходження в область кори мозку перших сигналів від зорового стимулу.

Різні області кори мозку, які обробляють зорові стимули, можна впорядкувати і представити у вигляді часової ієрархії або серії рівнів у відповідності з тим, скільки часу потрібно на те, щоб вони діяли під впливом того або іншого стимулу. Сигнал швидко поширюється, з кроком в 10 мілісекунд, з однієї області в іншу за допомогою прямих зв'язків. Для активації – тобто для того, щоб стимул пройшов через всі зорові області і досяг моторних областей в лобовій корі, потрібно всього 100-150 мілісекунд. Цю першу, швидку хвилю зорової обробки називають першою хвилею. Коли швидка перша хвиля приносить повідомлення, мозок в якомусь сенсі «знає» про стимул, але це «знання», або репрезентація стимулу, відбувається за межами свідомості, і тому стимул ще не можна описати вербально. Як би там не було, ця первинна інформація може направляти швидкі, неусвідомлювані, рефлекторні дії [17].

Після першої хвили всі зорові області залишаються активними, і в гру вступають два типи нейрональних зв'язків. У кожній зоровій області нейрони починають взаємодіяти з допомогою горизонтальних зв'язків. Насамперед, це взаємодія між вторинними і первинними областями (або нові атрибути файлів з більш ранніми областями у тимчасовій ієрархії зворотного зв'язку) за допомогою зворотного зв'язку. Такий тип взаємодії називають рекурентною (що повторно використовується, або резонансною) обробкою. Різні області обмінюються інтегрованою інформацією і об'єднують її за допомогою рекурентної обробки, пов'язуючи воедино різні властивості перцептивних об'єктів, наприклад форму, колір і рух. Коли рекурентна обробка досягає тім'яної і лобної кори, вже стає можливим описати зміст сприйняття вербально і довільно діяти по відношенню до стимулу. [19].

Однак Ламме (2003, 2004) робить відмінність між можливістю опису і свідомістю. Він ототожнює свідомість з рекурентною обробкою як такою, незалежно від того, чи є доступ до мовного виразу або поведінки. Він вважає, що рекурентна обробка (і пов'язане з нею суб'єктивне феноменальне переживання) цілком можлива незалежно від вербальних звітів, і людина може заперечувати, що бачить стимул, навіть якщо у неї є ізольоване перцептивне переживання, викликане стимулом; мова і довільна поведінка необов'язкові для феноменального переживання. [18].

Таким чином, Ламме висуває ідею про те, що чиста феноменальна свідомість не завжди може описуватись вербально. Він підтримує теорію філософа Неда Блока (2007), який стверджував також, що чиста феноменальна свідомість відмінно від вербального опису.

б) Теорія мікросвідомості (Зекі)

Згідно з його теорією, свідомість виникає вже на тому етапі, коли починають оброблятися лише елементарні властивості сприйняття – ізольовані кваліа. Як показують дослідження хворих з нейропсихологічними розладами, а також експерименти з використанням томографії мозку, різні елементарні властивості зорового усвідомлення, особливо колір і рух, обробляються в анатомічно різних областях кори мозку (відомих як V4 і V5). Ті чи інші феноменальні властивості можуть бути втрачені незалежно один від одного в результаті пошкодження тих чи інших зон мозку (як це відбувається при ахроматопсії і акинетопсії, – ми говорили про них у главі 4, у розділі, присвяченому нейропсихології). [27].

Зекі вважає, що ці дані вказують на те, що елементарні феноменальні властивості, наприклад, колір і рух, виникають в цих анатомічних зонах (V4 і V5) ізольовано, до того, як будуть пов'язані в більш складні репрезентації цілісних кольорових рухомих об'єктів. Таким чином, кожна область кори, яка спеціалізується на створенні певного типу переживання, володіє власною свідомістю, тобто мікросвідомістю! Щоб створити власну мікросвідомість, спеціалізована область кори мозку повинна виявляти високий рівень активності, що перевищує критичний поріг активації, але при цьому їй не потрібно знати, що роблять інші області, або інтегрувати свої вихідні дані з даними інших зон. Якщо активність в тій чи іншій зоні не досягла

критичного порогу, то інформація обробляється тільки на неусвідомленому рівні. Теорія мікросвідомості свідчить, що свідомість, за визначенням, позбавлена цілісності і її нейрональні кореляти розподілені по всій сенсорній корі. [28].

Єдиного, цілісного нейронального механізму свідомості не існує, і його пошуки засновані на помилковій передумові про природу свідомості. Коли ми бачимо складний зоровий стимул, наприклад повз пролітає птах яскравого забарвлення, то фрагменти мікросвідомості, відповідні положенню, формі, кольору і руху стимулу, виникають незалежно один від одного в різних областях кори. Крім того, одні феноменальні особливості виникають раніше за інших, тому що система передачі стимулів в мозку дозволяє швидше обробляти одні властивості, ніж інші. Тому спочатку ми усвідомлюємо положення, потім форму, потім колір і, нарешті, рух. Вся ця асинхронія у часі відбувається протягом напівсекунди, тому в своєму рефлексивному свідомості ми не помічаємо цього. У більш тривалому відрізку часу ознаки об'єкта пов'язані і формують макросвідомість: цілісне феноменальне переживання кольорового рухомого об'єкта, наприклад птиці. Про те, як і де це відбувається, в теорії Зекі не йдеться.

Над рівнем макросвідомості є третій рівень – вищий рівень свідомості, який називається єдиною свідомістю. Вона сприймає весь цілісний перцептивний світ і себе як сприйняті сутності в рамках однієї глобальної репрезентації. Зекі не дуже ясно говорить про те, що саме він включає в таку єдину свідомість: це просто одна загальна перцептивна репрезентація, де різні аспекти феноменального змісту існують в одному регістрі, або сюди також входять структури більш високого порядку – рефлексивна свідомість і самосвідомість? Можна легко собі уявити, що у тварин і дітей є єдина перцептивна репрезентація, хоча вони не володіють самосвідомістю. Зекі вважає, що усвідомлення себе людиною означає усвідомлення свого усвідомлення, а це вимагає комунікації і наявності мови. Його «єдина свідомість» тому, схоже, виходить за рамки простої перцептивної єдності: здається, що це когнітивне досягнення вищого рівня, властиве лише людині [35].

7) Свідомість як відчуття того, що відбувається (Дамасіо)

Антоніо Дамасіо – невропатолог, автор багатьох новаторських досліджень з участю хворих з неврологічними розладами, які демонстрували незвичайні порушення мислення, емоцій, пам'яті і свідомості. Що стосується теоретичних проблем, він відомий насамперед своєю теорією соматичних маркерів прийняття рішення, згідно якої мисленням і процесом раціонального прийняття рішень керують тілесно-емоційні сигнали, тобто для мислення необхідні емоції. Пацієнти з ураженням лобової частки втрачають здатність сприймати емоційні сигнали і тому не можуть приймати раціональні рішення.

Його теорія, на відміну від теорій, які ми розглядали вище, підкреслює роль «тіла і емоцій у процесі створення свідомості. Ця теорія вводить кілька (вельми незвичайних) понять, покликаних описати взаємини між свідомістю і

мозком. По-перше, є неусвідомлювані нейрональні патерни, які складаються, наприклад, з нейрональної активності в сенсорній корі, коли вони активовані вхідною інформацією про стимул. Нейрональні патерни можна побачити, виміряти й об'єктивно виявити з точки зору стороннього спостерігача. [9].

Перша проблема свідомості, згідно Дамасіо, полягає в наступному: як нейрональні патерни перетворилися у видимі ментальні патерни, або «образи». Фундаментальні компоненти цих образів – квалія, каже Дамасіо. Тому перша проблема свідомості полягає в тому, щоб пояснити взаємини між квалією і нейробіологією. Дамасіо вважає, що в кінцевому рахунку квалія можна пояснити нейробіологією.

Образи складаються з квалією, але можуть бути усвідомлюваними або неусвідомлюваними, вважає Дамасіо. Якщо прості квалією можуть існувати, не будучи усвідомлюваними, то коли ж у гру вступає свідомість? Свідомість – це єдиний ментальний патерн, що створює єдиний об'єкт і самість. Дамасіо говорить метафорично про «кінофільми в мозку»: про якісні ментальні паттерни, або послідовностях динамічних образів як таких. Але це ще не свідомість. Також має бути відчуття того, що є власник або глядач цього фільму у фільмі. Присутність самості у фільмі також базується на образі, але не на перцептивному образі, а скоріше на почуттях. Якщо бути точним, це почуття того, що «те, що відбувається в нашій присутності» [8].

Це особливе почуття – постійний образ, або ментальний патерн, який є репрезентацією того, як організм відноситься до перцептивних об'єктів, що знаходяться поза його біологічного організму. У мозку взаємодія організму з навколишнім середовищем відображається у феноменальному фільмі: у цьому фільмі є образ самого себе, відчуття присутності образів об'єктів і постійна взаємодія з ними, при цьому цей образ постійно змінюється, створюючи нові взаємозв'язки з об'єктами в процесі створення свідомості.

Теорія Дамасіо виглядає як поєднання нейрофеноменології, що підкреслює роль самості у втіленій взаємодії з навколишнім середовищем, і теорії віртуальної реальності, тому що втілена взаємодія відбувається в мозку, між образом організму і образами об'єктів. Найпростіший вид свідомості для Дамасіо – це *ядро свідомості*. Воно представляє «тут і зараз» поточні відносини між ядром самістю і об'єктами (образами об'єктів), що присутні зараз в ядрі самості. Розширена свідомість, за контрастом, діє через всю особисту історію і являє собою таку, що не переривається в часі автобіографічну самість і її відносини з минулими і майбутніми об'єктами.

Ядро свідомості залишається стабільним протягом усього життя організму, і воно не вимагає ні робочої пам'яті, ні довгострокової пам'яті, ні мови, ні мислення. Воно є й у тварин. Розширена свідомість фактично ідентичне поняттю «самосвідомість».

Нейрональні механізми свідомості включають три складові:

- 1) нейрональні патерни, що створюють образи організму (самість);
- 2) нейрональні патерни, що створюють образи об'єктів;
- 3) нейрональні патерни, що створюють образ відносин між організмом і об'єктами.

«Щоб зрозуміти біологію свідомості, потрібно відповісти на питання про те, як мозку вдається відобразити і цих двох гравців, і відносини між ними» [8].

Внутрішні карти об'єктів змінюються і постійно оновлюються, тоді як внутрішня карта організму (відчуття свого тіла і самість) дуже стійка. Ми починаємо щось усвідомлювати, коли відносини між двома внутрішніми картками мозку змінюються, і це створює знання особливого типу знання про те, що власний стан організму змінилося під впливом об'єкта. Організми, що не мають ядра свідомості (позбавлені свідомості біологічні «зомбі»), також можуть створювати у своєму мозку образи зорових об'єктів, звуків і т. д., але не усвідомлюють, що вони це роблять.

Ядро свідомості залежить від структур мозку, які можна назвати філогенетично древніми, – наприклад, це стовбур мозку, підтримує основні життєві функції організму, а також соматосенсорна і сингулярная кора, створюють мапу тіла і емоцій організму. Первинна сенсорна кора забезпечує образи об'єктів. Нейрональні патерни, що лежать в основі ядра свідомості, входять у велику мережу, яка об'єднує образи самість і образи об'єктів [35].

Свідомість та увага. Досі немає альтернативи пропозиції Н. А. Бернштейна (1947) вважати свідомість змістом роботи ведучого у даний момент рівня. В категоріях свідомості, зокрема, формулюються цілі наших довільних дій і оцінюються їх результати. Тільки в контексті оперативного досягнення цілей, тобто в контексті виконання дій, має сенс говорити про увагу. Але увага пов'язана з усім набором контрольних операцій, що включає в загальному випадку і кілька «поверхів» фонових, або підсобних, рівнів з їх спеціалізованими механізмами. Саме тому для феноменів уваги настільки типові міжрівневі взаємодії. Коли свідома мета одна, а робити ми починаємо щось зовсім інше, то звинувачуємо в цьому неухважність, тобто недостачу уваги (хоча «винна» може бути і мотивація). Таким чином, увага — це координаційна структура процесів оперативного досягнення мети. [29].

Першою ознакою повернення проблеми уваги, а потім і свідомості в експериментальну психологію стала робота англійського психолога Дональда Бродбента «Сприйняття і комунікація» [5].

У цій книзі він порівнює функціонування уваги з роботою електромеханічного пристрою — фільтра, що здійснює відбір інформації і оберігає, таким чином, канал передачі інформації з обмеженою пропускнуою здатністю від перевантаження. Використовуючи результати своїх експериментів по групуванню матеріалу при відтворенні на основі сенсорних характеристик, а також дані К. Черрі, який показав, що вибіркоче налаштування на сприйняття одного з декількох одночасно присутніх мовних повідомлень полегшується, якщо між ними є фізичні відмінності, Бродбент висунув ідею ранньої селекції. [5].

У запропонованій ним моделі інформація для когнітивної обробки та підготовки відповіді відбирається на основі простих сенсорних ознак фільтром, що працюють за принципом «все або нічого».

Альтернативні погляди були пов'язані з підкресленням ролі семантики в управлінні процесами відбору інформації. Підстави для такого розвитку були пов'язані з результатами ряду робіт. Англо-канадський автор Невілл Морей в умовах дихотичного експерименту просив своїх випробовуваних відстежувати і тут же повторювати вголос ті слова, які пред'являлися по релевантному каналу (наприклад, на праве вухо). Хоча випробуваний міг не помічати, що деяке слово повторюється по іррелевантному (тому, що ігнорується) каналу до 35 разів, він зазвичай відразу ж помічав, якщо вимовляється його ім'я. Надалі Морей протиставив теорії ранньої селекції — селекції стимулу — уявлення про більш пізню, засновану на врахуванні семантики селекції відповіді.

Для теоретичних дискусій 1960-70-х років особливе значення мали, безсумнівно, експерименти учениці Бродбента Енн Трісман, в яких вона також встановила, що селекція може здійснюватися не тільки на основі сенсорних ознак, але і за семантичними характеристиками.

Якщо, наприклад, випробуваному в задачі селективного слухання пред'являється для повторення деякий відомий і семантично зв'язаний текст, то перемикання продовження тексту на інший канал може в перший момент не помічатися випробуваним, продовжуючим «вторити» текст вже по іррелевантному каналу. Оскільки виділення значення можливо лише на відносно пізніх етапах обробки, ці результати відкривали можливість ревізії моделі Бродбента в двох відносинах.

По-перше, можна було припустити, що ступінь фільтрації схильна до градуального контролю. По-друге, можна було радикально змінити цю модель, припустивши, що вся інформація, що надходить, обробляється паралельно та упізнається, після чого виділена інформація зберігається в пам'яті, а іррелевантна дуже швидко забувається.

Перша, компромісна модифікація моделі ранньої селекції була запропонована Трісман. У ній зберігалася думка про відмінності в обробці виділених увагою і ігнорованих стимулів вже на самих ранніх етапах, що передують свідомій ідентифікації. Вважалося, що семантичні чинники змінюють стан активації гіпотетичних центральних «словникових одиниць» пам'яті, яка створює зворотній вплив на селективні властивості фільтра, посилюючи або послаблюючи критерії пропуску сигналів по окремих каналах. У цій моделі, отже, фільтр ніколи не блокує повністю сенсорну інформацію, а лише послаблює або посилює її [2].

На початку 60-х років дослідники Діана і Ентоні Дойч на підставі даних дослідів Морей, Грея, Трейсман зробили висновок про те, що відбір інформації йде за семантичними ознаками. Це означає, що фільтр стоїть на більш пізніх стадіях переробки інформації. Семантичну обробку проходить уся інформація, але розрізняється ступінь активації каналу повідомлення [29].

У своїй моделі пізньої селекції Дойчі спираються на ідею «словника» (Трейсман), але стверджують, що розпізнання на рівні словника проходить всі одиниці інформації. Фільтр вони ставлять після стадії впізнання, тобто селекція відбувається після впізнання за семантичними ознаками всіх

стимулів. Комбінація ознак активує той чи інший канал, те чи інше повідомлення.

На користь ранньої селекції говорять факти відносній легкості відбору інформації по фізичним, сенсорним ознаками. За допомогою моделей пізньої селекції, в кращому випадку, можна було б передбачити рівну ефективність селекції за фізичним і семантичними ознаками.

Найсильнішим аргументом на користь гіпотези раннього положення фільтра є деякі нейрофізіологічні дані, які говорять про те, що селективна увага посилює слухові викликані потенціали мозку вже через 40-60 мс після пред'явлення сенсорної інформації. Аналогічні факти отримані і при дослідженні зору, де модулюючий обробку вплив просторової уваги починає позначатися через 80-90 мс [16].

Настільки ранні прояви уваги могли б говорити про те, що кортикальна обробка сенсорної інформації з самого початку модулюється увагою. Цей результат, однак, релятивізується в останніх роботах, де самі швидкі ефекти уваги зафіксовані лише на рівні областей V3 і V4, причому установлена особлива роль просторової селекції, приблизно на 100 мс випереджальної ефекти відбору за іншим сенсорно-перцептивними характеристиками.

Було проведено експеримент, де два критичних сигналу виникають одночасно зліва і справа. У цьому випадку випробовувані помічають тільки один з них. Цей ефект можна пояснити зусиллям, що витрачається на ідентифікацію. Тому Морей пояснює його інтерференцією, пов'язаною з вибором відповіді.

Важливим наслідком такого пояснення є нова інтерпретація результатів класичних експериментів по дихотичному слуханню, які проводилися з використанням синхронного повторення. Це повторення означає, що випробуваний повинен постійно приймати рішення, пов'язане з вибором відповіді, що і призводить до придушення сприйняття інформації по іншому, іррелевантному каналу. Головне в цій ситуації, що ефект вибору відповіді — це приклад пізньої селекції, але він може пояснити результати, що послужили основою для моделей ранньої селекції.

Проти ранньої селекції часто наводяться дані про можливості повного розподілу уваги. Так, згідно з результатами спостережень, піаністи вищої кваліфікації можуть, не роблячи помилок, грати з листа незнайомий їм твір і одночасно повторювати вголос текст, що їм зачитується.

Розподіл уваги пояснюється в моделях ранньої селекції припущенням про швидке перемикання фільтра з одного каналу на інший та про збереження слабкого «струменя» інформації за іррелевантному каналу (модель змінної селекції).

Цілий ряд парадоксальних з точки зору уявлення про фільтрацію феноменів виявила в умовах дихотичного пред'явлення інформації Діана Дойч [11].

Найпростіший з них полягає в тому, що при дихотичному пред'явленні зі зсувом на один звук чергування високих і низьких тонів випробовувані (правші) зазвичай чують зліва низькі звуки, а праворуч — високі. Іншими

словами, сприймаються зміни висоти тону і локалізації. Це спостереження суперечить уявленню про фільтр, що переключає слухове сприйняття з одного вуха на інше або залишається налаштованим лише на один з цих каналів. Фільтр, переключаючийся в такт зі стимулами, мав би міняти тільки сприйману локалізацію звуків. Якби фільтр був жорстко налаштований на один з каналів, змінювалася б висота, але не локалізація.

Увага як внутрішній контроль. У другій половині 1980-х років два дослідники, які працювали тоді в Центрі міждисциплінарних досліджень університету Білефельда, Алан Олпорт і Одмар Нойманн, одночасно запропонували розглядати увагу як селекцію та контроль дії.

На думку Олпорта, проблема контролю дії робить необхідним існування фундаментального механізму, який би дозволяв релевантній інформації контролювати нашу поведінку і відключав б доступ до ірелевантної інформації, заважаючи їй надавати інтерферуючий вплив.

Нойманн бачить в увазі цілий «ансамбль механізмів», що дозволяють мозку справлятися із завданням вибору та контролю виконання дії. Відомі ефекти селективної уваги обумовлені, на його думку, необхідністю відкидання ірелевантної інформації в цілях підтримки цілісності та узгодженості компонентів («когерентності») дії — точно так само, як на залізничному транспорті самим надійним способом запобігання зіткнення поїздів є закриття стрілки певного шляху на весь час проходження поїзда.

В когнітивній психології, як і в реальному житті, контроль є перевірка відповідності процесу певної мети (еталону) і здійснювання заходів з відновлення відповідності, якщо вона виявляється порушеною. В потенційному списку таких заходів на видному місці знаходяться різноманітні операції *заборони, гальмування та пригнічення*, спрямовані проти впливів, що заважають досягненню мети. Як ми побачимо нижче, способом комунікації філогенетично нових, фронтальних структур кори з іншими відділами мозку часто є саме гальмування. Наявність такого гальмування може бути продемонстровано і в традиційних дослідженнях уваги, де воно отримало назву негативного праймінгу.

Один з прикладів негативного праймінгу — складні послідовні ефекти, що виникають в класичному феномені Струпа, названому так по імені психолога, що відкрив його в 1930-ті роки.

Цей феномен був виявлений в задачі називання кольору букв деяких слів. Саме слово може бути нейтральним (наприклад, найменування цифр) або представляти собою назву кольору. Якщо колір фарби і значення слова, що є назвою кольору, не збігаються (наприклад, якщо слово «синій» написано червоними літерами), то час вербальної реакції порівняно з контрольною умовою називання кольору нейтральних слів збільшується (ефект інтерференції). Якщо колір фарби і значення слова відповідають один одному, час реакції звужується (ефект конгруентності).

Аналіз феномену Струпа показує, що хоча випробуваний намагається зосередитися на оцінці кольору букв, значення слова мимоволі сприймається ним і взаємодіє з відповіддю. Більш того, ця взаємодія спостерігається навіть

тоді, коли значення слова не прямо, а лише асоціативно пов'язане з назвою якого-небудь кольору (як у разі слів «небо» або «трава»).

Чудовою особливістю феномену Струпа є те, що він може виступати в десятих видів: коли випробуваний повинен сказати, скільки символів йому показано, а самі ці символи цифри; коли він повинен сказати яким, високим або низьким, голосом вимовляється слово «низький» або «високий»; коли він повинен назвати зображення об'єкта, на якому написано його назву або назву іншого об'єкта, і т. д. [1].

Ця ситуація являє собою справжній «мікрокосм» процесів селективної інтерференції. У даному контексті для нас важливі вказівки на те, що, намагаючись назвати колір фарби букв, випробуваний активно пригнічує інтерферуєчу інформацію про семантику слова. Для цього потрібно звернутися до аналізу послідовної обробки інформації, наприклад, коли в одній пробі вона заважала вирішенню завдання, а в наступній, навпаки, ставала релевантною. Такі ефекти дійсно були виявлені: якщо інтерферуєча назва кольору (наприклад, слово «червоний» зеленого кольору) ставала в наступній пробі кольором слова (червоне слово «синій»), то виникала додаткова порівняно з контрольними умовами затримка називання кольору букв («червоні»), яка становила у середньому близько 50 мс. Цей отримав назву *негативного праймінгу*. Він свідчить про існування активного гальмування ірелевантної інформації, суперечачи суто позитивною трактуванні уваги Найссером і іншими авторами.

Якщо увага розуміється як контрольний механізм дії, його ефекти повинні визначатися навчанням та тренуванням, причому в силу автоматизації дій основні події повинні розвертатися саме поза сферою усвідомлення. Ми тільки що бачили на прикладі ефекту Струпа, як дуже міцний, а отже, значною мірою автоматизований навик читання інтерферує з менш звичним завданням називання кольору букв [6].

Одним з прикладів того, як змінюються можливості розподілу уваги з практикою, служить рання робота англійського психолога Джеффри Андервуда (Underwood, 1974). Серед випробуваних був його вчитель Невілл Морей — автор і учасник десятків досліджень дихотичного слухання. Повторюючи літери, що показуються по релевантному каналу, необхідно було незалежно від каналу відзначати появу будь-яких цифр. Порівняно із звичайними досліджуваними Морей краще помічав цифри по релевантному каналу — 88 проти 77% виявлень. Але по-справжньому драматичних масштабів різниця досягала при детекції цифр по ірелевантному каналі: якщо Морей помічав 67% всіх цифр, то решта випробовуваних — лише 8%.

Отже, формування когнітивних навичок особливо сильно підвищує успішність роботи в умовах відволікання уваги. Ці результати дозволяють сподіватися на подолання багатьох, здавалося б, фіксованих обмежень пізнавальних процесів при правильно побудованих навчанні і тренуванні.

Як відзначає в одній із своїх наступних робіт Найссер, «наші обмеження, коли вони не відображають вперті факти середовища, є всього лише прикладами того, що ми поки не навчилися робити» [29].

Висновки. Пошук нейрональних корелятивів свідомості може йти в різних напрямках, в залежності від того, яку теорію ми беремо в якості початкової точки.

Шукаємо ми набір широко розподілених фрагментів мікросвідомості від різних модулів кори? Чи потрібно шукати рекуррентну обробку між різними ділянками кори мозку?

Можливо, феноменальні властивості виникають лише на тому етапі, де цілісні перцептивні репрезентації зв'язуються воедино, навіть якщо це відбувається в ізоляції від мови і вербальних звітів.

Інша альтернатива – шукати єдину, загальну систему свідомості, наприклад динамічне ядро в таламокортикальній системі: можливо, феноменологія виникає вже після того, як результати обробки в корі досягають цієї глобальної єдиної системи, або, можливо, свідомість – це глобальне єдине поле, яке модулюється стимулами?

До тих пір, поки у нас немає чіткого і загальноприйнятого розуміння того, що таке свідомість – є воно єдиним цілим чи набором феноменальних фрагментів, розподілено воно послідовно в модулях кори або залишається цілісною сферою в рамках таламокортикальної системи, обов'язково воно пов'язане з селективною увагою і можливістю вербального звіту чи ні, – у нас не буде ясного розуміння того, як і де шукати нейрональні механізми свідомості.

Поки ми можемо досліджувати лише окремі аспекти. Наприклад, дуже поширеним є дослідження уваги в контексті свідомості. Ці дослідження призначені показати як саме обробляється сенсорна інформація, коли саме відбувається фільтрація і розподіл по значимості чи незначимості, проходить паралельна чи послідовна обробка і яким чином увага впливає через зворотній зв'язок, підсилюючи чи послаблюючи подальше відчуття та сприйняття.

Ми можемо досліджувати обмеження в сприйнятті інформації, через обмежену кількість уваги, помилки та конфлікти через просторово-часову близькість з дістракторами та ін.. *Організація і програма дослідження індивідуальної свідомості та контролю діяльності студентів. Організація і програма дослідження явища інтерференції та когнітивного стилю студентів.* В кожному дослідженні (в тому числі і нашому) перед психологом стоїть проблема вибірки, тобто визначення такої частини загальної сукупності, опитування якої буде достатнім для отримання достовірної інформації.

Вибірка заснована на законі ймовірності (при досить великому повторенні того чи іншого явища, окремі випадкові ознаки та параметри нівелюються і на перший план виходять закономірності).

Для нашого дослідження ми обрали наступні критерії вибору: обидві статі (чоловіча та жіноча), вік від 18 до 24 років, різні рівні освіти. Через малу кількість досліджуваних результати дослідження, що виявляються в виявленні певних зв'язків між психологічними характеристиками, можуть не репрезентувати реальні зв'язки, які існують в генеральній сукупності.

По суті саме емпіричне дослідження направлено на дослідження такого явища як інтерференція і психологічних особливостей, про які воно може свідчити, в даному випадку – це когнітивний контроль (ригідність/гнучкість, імпульсивність/рефлексивність).

Тест Струпа, який ми будемо використовувати, дозволяє виявити різні особливості організації діяльності психічних процесів: вид когнітивного контролю (стилю), ступінь інтегрованості видів переробки інформації, ступінь автоматизації переробки інформації та інші.

Вираженість ефекту інтерференції в методиці Струпа, за допомогою якого діагностують цей когнітивний стиль, може бути пояснена мірою інтегрованості в структуру індивідуального досвіду двох типів кодів: словесно-мовного і сенсорно-перцептивного. Отже, у деяких випробовуваних уповільнене виконання конфліктної карти «кольорові слова» буде обумовлюватися не жорсткістю (ригідністю) пізнавального контролю, а інтегрованістю двох різних модальностей досвіду [33].

Про інтегрованість словесно-мовної і сенсорно-перцептивної форм досвіду свідчить додатковий показник методики Струпа: співвідношення часу виконання карти «колір» і карти «слова». Його можна розглядати як індикатор спроможності до словесно-образного перекладу: чим він менший, тим, отже, більше скоординовані (інтегровані) основні «мови» переробки інформації.

Таким чином, «розщеплення» полюсів даного когнітивного стилю можна зафіксувати за умови розведення двох аспектів інтелектуальної поведінки при виконанні методики Струпа: заходи інтерференції (різниця часу виконання карт «кольорові слова» і «колір» у вигляді $T_3 - T_2$) і міри інтеграції словесно-мовних і сенсорно-перцептивних функцій (співвідношення часу виконання карт «колір» і «слова» у вигляді T_2/T_1) [37].

Відповідно, полюс гнучкості вміщає випробовуваних, які досить швидко називають колір слова, оскільки вони виявляються фактично нечутливими до когнітивного конфлікту в силу неінтегрованості словесно-мовної і сенсорно-перцептивної форм досвіду («не-інтегровані»), і випробовуваних, які швидко справляються з когнітивним конфліктом на тлі інтегрованості їх досвіду за рахунок активної роботи механізму мимовільного контролю уваги («гнучкі»). У свою чергу, на полюсі ригідності можуть бути представлені випробовувані, які з труднощами долають когнітивний конфлікт на тлі низької інтеграції двох базових форм досвіду («ригідні»), і випробовувані, які більш уповільнено називають колір слова в силу необхідності спеціальних ментальних зусиль для «поділу» своїх вербальних і сенсорних реакцій («інтегровані»).

Характерно, що в рамках аналізу цього когнітивного стилю — правда, на рівні теоретичних припущень — виникає проблема крайніх позицій. Так, якщо ригідний контроль буде поступово звужуватися до жорсткого фокусування, то при цьому слід очікувати надмірної фіксованості поведінки. Якщо ж, у свою чергу, при гнучкому контролі буде спостерігатися надмірне зростання варіювання критеріїв оцінки, то це може призвести до хаотичності

поведінки. Оптимальною формою є «ієрархічний контроль», що передбачає можливість використання контролів з різними критеріями (Nosal, 1990).

Дж. Каган спочатку ідентифікував даний когнітивний стиль по параметру «когнітивний темп» (латентний час відповіді в ситуації прийняття рішення в умовах невизначеного вибору). Проте в його методиці «Порівняння схожих малюнків» поряд з показником «швидкість першої відповіді» враховувався ще один показник — «кількість помилок». У підсумку полюс імпульсивності (здатність швидко приймати рішення в умовах невизначеного вибору) виявився «розщепленим» на два субполюса, на одному з яких перебували швидкі/неточні (або «імпульсивні») і «швидкі/точні» випробовувані. Аналогічно і полюс рефлексивності (схильність повільно приймати рішення в умовах невизначеного вибору) фактично опинявся представленим двома субполюсами, що розводили повільних/точних (або «рефлексивних») і «повільних/неточних» піддослідних [33].

Тест Мюнстерберга в нашому дослідженні являється додатковим тестом, який покаже як досліджувані будуть справлятися з іншим видом дистрактерів і чи пов'язані інтерференції цих двох тестів. Якщо так, то досліджувані, схильні до ригідного контролю або з інтегрованими формами переробки інформації (по тесту Струпа), будуть схильні також до низьких показників у тесті Мюнстерберга. Якщо ні, то зв'язку не буде виявлено.

Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження індивідуальної свідомості та контролю діяльності, а саме: теоретичних (аналіз проблеми свідомості, контролю обробки інформації за допомогою уваги у сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; конкретизації;), емпіричних (психологічне тестування застосовувалось у дослідженні для вивчення явища інтерференції, також у дослідженні застосовано порівняльний аналіз), психодіагностичні (тест Струпа, тест Мюнстерберга).

Важливо детальніше розглянути етапи проведення дослідження.

На першому етапі вивчався стан розроблення проблеми свідомості та уваги у науковій літературі, визначалися об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження. Підбиралися методики та підходи щодо дослідження проблеми.

На другому етапі здійснювався підбір та обґрунтування вибірки досліджуваних. Розроблялася програма дослідження. Здійснювалося експериментальне дослідження явища інтерференції.

На третьому етапі в результаті проведеного дослідження, встановлено основні показники, що відображають індивідуальні відмінності в організації обробки інформації. На завершальному етапі дослідження було здійснено узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження. На основі отриманих результатів була створена інтерпретація.

Підводячи підсумок можна зробити такі висновки, що програма експериментального дослідження індивідуальної свідомості та контролю діяльності була розроблена відповідно до науково-методологічних положень експериментальної психології.

Обґрунтування методик дослідження явища інтерференції та когнітивного стилю студентів. Щоб дослідити стимульну інтерференцію (зниження ефективності діяльності при наявності дистрактора) уваги, як внутрішнього контролю за виконанням цілей, можна використати тест Струпа і тест Мюнстерберга. Обидві методики включають в себе розпізнавання релевантної інформації з відволікаючим впливом дистракторів (інформації, що заважає ідентифікуванню).

Тест Мюнстерберга можна віднести до першого класу ефектів дистракторів, що був названий ефектами сенсорного входу, оскільки джерелом цих ефектів бачиться просторово-тимчасова суміжність цілі і дистракторів, що визначає рівень глобальної або локальної активації і впливаючого з неї зашумлення сенсорних систем. У цьому тесті слова знаходяться між відволікаючою інформацією [38].

Тест Струпа відноситься до другого класу, що названий ієрархічними ефектами. Вони пов'язані з належністю цілі і дистрактору до однієї або різних перцептивних одиниць або одиниць відповіді. Типовим прикладом ієрархічних ефектів можуть бути фасилітація і інтерференція при ефекті Струпа, які проявляються в задачі називання кольору шрифту слів, що позначають назви тих або інших кольорів.

Вибір тесту Струпа знаходить свої причини в великому теоретичному підґрунті цих явищ і інтерпретації результатів як важливого аргументу в теоріях фільтру уваги, які були описані в першому розділі. Нижче будуть приведені декілька поглядів на феномен інтерференції, який виявився при цьому тесті.

Центральним положенням першої теорії є ідея, згідно з якою для переробки одних параметрів інформації потрібно більше уваги, ніж для переробки інших. Називання кольору шрифту відбувається при більшій витраті ресурсів уваги, ніж читання нерелевантного слова, яке завжди прочитується як би само собою. Причиною подібної нерівнозначності є більш інтенсивне повсякденне тренування читання слів у порівнянні з назвою кольорів, у результаті чого і виникає ефект інтерференції. Розински і Шиллер (1977) в своїх дослідженнях для підтвердження теорії автоматичного протікання процесів вказують на той факт, що інтерференція зростає разом з розвитком навичок читання. Читання, стаючи все більш автоматизованим, а значить в меншій мірі свідомо контрольованим, сильніше інтерферує з іншими завданнями, про що говорять Хешер і Закс [26].

Інша теоретична позиція, намагається пролити світло на природу інтерференції, яку зазвичай позначають як теорію співвідношення швидкості переробки. В загальному вигляді вона стверджує, що читання слова — процес, що відбувається швидше, ніж називання кольору. Це розходження у швидкості проявляється особливо виразно в ситуації наявності двох потенційних відповідей, один з яких відповідає кольору шрифту, а другого — значенням слова, що дійсно характерно для інтерференції. У подібних обставинах ці дві конкуруючі відповіді спрямовуються до виходу, намагаючись досягти його в лідируючому положенні [21].

Перевівши цю інтерференцію в іншу теоретичну площину, можна було б сказати, що інтерференція Струпа служить хорошим доказом на користь теорій пізньої селекції, якщо ситуація конфлікту виникає саме на стадії вибору відповіді. Однак, у дійсності цей очевидний на перший погляд довід аж ніяк не виключає існування ранньої селекції при переробці стимулів Струпа. В якості прикладу можна навести концепцію перцептивного кодування Хока і Ігеса (1970). Основна думка цієї концепції полягає в тому, що перцептивне кодування інформації про колір шрифту сповільнюється невідповідністю інформацією про значення слова [39].

Хок і Ігес представили експериментальні докази у вигляді задачі на сканування змісту короткочасної пам'яті. Використовуючи відповіді типу «так/ні» та уникаючи тим самим семантичного впливу з боку надрукованих слів, вони показали, що позначаюче колір слово розпізнається швидше і перешкоджає кодуванню кольору шрифту.

Трейсман і Фірнлей (1969) теж вважали, що причиною інтерференції є неможливість відсторонитися від нерелевантної фізичної інформації, однак вони не вважали слова більш важкими для переробки, ніж кольору. Вони вирішили використовувати в експерименті два стимулу для того, щоб випробовувані визначали їх схожість або відмінність за деякими ознаками. В одному випадку такою ознакою виступала семантична інформація: кольорове слово-назва кольору поєднувалося з назвою кольору, написаним чорною фарбою (наприклад, синє слово «червоний» пред'являлося разом з чорним словом «синій»). Причиною інтерференції тут є значення слова, яке вказує на нерелевантні колір. В іншому випадку ознакою була фізична інформація: слово-назва кольору, надруковане шрифтом, що не відповідає значенню кольору, поєднувалося з рядом кольорових хрестиків (наприклад, те же синє слово «червоний» пред'являлося разом з рядом червоних хрестиків). Причиною інтерференції в цьому випадку стає нерелевантні колір шрифту, яким надруковане релевантне за своїм значенням слово.

Трейсман і Фірнлей не виявили значущих відмінностей між цими двома варіантами завдання, хоча при невідповідності релевантної і нерелевантної інформації виникала невелика інтерференція. Був зроблений висновок про те, що ефект Струпа не є результатом реагування на читання як на частіше тренуємий процес в порівнянні з ідентифікацією кольорів і, отже, меншою мірою піддається ігноруванню. Назви кольорів можуть заважати один одному тільки у тому випадку, якщо називання кольору є необхідна складова завдання. Тобто інтерференція виникає при зіткненні двох класів аналізаторів (для кольорів і для слів), чого не спостерігається при використанні тільки одного класу аналізаторів [25].

Більшість представлених раніше теорій, які намагаються пояснити ефект Струпа, приймають в якості постулату принцип послідовної переробки інформації. Переробка на кожній стадії має завершитися повністю, перш ніж процес перейде на наступну стадію. Останнім часом відбувається переорієнтація моделей в бік уявлень про паралельну переробку інформації. Багато в чому це пов'язано із змінами в розумінні обмежень, які тепер не

уподібнюються специфічному для кожної стадії вузькому горлечку пляшки, як це відбувалося у Бродбента, а розглядаються з точки зору ресурсів системи переробки інформації, наприклад, в теорії Канемана. Коннекціоністські моделі, представляючи собою найбільш бурхливо розвивається напрямом уявлень про паралельну обробку інформації, намагаються відтворити багато процесів, у тому числі і ефект Струпа.

Згідно з цими моделями, переробку можна зобразити у вигляді сукупності пов'язаних між собою модулів, завдяки чому утворюється розгалужена мережа. При виконанні завдання насамперед відбувається вибір так званого шляху, що складається з ланцюжка модулів. Шляхів може бути обрано і кілька. Якщо два шляхи активуються одночасно створюють різноспрямовану активацію в загальному для обох ланці, то виникає інтерференція, якщо ж продукується схожа активація, то виникає прискорення процесу переробки [6].

Висновок. Отже, вибір тесту Струпа, для дослідження інтерференції, був зроблений через те, що ефекти, які виявляються в процесі проходження дуже багатогранні і мають багато різних пояснень, мають велике теоретичне підґрунтя та практичне значення, яке виявляється в діагностуванні когнітивного стилю та інших особливостей обробки інформації.

Можна виділити етапи проведення дослідження й з'ясування особливостей когнітивного стилю.

На першому етапі вивчався стан розроблення проблеми свідомості та уваги у науковій літературі, визначалися об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження. Підбиралися методики та підходи щодо дослідження проблеми.

На другому етапі здійснювався підбір та обґрунтування вибірки досліджуваних. Розроблялася програма дослідження. Здійснювалося експериментальне дослідження явища інтерференції.

На третьому етапі в результаті проведеного дослідження, встановлено основні показники, що відображають індивідуальні відмінності в організації обробки інформації. На завершальному етапі дослідження було здійснено узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження. На основі отриманих результатів була створена інтерпретація.

Підібраний інструментарій відповідав завданням дослідження. Визначені методи та методики давали змогу комплексно дослідити когнітивний стиль та особливості обробки інформації у студентів.

Емпіричне дослідження явища інтерференції та когнітивного стилю. Аналіз результатів дослідження явища інтерференції та когнітивного стилю. Шляхом тестування було визначені показники інтерференції, інтегрованості та уваги по тесту Мюнстерберга.

Наведемо результати по кожному тесту в «таб. 3.1.».

Таблиця 3.1.

Дослідж.	таблиця 1	таблиця 2	таблиця 3	інтерференція	Інтегрованість	тест мюнстерберга
1	45	55	78	23	1,22	24
2	47	72	148	76	1,53	18
3	54	69	116	57	1,27	23
4	44	53	75	22	1,2	23
5	59	70	204	134	1,18	24
6	48	68	101	33	1,41	23
7	58	70	120	50	1,2	24
8	60	75	153	78	1,25	24
9	45	58	89	31	1,28	24
10	49	62	98	36	1,26	24
11	57	69	105	36	1,21	23
12	63	79	182	103	1,25	24
13	54	68	99	32	1,26	24
14	56	69	103	35	1,23	24
15	45	57	85	28	1,26	24

Загальне середнє значення по інтерференції – 37, у нашому дослідженні – 51,6, через недостатньо велику вибірку.

Середнє значення інтегрованості – 1,27. Це означає, що в досліджуваних не спостерігалась велика різниця у використанні двох різних видів обробки

(словесно-мовного, сенсорно-перцептивного).

Середнє за тестом Мюнстерберга 23,3, що означає хороший рівень уваги як внутрішнього контролю діяльності.

Розподіл за когнітивним стилем : ригідність – 6, гнучкість – 10. Ті, у кого переважає гнучка обробка мають більш автоматизовані навички прочитування слів і називання кольорів (більше досвіду з називання зазвичай є у жінок, що інколи відображується у результатах), або мають менший рівень інтеграції навичок і за рахунок цього вони можуть концентруватись на чомусь одному; ті, у кого переважає ригідний (жорсткий контроль) стиль не мають такої автоматизованості протікання психічних процесів і завдання у них потребують постійної участі свідомості і мають більший конфлікт у виборі правильної відповіді, хоча рівень інтеграції видів обробки у них може бути як низький так і високий.

Характерно, що в рамках аналізу цього когнітивного стилю — правда, на рівні теоретичних припущень — виникає проблема крайніх позицій. Так, якщо ригідний контроль буде поступово звужуватися до жорсткого фокусування, то при цьому слід очікувати надмірної фіксованості поведінки. Якщо ж, у свою чергу, при гнучкому контролі буде спостерігатися надмірне зростання варіювання критеріїв оцінки, то це може призвести до хаотичності поведінки. Оптимальною формою є «ієрархічний контроль», що передбачає можливість використання контролів з різними критеріями [33].

Статеві розбіжності по вибірці подані в «таб. 3.2.».

Таблиця 3.2.

стать	інтерференція	інтегрованість
чоловіки	58,3	1,23
жінки	43,3	1,29

У рамках вибірки в жінок спостерігається трохи менша інтерференція, тобто гнучкий когнітивний стиль. Розбіжності в інтегрованості несуттєві.

Є ще один критерій обробки інформації – це автоматизація. Степінь інтерференції говорить ще й про те, наскільки процеси обробки автоматизовані.

Якщо такі ефекти визначаються навчанням та тренуванням, то в силу автоматизації дій їх координація перестає визначатися одним тільки свідомим контролем.

Оскільки автоматична обробка здійснюється повністю сформованими підсистемами, які можуть функціонувати паралельно, то попередня настройка однієї з цих підсистем призведе до прискорення обробки адекватною для неї інформації, але не буде супроводжуватися уповільненням обробки, якщо в дійсності пред'являється зовсім інша, неочікувана інформація.

Отже, автоматизовані підсистеми працюють за правилом «виграш, але не програш». Свідома обробка супроводжується «виграшем» при показі очікуваних стимулів, але в разі несподіваної інформації до обробки якої ми не підготувалися, будуть виникати труднощі. Іншими словами, для свідомої обробки характерні «як виграш, так і програш». Цей «програш» у системі свідомого управління повинен виникати в результаті викликаного очікуваннями довільного перерозподілу ресурсів: не виключаючи повністю можливості роботи інших підсистем, такий перерозподіл робить обробку інформації в них більш повільною і поверхневою [29].

Практичні рекомендації щодо подолання конфлікту між видами обробки інформації. Якщо увага розуміється як контрольний механізм дії, її ефекти повинні визначатися навчанням та тренуванням, причому в силу автоматизації дій основні події повинні розвертатися саме поза сферою усвідомлення.

Ми тільки що бачили на прикладі ефекту Струпа, як дуже тривалий, а отже, значною мірою автоматизований навик читання інтерферує з менш звичним завданням називання кольорів букв. Точно так само просте заучування напам'ять тексту, який пред'являється потім по ірелевантному каналу, різко ускладнює повторення релевантного повідомлення в стандартних дихотичних умовах.

Одним з прикладів того, як змінюються можливості розподілу уваги з практикою, служить рання робота англійського психолога Джеффри Андервуда. Серед досліджуваних був його вчитель Невілл Морей — автор і учасник десятків досліджень дихотичного слухання. Повторюючи літери, представлені по релевантному каналу, необхідно було незалежно від каналу відзначати появу будь-яких цифр. Порівняно із звичайними досліджуваними Морей краще помічав цифри по релевантному каналу — 88 проти 77%

виявлень. Але по-справжньому драматичних масштабів розбіжності досягали при детекції цифр в ірелевантному каналі: якщо Морей помічав 67% всіх цифр, то решта випробовувані — лише 8%.

Струп теж говорив про те, що різницю в швидкості читання букв і називання кольорів можна змінити всього лише тренеровкою. І після нього дослідники проводили експерименти, де замість слів були фігури, з якими треба було проасоціювати кольори. Через пару годин тренорок виник стандартний ефект Струпа, а ще через пару годин тренорок направлених на автоматизацію обох навичок (називання кольорів і фігур) різниці між ними майже не було.

Аналіз емпіричних даних дав змогу показати який когнітивний стиль, рівень інтегрованості видів обробки інформації та автоматизованість процесів.

Отже, формування когнітивних навичок особливо сильно підвищує успішність роботи в умовах відволікання уваги. Ці результати дозволяють сподіватися на подолання багатьох, здавалося б, фіксованих обмежень пізнавальних процесів при правильно побудованих навчанні і тренуванні.

Висновки. Аналіз емпіричних даних дав змогу показати який когнітивний стиль, рівень інтегрованості видів обробки інформації та автоматизованість процесів, рівень уваги як когнітивного контролю за діяльністю.

Результати по вибірці були дуже різними, наприклад по інтерференції найнижчий результат був 22, а найбільший – 134, що говорить про наявність значимих індивідуальних особливостей і відмінностей. Інтегрованість може бути пояснена наявністю досвіду, постійного зіткнення з подібними задачами, а ригідніст-гнучкість не являється наслідком якихось визначених причин. Треба додати також, що немає корелятив між ригідністю-гнучкістю та Прогресивними матрицями Равена, шкалами екстрверсії і нейротизма опитувальника МРІ. І якщо навик обробки можна натренерувати і тим самим автоматизувати, то повністю зняти ефект інтерференції не вдається саме через особливості когнітивного контролю.

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми індивідуальної свідомості та контролю діяльності студентів. У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання ми прийшли до таких висновків:

1. До тих пір, поки у нас немає чіткого і загальноприйнятого розуміння того, що таке свідомість – є воно єдиним цілим чи набором феноменальних фрагментів, розподілено воно послідовно в модулях кори або залишається цілісною сферою в рамках таламокортикальної системи, обов'язково воно пов'язане з селективною увагою і можливістю вербального звіту чи ні, – у нас не буде ясного розуміння того, як і де шукати нейрональні механізми свідомості.

Поки ми можемо досліджувати лише окремі аспекти. Наприклад, дуже поширеним є дослідження уваги в контексті свідомості. Ці дослідження призначені показати як саме обробляється сенсорна інформація, коли саме

відбувається фільтрація і розподіл по значимості чи незначимості, проходить паралельна чи послідовна обробка і яким чином увага впливає через зворотній зв'язок, підсилюючи чи послаблюючи подальше відчуття та сприйняття.

2. Виділяючи етапи проведення дослідження явища інтерференції та когнітивного стилю студентів можна зазначити такі їх особливості:

На першому етапі вивчався стан розроблення проблеми свідомості та уваги у науковій літературі, визначалися об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження. Підбиралися методики та підходи щодо дослідження проблеми.

На другому етапі здійснювався підбір та обґрунтування вибірки досліджуваних. Розроблялася програма дослідження. Здійснювалося експериментальне дослідження явища інтерференції.

На третьому етапі в результаті проведеного дослідження, встановлено основні показники, що відображають індивідуальні відмінності в організації обробки інформації. На завершальному етапі дослідження було здійснено узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження. На основі отриманих результатів була створена інтерпретація.

Підібраний інструментарій відповідав завданням дослідження. Визначені методи та методики давали змогу комплексно дослідити когнітивний стиль та особливості обробки інформації у студентів.

Нами були обрані саме ті тести, які мають велике теоретичне підґрунтя і результати яких являються інформативними по відношенню до низки явищ: інтерференції, інтеграції видів обробки інформації, уваги як когнітивного контролю, автоматизованості.

Тест Струпа є унікальним тестом, який проливає світло на проблеми дослідження уваги, фільтрації інформації, її обробки. Він був обраний як тест, що досліджує один із видів дистракторів, для іншого виду був обраний тест Мюнстерберга.

3. Аналіз емпіричних даних дав змогу показати який когнітивний стиль, рівень інтегрованості видів обробки інформації та автоматизованість процесів, рівень уваги як когнітивного контролю за діяльністю.

Розподіл за когнітивним стилем : ригідність – 6, гнучкість – 10. Ті, у кого переважає гнучка обробка мають більш автоматизовані навички прочитування слів і називання кольорів (більше досвіду з називання зазвичай є у жінок, що інколи відображується у результатах), або мають менший рівень інтеграції навичок і за рахунок цього вони можуть концентруватись на чомусь одному; ті, у кого переважає ригідний (жорсткий контроль) стиль не мають такої автоматизованості протікання психічних процесів і завдання у них потребують постійної участі свідомості і мають більший конфлікт у виборі правильної відповіді, хоча рівень інтеграції видів обробки у них може бути як низький так і високий.

Результати по вибірці були дуже різними, наприклад по інтерференції найнижчий результат був 22, а найбільший – 134, що говорить про наявність значимих індивідуальних особливостей і відмінностей. Інтегрованість може бути пояснена наявністю досвіду, постійного зіткнення з подібними

задачами, а ригідніст-гнучкість не являється наслідком якихось визначених причин. Треба додати також, що немає корелятив між ригідністю-гнучкістю та Прогресивними матрицями Равена, шкалами екстрверсії і нейротизма опитувальника МРІ. І якщо навички обробки можна натренувати і тим самим автоматизувати, то повністю зняти ефект інтерференції не вдається саме через особливості когнітивного контролю.

4.Формування когнітивних навичок особливо сильно підвищує успішність роботи в умовах відволікання уваги. Результати досліджень дозволяють сподіватися на подолання багатьох, здавалося б, фіксованих обмежень пізнавальних процесів при правильно побудованих навчанні і тренуванні.

Як відзначає в одній із своїх наступних робіт Найссер, «наші обмеження, коли вони не відображають вперті факти середовища, є всього лише прикладами того, що ми поки не навчилися робити» (Neisser, 1980, р. 28).

Є дослідження, які показують, що автоматизація знижує рівень інтерференції, хоча повністю і не долає його через індивідуальні особливості протікання психічних процесів. Автоматизація дозволяє інтегрувати навички за рахунок досвіду і виконувати завдання по знаходженню, розпізнанню, обробці інформації значно швидше.

Список використаних джерел

1. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. — Т. 1 / Борис М. Величковский. — М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. — 448 с
2. Корольчук М.С. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2012. – 419 с.
3. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун.-т, 2012. – 720 с.
4. Практична психологія : навч. Посіб / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, В.І. Осьодло, О.В. Зазимко. – К. : КНТЕУ, 2014. – 739 с.
5. Практична психологія : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–екон. Ун-т, 2014. – 728 с.
6. Психология сознания: Антти Ревонсуо Питер Страниц: 679 2012 год
7. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–екон. Ун-т, 2015. – 652 с.

МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЇ 2 «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

**Балан-Король Вероніка,
1м курс, 5 група ФЕМП, КНТЕУ
Науковий керівник:
Корольчук В. М., д-р психол. наук, проф.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДБОРУ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку економіки якість персоналу стала найголовнішим чинником, що визначає виживання й економічне становище українських банків. Ретельність відбору працівників гарантує якість людських ресурсів, яка багато в чому визначає можливість і ефективність подальшого їх використання. Робота будь-якої організації, не лише банків, неминуче пов'язана з необхідністю комплектування кваліфікованого персоналу. При цьому одним із центральних завдань є відбір фахівців. Тому удосконалення відбору персоналу стає одним з найбільш значущих і ключових процесів у роботі таких установ.

Виклад основного матеріалу. Вивченню та практичному застосуванню ефективних методів підбору персоналу присвячені роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних авторів: Джейн Ломмел, Френк Бернірі і Вільям Паундстоун, В. Красношарпа, А. Нечаєва, А. Денисова, О. Следь, Е. Уланова. Нині проблему якісного відбору персоналу досліджують такі науковці: С. Миронець, М. Корольчук, Л. Кулаківська, Т. Кулаківський, А. Мазаракі, С. Максименко, О. Москаленко, В. Осьодло, Г. Ржевський та багато інших.

Для того, щоб побудувати ефективну систему пошуку і відбору персоналу, перш за все важливо зрозуміти її місце в загальній системі управління людськими ресурсами.

Відбір персоналу - це процес вивчення психологічних і професійних якостей працівника з метою встановлення його придатності для виконання обов'язків на певному робочому місці або посаді і вибору з сукупності претендентів найбільш підходящого з урахуванням відповідності його кваліфікації, спеціальності, особистих якостей і здібностей, характеру діяльності та інтересам організації [5]. У свою чергу, психологічний відбір розглядається як комплекс заходів, спрямованих на забезпечення якісного відбору персоналу організації на основі оцінки відповідності рівня розвитку необхідних психофізіологічних та індивідуальних якостей і властивостей особистості вимогам професійної діяльності [2].

Відбору працівника передують чітке уявлення про функції, які він буде виконувати, завдання та посадові обов'язки, права і взаємодії в організації. Кожна посада в банку, має свою специфіку і ставить відповідні вимоги до

рівня професійних знань, практичних навичок і особистісних якостей претендента на посаду [9].

Важливим елементом процесу комплектування штату персоналу в банку є виокремлення із загальної кількості залучених осіб тих, хто найбільше відповідає вимогам посад. Для встановлення цієї відповідності та організації процесу відбору персоналу в сучасних банках використовують такі критерії, що стосуються претендента: освіта та кваліфікація; стаж роботи в банківській системі; досвід та спеціальні навички; фізичні дані; персональні характеристики (сімейний стан, вік, стать); тип особистості тощо [6].

Процес відбору персоналу для роботи в банку, як правило, має декілька послідовних етапів, на кожному з яких відсіюється певна частина претендентів. Типовий процес розроблення рішення щодо відбору претендентів містить 7 етапів: 1) Пошук і оброблення інформації про можливих претендентів на посади. 2) Заочне знайомство (аналіз характеристик, рекомендацій, копій документів про освіту, анкет тощо). 3) Очне знайомство (під час безпосередньої зустрічі з відібраними претендентами). 4) Тестування, що дозволяють виміряти певні характеристики претендента. 5) Перевірка рекомендацій і послужного списку претендента. 6) Медичний огляд. 7) Ухвалення рішення про прийняття [8].

Таким чином, професійно-психологічний відбір є тим інструментом, який дає змогу розв'язати одну з найскладніших проблем у діяльності будь-якої організації - здійснити якісний відбір персоналу. Для цього необхідно насамперед розуміти, які психологічні характеристики особистості слід враховувати при прогнозуванні успішності трудової діяльності, а також як і за допомогою чого можна оцінити рівень розвитку цих якостей у конкретного кандидата на вакантну посаду.

Висновки. Глибокі зміни в суспільно-економічних процесах сучасності призвели до підвищення ролі персоналу. Відбір кадрів у банках набуває все більшого значення як чинник підвищення конкурентоспроможності банків, їх стратегічного та оперативного розвитку.

Відбір нових працівників є одним з ключових елементів роботи будь-якої організації, оскільки від якості відібраних кадрів залежить ефективність діяльності організації в цілому. У зв'язку з цим помилки в підборі кадрів можуть дорого обійтися організації, а підбір кваліфікованих працівників не тільки покликаний забезпечити режим нормального функціонування, але і закладає фундамент майбутнього успіху. Тому, дуже важливо враховувати результати психологічних досліджень та досвід, накопичений у вітчизняній і зарубіжній практиці.

Список використаної літератури

1. Денисова А. В. Оценка персонала «Быть или не быть?» / А. В. Денисова // Управление персоналом. М – 2006. – № 21. – С. 60 – 64.
2. Корольчук М.С., Корольчук В.М. / Теорія і практика професійного психологічного відбору // Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 536с.

3. Красношапка В. В. Управління людськими ресурсами / В. В. Красношапка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentbooks.com.ua/content/view/113/42/1/11/#47032>
4. Мазаракі А.А., Максименко С. Д., Кулаківська Л.П., Кулаківський Т.Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А.А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун-т, 2012. – 720 с.
5. Нечаєва А. В. Організація ефективного підбору та відбору персоналу на підприємстві / А. В. Нечаєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://masters.donntu.edu.ua/2012/ iem/nechayeva/diss/indexu.htm>
6. Пономаренко И. С. Разработка классификации методов подбора персонала и их использование на торговом предприятии / И. С. Пономаренко // Актуальні проблеми розвитку соціально-економічних систем у трансформаційних умовах: наукові здобутки молоді : збірник статей магістрантів, аспірантів, молодих учених – Харків, 21 – 22 березня 2013 р. : Харків : КНТЕУ, ХТЕІ КНТЕУ, 2013. – С. 276 – 281.
7. Следь О. М. Аналіз особливостей застосування сучасних методів підбору персоналу / О. М. Следь, А. В. Нечаєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.economy. nauka.com.ua/?op=1&z=1724>
8. Сушко Н. М. Менеджмент персоналу в банках: Навч. пос./Н. М. Сушко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 146 с.
9. Уланова Е. М. Учебно епособие по дисциплине «Методы и методика отбора и набора персонала» по специальности «Управление персоналом» : учеб. пособие / Е. М. Уланова. – Тамбов : Изд. ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – 99 с.

І. О. Вахоцька

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

У сучасний період розвитку української держави відбуваються складні процеси демократизації, переходу до вищого рівня суспільного розвитку з орієнтацією на збереження відповідності усіх суспільних процесів морально-етичним нормам. У зв'язку з цим все більшого значення набуває практична психологія, розвиток якої відкриває нові перспективи оздоровлення нації. За цих умов виняткової значущості набувають ті галузі науки, які пов'язані з процесами психологізації освіти. У законах України, зокрема "Про освіту", "Про вищу освіту" визначається необхідність розвитку освіти згідно з прогресивними концепціями сучасної науки, які мають гуманістичне спрямування. У зв'язку з цим постає питання вдосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки практичних психологів з орієнтацією на розкриття індивідуально-неповторного особистісного потенціалу кожного суб'єкта.

Підготовка майбутнього практичного психолога є однією з актуальних проблем, яка ставить завдання здійснення особистісної психокорекції майбутніх психологів. Така психокорекція може бути забезпечена шляхом реалізації відповідних методів, що орієнтуються на глибинне пізнання психіки. Це вагоме завдання, яке раніше (в радянській психології) не було реалізоване в достатній мірі через орієнтацію на феномен діяльності, що детермінує соціальну адаптацію особи.

Сучасний розвиток психології загострює необхідність дослідження питання фахової підготовки майбутніх практичних психологів, специфіка роботи яких потребує формування специфічних навичок конструктивної взаємодії в рамках "людина – людина". Саме такі вміння - необхідна умова ефективної роботи психолога в галузях соціальної допомоги та психологічної служби. Ефективність роботи останньої зумовлюється якісною підготовкою практичних психологів у вищих навчальних закладах країни. Рівень професіоналізму практичних психологів визначається не лише здобуттям теоретичних знань, а й ступенем їх особистісної відкорегованості. Ось чому таким важливим є здійснення глибиннопсихологічної корекції майбутнього практичного психолога, яка дозволяє нівелювати особистісну проблематику в процесі оволодіння професією[3].

Психолог, який не пройшов шлях глибинного пізнання детермінант власних особистісних проблем, не може надавати ефективну психокорекційну допомогу іншим, тож йому легше декларувати необхідні знання, ніж забезпечувати їхній інструментальний рівень. Невідкоригований психолог нерідко відступає від соціально-перцептивної реальності у сприйнятті самого себе. На одному полюсі такого сприйняття – невиправдана ідеалізація власного «Я», на другому – почуття меншовартості та професійна неспроможність. Професійна позиція психолога потребує від нього вміння сміливо поглянути на слабкі сторони власної особистості і зрозуміти сильні[3].

Дослідники відзначають, що на сьогодні "ще не існує детально розробленої моделі спеціаліста – психолога-практика, не визначено найголовніші речі – структуру і рівні його професійної освіти, зміст підготовки психологів-практиків і критерії (методики) визначення готовності до професійної діяльності" [1,2], що зумовлює необхідність інтеграції практичної підготовки фахівця з теоретико-методологічною підготовкою. Теоретична озброєність передбачає розкриття сутності та каузальних передумов безпосереднього психокорекційного процесу, його теоретичних засад, які ґрунтуються на результатах безпосередньої психологічної практики.

Сучасні реалії гуманізації суспільства та популяризації психології ставлять високі вимоги до підготовки компетентного психолога-практика. Фахівець, що здійснює психологічне консультування та психологічну корекцію повинен володіти всіма аспектами професійної компетентності, а саме теоретичним, практичним та особистісним. Особистісна готовність психолога-практика може забезпечуватись лише особистісною

психокорекцією, що спрямована на пізнання власних неусвідомлюваних механізмів психіки та на подолання труднощів, що гальмують особистісні зміни і можуть нівелювати ефективність професійної діяльності. Отже, підготовка психолога-практики до можливості здійснення корекційних впливів в професійній діяльності вимагає як ґрунтовної теоретичної підготовки, яку забезпечує традиційна академічна освіта, та і практично-особистісної готовності, що може забезпечувати активне впровадження інноваційного практично-зорієнтованого підходу до навчання шляхом залучення майбутніх психологів-практиків до особистісної психокорекції. Необхідними умовами особистісної психокорекції психолога-практика виступають: усвідомлення необхідності формування особистісної готовності до здійснення психокорекційних впливів; власне рішення до проходження особистісної психокорекції; методичні та організаційні умови вищого навчального закладу щодо забезпечення інноваційного практично-зорієнтованого підходу до підготовки психологів-практиків.

Список використаних джерел:

1. *Адамчук Н., Максимова Н., Михайличенко А.* Психолого-педагогічні передумови розвитку особистості, зорієнтованої на здоровий спосіб життя // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика. – К., 2001. – С. 172 – 179.
2. *Панок В. Г.* Українська практична психологія: визначення, структура та завдання // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 1. – С. 5 – 9.
3. *Яценко Т. С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.

Гичко Ю. В.

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Емоційна компетентність як основа формування професійного фахівця

Сучасний фахівець на високому професійному рівні має володіти певними компетентностями. Предметна компетентність характеризується професійними знаннями та уміннями, здатністю їх реалізовувати. Дослідницька компетентність є важливою для фахівців, які уважно стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе. Компетентність безперервного навчання включає можливість вчитися та сприяти власному професійному розвитку. Соціальна компетентність передбачає наявність комунікаційних та інтеграційних здібностей, вміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати думки інших, висловлювати своє ставлення тощо. Комунікативна компетентність розглядається як здатність встановлювати необхідні контакти за допомогою вербальних і невербальних засобів в різних ситуаціях спілкування.

Інтелектуальна компетентність виражається в здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків. Емоційна компетентність включає особистісні властивості фахівця: чуйність, врівноваженість, рефлексію, тривоги, емпатію, толерантність тощо. Вона є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Встановлено, що високий рівень саме емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми.

Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом взаємопізнання.

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що включає навички адекватній ситуації рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності. Як бачимо, у даному визначенні закладено декілька компонентів емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція. Емоційна компетентність це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються. Сама емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем. Вона включає і афективні, і когнітивні компоненти. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками.

В емоційній компетентності виділяють декілька складових: усвідомлення своїх емоцій, уміння визначити, яку емоцію відчуваєш в даний момент, визначити, з яких базових емоцій складається складна емоція; уміння управляти власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші; усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками; управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції; а також адекватне вираження емоцій (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність).

Таким чином, емоційна компетентність, передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації. Емоційна компетентність збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій. Саме тому, на наше глибоке переконання, емоційна компетентність може і повинна виступати аспектом спеціального тренування, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, і адекватна поведінка дозволяє гармонійно взаємодіяти з навколишнім світом.

Література

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов/И.Н.А. ндреева// Психология образования сегодня: теория и практика. Материалы Международной науч.-практ.конф. – Минск, 2003. – С.166-168.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.

3. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О.Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кічук та ін.. – Ізмаїл: ШДГУ, 2007. – 236 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та психологічних досліджень Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна

Балан Григорій Олександрович

Студент 3 курсу 29 групи
факультету економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна

Теоретико-емпіричне дослідження оптимізму серед студентської молоді

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку України характеризується розвитком громадянського суспільства, курсом інтеграції у європейське співтовариство з одного боку та негативними змінами в економічних та політичних явищах з іншого. Під впливом значних зрушень у суспільстві за останні роки, потерпає особистісна сфера людини, загострюються суперечності, виникають кризові стани, збільшується песимізм, безпорадність. Брак віри та надії на краще майбутнє підсилює проблему здатності молоді людини протистояти життєвим перешкодам. Гармонійний розвиток потребує від особистості високорозвиненого збалансованого оптимізму, який є феноменом самосвідомості та існує у єдності з переживанням позитивного ставлення до себе, надією на майбутнє, впевненою поведінкою в досягнутих успіхах та отриманих поразках людини у різних сферах життя. Ось чому виникає необхідність розвитку у підростаючого покоління конструктивно долати труднощі за допомогою внутрішніх позитивних ресурсів, зокрема, оптимізму. Люди, які розуміють себе, знають свої можливості, переживають симпатію до себе, впевнено долають життєві перешкоди, мають надію на успіх, краще пізнають небезпеку, турбуючись про себе і готові допомагати іншим.

Останніми роками в зарубіжній, вітчизняній та російській психології з'явилася певна кількість робіт, в яких оптимізму приділено певну увагу [5], В якості базисної категорії для дефініції оптимізму в психології використовуються наступні поняття: соціальна установка, диспозиція,

атитюд (Г. М. Андрєєва, Д. Гоулман, У. Джеймс, К. Муздибаєв, В. О. Ядов), конструкт (Д. Келлі), атрибутивний стиль пояснення (Л. Абрамсон, Б. Вайнер, Д. Вейлант, К. Петерсон, В. М. Русалов, М. Селігман), детермінанта пошукової активності (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко). Дане психічне явище розглядається у руслі проблеми амбівалентності особистості, позитивного мислення, мотивації досягнення успіху, у віковому та соціально-психологічному аспекті, в контексті життєзмістових орієнтацій [14].

Проте дана проблема не має загальної концепції і потребує ґрунтовного вивчення. Оскільки умови сучасного суспільства висувають нові вимоги до якості професійної освіти і вимагають не тільки високого рівня освіти кваліфікованого фахівця, який здатний вирішувати основні професійні завдання, але також, при цьому, бути цілеспрямованим, активним, ініціативним, відповідальним, володіти вмінням працювати в команді і взаємодіяти з людьми, мати покликання до своєї роботи, мотивацію до досягнення успіху, навчання протягом усього життя та позитивно налаштоване мислення.

Професійне становлення студентів в процесі підготовки у вищих навчальних закладах (ВНЗ) передбачає оволодіння окремими елементами знань, вмінь і навичок, також особистісне самовдосконалення, активізацію життєвої позиції, виховання таких якостей, як комунікабельність, тактовність, критичність, емпатичність і т.д. Тому формування професійних якостей майбутнього фахівця – одне з основних завдань вузівського навчання, і при його вирішенні важливим є розуміння психологічного та фізіологічного здоров'я студентів.

Як відомо, діяльність всіх органів і систем організму координує нервова система. Експериментально встановлений взаємозв'язок між негативними емоціями і різними захворюваннями. Під впливом негативних емоцій в організмі відбуваються несприятливі біологічні і біохімічні порушення, які призводять до хвороб. У зв'язку з цим проблема психологічного загартування та оптимістичного світосприймання постає особливо важливою.

Оптимізм як явище самосвідомості має свою особливу структуру, яка визначається психологічними особливостями юнацького віку. У цьому віці відбувається оцінка різних соціальних об'єктів та соціальних ситуацій, що впливає на думки, почуття, поведінку особистості. Саме в цьому віковому періоді остаточно формуються здатність до усвідомленої оцінки самого себе, соціального і природного середовища, що найбільше впливає на стійкі особистісні утворення, які згодом визначатимуть життєву позицію вже дорослої людини: «Вибори, які робить молода людина в молоді роки, – підкреслює Т. М. Титаренко, – багато в чому обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи і поразки» [11].

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей оптимізму студентської молоді та на їх основі

розроблення практичних рекомендацій щодо організації та проведення заходів щодо збільшення оптимізму серед студентів.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблематики оптимізму особистості.
2. Обґрунтувати комплекс методик дослідження психологічних особливостей оптимізму серед студентської молоді.
3. Здійснити емпіричне дослідження показників оптимізму студентів.
4. Узагальнити результати дослідження і розробити практичні рекомендації щодо організації та проведення заходів щодо збільшення оптимізму серед студентів.

Об'єкт дослідження – оптимізм студентської молоді.

Предмет дослідження – психологічні особливості оптимізму студентів КНТЕУ.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі методи: 1) теоретичні: вивчення й аналіз наукових джерел і сучасних психологічних концепцій, які стосуються проблематики оптимізму студентської молоді; 2) емпіричні: спостереження та бесіда; 3) психодіагностичні: опитувальник мотивації А. Мехрабіана; методика «Акцент-2-90» (опитувальник Шмішека-Мюллера в модифікації М. І. Вігдорчика); методика «Тест життєвої орієнтації» в модифікації Д. А. Цирінга та К. Ю. Евніна; 4) математичні: якісний (психологічний, системно-аналітичний) аналіз результатів дослідження; кількісний аналіз з використанням методів математико-статистичного опрацювання даних дослідження.

Теоретичне і практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження доповнюють наукові уявлення щодо проблеми оптимізму студентської молоді, сприяють розвитку та поглибленню теоретичних знань про психологічне становлення особистості в навчально-професійній підготовці.

Емпірично була досліджена проблематика оптимізму студентів, визначені його психологічні особливості; на основі проведених досліджень, були розроблені практичні рекомендації щодо підвищення мотивації на досягнення успіху та позитивного мислення особистостей юнацького віку, а також була розроблена програма ефективного формування оптимізму студентів ВНЗ.

Постановка проблеми, сутність і зміст поняття оптимізму в науковій літературі. Витоки теорії саногенного мислення ми зустрічаємо ще в древніх вченнях. Зокрема Марк Аврелій казав: «Життя стає таким, яким його формують наші думки. Щоб бути здоровим, треба передусім стати оптимістом».

У сучасній вітчизняній психології відсутнє чітке трактування поняття «оптимізм».

За визначенням психологічного словника, оптимізм (від лат. – *optimus* – найкращий) – це властивість особистості, яка відображає пропорційний розвиток всіх психічних процесів і характеризує позитивну систему поглядів

людини на світ, на поточні і очікувані події тощо [12, 13]. Таким чином, оптимізм забезпечує людині життєрадісність, віру як у власні сили і можливості, так і у сили і можливості інших людей. Філософський словник трактує оптимізм і песимізм як ціннісні аспекти світобачення, тобто сприйняття співвідношення у світі добра і зла.

К. К. Платонов включив оптимізм в динамічну функціональну структуру особистості, як стійку характеристику, тісно пов'язану зі спрямованістю і установками людини [12], [13].

Категорія «оптимізму» також входить до структури особистісної стресостійкості. Виділяють наступні основні компоненти: конструктивна активність та власне оптимізм, тобто поєднання позитивного світосприйняття і життєрадісності. Останні дві риси є водночас важливими показниками соціального здоров'я людини [14].

Як психологічні емоційні характеристики, оптимізм і песимізм розглядаються у значенні загального тону і налаштованості людини на сприйняття та оцінку дійсності [12, 13].

Ознакою виникнення емоційного типу оптиміста чи песиміста, за О. Ф. Лазурським, є ситуація, коли в людини домінує хороший чи поганий настрій [2].

Поширеним є погляд на оптимізм як на систему відношень особистості до теперішнього і майбутнього життя, до самого себе та до інших людей. Д. Осгуд зазначає: «Найбільше відкриття нашого покоління полягає в тому, що ми можемо змінити своє життя, змінивши ставлення до нього» [8].

Від системи відношень залежать багато явищ внутрішнього світу, психічні стани, процеси та здоров'я людини.

З позиції гуманістичної психології оптимізм слід розуміти як віру в безумовно позитивну природу людини, її конструктивну сутність, закладену як потенціал, що розкривається у відповідних умовах [2].

Екзистенційний підхід відрізняється тим, що вважає позитивну сутність людини результатом певної особистісної активності [8].

Прихильник психоаналізу Феніхель пов'язує оптимізм і самовпевненість з ранньою оральною вседозволеністю, а виникнення песимізму і садистичних установок – з ранньою оральною депривацією [4].

Доки не виникає загрози для джерела благополуччя, оптимістичні погляди на життя властиві також людям з рецептивною орієнтацією характеру.

Подібні психоаналітичні судження належать Абрахаму і Гловеру, які декларують оптимізм – песимізм як риси орального характеру [12, 13]. Заразом до оральних властивостей вони відносять довірливість – підозрілість, захоплення – заздрість та самонадіяльність – самознищення.

Фрейдисти часто говорять про так звані біполярні характеристики особистості, тобто риси, які мають два протилежні полюси. Вважається, що обидва полюси свідчать про наявність фіксації. З огляду на це, можна зробити висновок, що один полюс континуума позначає фіксацію, обумовлену вседозволеністю (оптимізм), в той час як інший виражає

фіксацію депривацією (песимізм). Проте деякі з послідовників Фрейда вважають, що люди коливаються між двома полюсами, буваючи часом оптимістами, часом песимістами. Суперечливий характер цих крайнощів свідчить про їх захисну природу [9].

Згідно з концепцією М. Шайєра та Ч. Карвера оптимізм – це, в цілому, очікування хороших результатів при зіткненні з проблемами у важливих для людини сферах життя. Оптимізм дозволяє індивідууму активізуватися і докласти зусиль, щоб досягти поставленої мети в період зіткнення з перешкодами і труднощами. Песимізм визначається як віра або очікування, що події складуться не так, як людині хотілося б. В цілому, люди з оптимістичною спрямованістю припускають, що все складеться в їх користь, в той час як песимісти вважають, що ймовірність того, що з ними можуть відбутися негативні події більша [17], [18].

Американський психолог М. Селігман говорить не просто про оптимізм / песимізм як про позитивні або негативні очікування людини від світу, ситуацій, майбутнього, але намагається виявити їх причини. Він припустив, що в основі оптимізму лежить певний стиль пояснення причин різних подій, звичку мислити, набуту людиною в ранньому дитинстві.

М. Селігман зазначає, що особистісний оптимізм / песимізм відбивається в оцінці суб'єктом своїх успіхів і невдач. Він виділив три параметра цієї оцінки: 1) уявлення про постійність або тимчасовість успіхів і невдач, 2) уявлення про їх ситуативність або загальність, 3) приписування їх собі або оточенню (персоналізація). Людина з вираженою песимістичною установкою розглядає невдачі як типові явища, яке не обмежене ні даним конкретним моментом (сталість), ні даною конкретною ситуацією (загальність), в якому є його особиста провина і участь. У той же час позитивні події він пояснює впливом тимчасових факторів (тимчасовість), що діють тільки в даній конкретній ситуації (ситуативність) і обумовлених зовнішніми обставинами [3].

Для вирішення практичних завдань формування та розвитку оптимізму особистості важливо досліджувати джерела і фактори, що обумовлюють формування даної характеристики особистості.

Вітчизняний дослідник оптимізму особистості О. А. Сичов на основі аналізу результатів досліджень передумов і факторів розвитку оптимізму об'єднав їх усіх в кілька основних груп [18]:

- 1) біологічні фактори;
- 2) психологічні та соціально-психологічні чинники;
- 3) соціальні та культурні чинники.

Множинні дані різноманітних досліджень показують досить велике значення біологічних факторів. Наприклад, Л. Тайгер вважав оптимізм еволюційним надбанням людини, що забезпечує високу активність, спрямовану на пошук необхідних ресурсів в ситуації, що склалася. Цей автор говорить про існування безлічі нейрохімічних речовин (наприклад, серотонін, гормони – ендорфіни), пов'язаних з такими близькими психологічними явищами, як надія і оптимізм [18].

Існують також дані і про взаємозв'язок оптимізму з темпераментом людини. Але, однак, отримані дані не дозволяють робити однозначних висновків, наприклад, про те, що меланхоліки не можуть бути оптимістами. Також для оптимістів характерна мотивація на досягнення успіху, ніж мотивація уникнення невдачі [Корольчук М.С. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С.Корольчука. – К.: Ельга: Ніка–Центр, 2009. 400 с.]. Дослідження близнюковим методом також довели, що оптимізм значною мірою детермінований генетичними факторами. Оптимізм, безумовно, не зводиться до характеристик темпераменту [18].

На думку М. Шейера та Ч. Карвера, песимістичні очікування можуть бути викликані тим, що людина має нереалістично високі домагання, запити, вимоги та мрії. Такі люди, прагнучи до високої досконалості та ідеалу, часто не досягають їх і відчують розчарування та сумніви щодо майбутніх подій свого життя. У цих випадках на перший план виступає необхідність навчитися постановці реалістичних життєвих цілей і прийняття деяких речей такими, якими вони є, незалежними від людини, не намагаючись їх змінити [18].

Соціально-психологічним факторам надає вирішальне значення в становленні оптимістичного або песимістичного стилю пояснення американський позитивний психолог М. Селігман. На його думку, «Стиль пояснення формується в дитинстві, причому сформований тоді оптимізм чи песимізм закладається в основу його майбутньої особистості. Нові невдачі або перемоги фільтруються через нього, і він стає, нарешті, вкоріненою звичкою мислення» [17].

Отже, як би не розглядалися витoki оптимізму, як біологічні фактори або як соціально-психологічні або соціокультурний вплив – в будь-якому випадку він виступає як відносно стабільний, постійний особистісний конструкт [5]. Дуже важливим для психологічної практики є майже загально визнаний серед зарубіжних психологів тезу про те, що песимізм може бути подолана, а оптимізм може бути посилений шляхом спеціальних психологічних технік з опорою на передумови та фактори, що обумовлюють його формування і розвиток.

Психологічні особливості формування оптимізму у студентської молоді. За даними зарубіжних досліджень (М. Селігман, Е. Дінер), схильність людини до оптимізму-песимізму істотно залежить від віку. Так, позитивний погляд на життя в більшій мірі характерний для молодих людей у віці від 20 до 30 років і притаманний студентам вищих навчальних закладів. У студентські роки оптимізм є однією з головних рушійних сил становлення особистості, і його вимір і визначення характеру зв'язку з іншими психологічними категоріями може виявитися корисним при наданні психологічної підтримки у вирішенні закономірних проблем студентського віку, таких як твердження самостійності (сепарація від батьківської сім'ї, створення власної), формування моральної свідомості, самовизначення, вибір професії тощо.

Темп сучасного життя не дає людині часу на планомірного досягнення цілей. Тому сучасному студентіві-оптимісту властиве орієнтування на миттєве отримання вигоди, тобто на удачу, везіння. Найчастіше це перешкоджає розвитку здатності тривалий час докладати свідомі зусилля для реалізації життєвих планів, а також призводить до розвитку у студентів таких якостей, як інфантилізм, споживацьке ставлення до батьків, відчуття «легкості буття».

Вік не є єдиним чинником, що впливає на вираженість оптимізму-песимізму. У вітчизняній і зарубіжній літературі наводяться дані про взаємозв'язок оптимізму-песимізму з такими особистісними якостями, як стресостійкість, комунікативність, організаторські здібності, схильність до ризику, тривожність, і іншими особливостями, в більшій чи меншій мірі усвідомленими людиною. Однак в повсякденній свідомості індивіда поряд зі світоглядом, свідомими установками, сформованими знаннями і переконаннями, існують імпліцитні (мало усвідомлювані) уявлення як про різні сторони навколишньої дійсності, так і про самого себе, про своє ставлення до цієї дійсності. До імпліцитних уявлень відносяться і уявлення людини про успіх та удачу. Ці уявлення, на наш погляд, також взаємопов'язані зі сформованістю оптимістичного-песимістичного сприйняття дійсності [12, 13].

Отримані результати в експерименті, проведеному в 2006-2007 рр., на базі Уральського державного економічного університету (УрГЕУ) і Уральського державного лісотехнічного університету (УрГЛТУ), дозволило зробити певні висновки:

На відміну від зарубіжних студентів, у дослідженій вибірці УрГЕУ переважав песимістичний стиль пояснення подій. Оскільки результати, отримані на студентах Уральського державного економічного університету, не узгоджуються з даними, які приводилися в літературі, то була зроблена спроба провести додаткове дослідження на студентах Уральського державного лісотехнічного університету. Результати порівняння показали, що студентам УрГЛТУ притаманні більш оптимістичні погляди на навколишню дійсність. Цей факт дає підставу припускати, що на вираженість оптимістичного-песимістичного сприйняття навколишньої дійсності можуть впливати фактори, пов'язані з системою навчання, оскільки більшу частину свого часу студенти включені в навчальний процес. Це можуть бути такі детермінанти, як зміст навчання (специфіка навчальних предметів), традиції в методиці навчання і стилі взаємодії педагогів і студентів [15].

Існують відмінності між ставленням студентів до сприятливих і несприятливих подій. Так, в ситуації сприятливих подій вітчизняним студентам скоріше властивий песимістичний стиль, тобто позитивні події вони вважають тимчасовими, пояснюють їх конкретними причинами і приписують «заслуги» іншим людям або обставинам. У ситуації ж несприятливих подій вони демонструють оптимістичний стиль відношення до цих подій, тобто вони не впадають у відчай в скрутних ситуаціях,

вважають, що у неприємностей є конкретна причина, причому цю причину вони бачать у собі.

Також існує наявність взаємозв'язку між оптимізмом-песимізмом і імпліцитним уявленнями студентів про успіх і удачу. Не можна однозначно сказати, що, наприклад, оптимізм пов'язаний з уявленнями про удачу, а песимізм з уявленнями про успіх, або навпаки, оскільки виявлені зв'язку охоплюють різні сфери життєдіяльності людини. Різняться також і кількість цих зв'язків.

Так, оптимістичність як спосіб ставлення до дійсності пов'язана з уявленнями про успішність в сферах здоров'я, пізнання світу, освоєння нових видів діяльності, турботи про інших; з уявленнями про успішність – в сферах здоров'я, пізнання світу, освоєння нових видів діяльності, сімейних відносин, спілкування з друзями, особистісного зростання, матеріального благополуччя. Песимізм пов'язаний з набагато меншою кількістю областей життєдіяльності: з успішністю в спілкуванні з друзями і турботі про інших; із удачливістю – в сфері сімейних відносин, проведенням дозвілля.

Студенти з оптимістичним і песимістичним світоглядами відрізняються в поглядах на себе в теперішньому і майбутньому. Так, оптимісти оцінюють себе як люди успішного, процвітаючого, компетентного, тоді як песимісти відносяться до себе як до невдах. Таким чином, можна припустити, що песимісти слабо уявляють собі професійну кар'єру і перспективи особистісного зростання, що знижує їх цінність як майбутніх успішних фахівців.

Також виявлено гендерні відмінності, які свідчать, що юнакам більш властиве уявлення про себе як про везучу людину; дівчатам же більш властиво оптимістичне ставлення до хороших подій або, іншими словами, в ситуації успіху вони більше схильні поширювати позитивний настрій на іншу діяльність, ніж юнаки.

Також важливим є взаємозв'язок оптимізму з темпераментом людини [18]. Але існують теорії, що дають підстави розглядати оптимізм як соціальну установку, котра проявляється в здатності людини переживати симпатію до себе, надію на успіх і власну ефективність. Оптимізм як явище самосвідомості має свою особливу структуру, яка визначається психологічними особливостями юнацького віку.

У студентському віці відбувається оцінка різних соціальних об'єктів та соціальних ситуацій, що впливає на думки, почуття, поведінку особистості. Саме в цьому віковому періоді розвивається здатність до усвідомленої оцінки самого себе, соціального і природного середовища, що найбільше впливає на стійкі особистісні утворення, які згодом визначатимуть життєву позицію вже дорослої людини: «Вибори, які робить молода людина в молоді роки, – підкреслює Т. М. Титаренко, – багато в чому обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи і поразки» [11].

Провідна учбово-професійна діяльність юнака пов'язана з самовизначення в особистісному та професійному плані, що підсилює

сподівання на успішне майбутнє і позитивно відображається на постановці цілей та професійну самореалізації. Властивість людини сподіватись на краще зумовлює підвищення сили волі та здатності знаходити шляхи вирішення. Отримання успіху підсилює аутосимпатію, котра зумовлює зростання самоприйняття та самоцінність. Позитивне самоставлення, яке пов'язує з адекватним сприйняттям людиною себе, викликає у студентів потребу в ефекті власних дій і змушує їх бути активними [7].

Отже, аналіз джерел підтверджує актуальність теми і дозволяє стверджувати, що необхідно подальше поглиблене вивчення проблеми оптимізму серед студентської молоді, яке могло б сприяти розширенню теоретичних уявлень про нього і його взаємозв'язках з іншими психологічними структурами, а також цілеспрямовано формувати раціональні стратегії реалізації конструкту.

Висновки. Отже, оптимізм – це властивість особистості, яка відображає пропорційний розвиток всіх психічних процесів і характеризує позитивну систему поглядів людини на світ, на поточні і очікувані події тощо. Тобто, оптимізм забезпечує людині життєрадісність, віру як у власні сили і можливості, так і у сили і можливості інших людей.

Оптимізм як явище самосвідомості має свою особливу структуру, яка визначається психологічними особливостями юнацького віку. У студентському віці відбувається оцінка різних соціальних об'єктів та соціальних ситуацій, що впливає на думки, почуття, поведінку особистості. Властивість людини сподіватись на краще зумовлює підвищення сили волі та здатності знаходити шляхи вирішення.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави розглядати оптимізм як соціальну установку, котра проявляється в здатності людини переживати симпатію до себе, надію на успіх і власну ефективність. Оптимізм як явище самосвідомості має свою особливу структуру, яка визначається психологічними особливостями юнацького віку.

Отже, спираючись на дослідження ряду вчених, ми визначили структуру оптимізму в студентському віці, яка включає наступні компоненти: когнітивний (надія: атрибутивний напрям), афективний (аутосимпатія: переживання сталості), поведінковий (самоефективність: впевнена оцінка поведінки).

Список використаних джерел

1. Seligman, M. Depressive attributional style [Text] / M.E.P. Seligman, L.Y. Abramson, A. Semmel, C. von Baeyer // Journal of Abnormal Psychology. – 1979. – Vol. 88. – P. 242-247.
2. Варій М. Й., Загальна психологія, Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
3. Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН [Текст] / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. – М.: «Смысл», 2009. – 220 с.

4. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – В.: Нова Книга, 2004. – 704 с.
5. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношенском возрасте / дис.канд.психол.наук, Костромской госуд. Университет имени Н.А.Некрасова и институт психологии российской академии наук, 19.00.13., Москва – 2006., 211 с.
6. Калошин В.Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 256 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 4(64)).
7. Коваль М.Є. Позитивне самосприйняття як детермінанта психологічного здоров'я / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.Костюка АПН України: проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 10, с.327-335.
8. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: «пройм-ЕВРОЗНАК», М. 2003. – 512с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
9. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. // Вопросы психологии. – 1983. – с. 51–59.
10. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) // Социологические исследования. – 2003. - №12. – с.87-96.
11. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / За ред.Т.М. Титаренко. – Л: Вежа : Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
12. Платонов К.К. - О системе психологи / Платонов К.К. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
13. Платонов К.К. Занимательная психология. – Издание 4-е, переработанное. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 224 с., ил. – (Эврика).
14. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів : монографія / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, А.І. Кулаженко та ін.; за ред. М.С. Корольчука. – К. : Київ. Нац. торг.-екон. Ун-т, 2014.—276 с.
15. Ржевський Г. М. Психологічні умови та критерії професійного становлення спеціалістів / Ржевський Г.М. // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – 2006. – Вип. 29. – С. 498–506.
16. Рудина Л.М. Тест на оптимизм. Метод определения атрибутивных стилей. Метод. пособие / Под ред.В.М.Русалова. М., 2002. – 276 с.
17. Селигман, М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 340 с.
18. Сычѳв О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу [Текст] / О.А. Сычѳв. - Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 120с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень
Київського Національного торговельно-
економічного
університету, м. Київ, Україна
Доможилкіна Світлана Олегівна
Студентка 3 курсу 29 групи
факультету економіки, менеджменту та
психології Київського Національного
торговельно-економічного університету,
м. Київ, Україна

«ПРОЕКТИВНИЙ МЕТОД В ПСИХОДІАГНОСТИЦІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ»

Актуальність роботи. Проективні методи дослідження особистості, мабуть, одне з найскладніших і суперечливих областей психологічної психодіагностики. Ідеться практично стосовно всіх аспектів: конструювання проективних тестів, адаптації, застосування, навчання кваліфікованих спеціалістів роботи із нею. Стійкий інтерес психологів до проективної діагностики зберігається півстоліття. Різні проективні методики широко використовують у практиці дослідження особистості в усіх областях сучасної психології. З їхньою допомогою як отримують будь-які знання стосовно особи. Нерідко вони служать робочим інструментом для перевірки тих чи інших теоретичних положень.[7, 320 с]. Про важливість місця, яке проективні методики займають у сучасній психодіагностиці, свідчать регулярні багаторічні міжнародні конгреси, створені в багатьох країнах науковими інститутами та суспільствами.[21, 45 с]

Традиційно вважають, що в основу створення проективних тестів, були роботи У.Вундта і Ф.Гальтона. Саме тому їм належить честь першого використання методу вільних ("словесних") асоціацій. Також у цьому напрямі працювали такі психологи як К.Г. Юнг, Р. Кент й О. Розанов, Д.Рапапорт, Герман Роршах, В.В. Абрамов, Дж. Келлі, Д.Кроут, Т. Канн. Поняття проекції для позначення методу дослідження ввів Л.Френк. Проективні методики використовують із вивчення структури мотивації, активності особистісної особливості, сприйняття характерологічних особливостей соціальних відносин, міжособистісних і внутрішньо особистісних відносин.[5, 210 с]

Виникнення проективного підходу в діагностиці особистості є важливим етапом у розвитку психодіагностики, оскільки з'являються методики, які якісно відмінні від традиційних. Проективні техніки - методики, засновані на феномені проекції. Вони призначені на дослідження тих глибинних індивідуальних особливостей особистості, які найменше доступні

безпосередньому спостереженню чи опитуванню. Специфіка проєктивного методу у його спрямованості на виявлення передусім суб'єктивно-конфліктних відносин, особистісних смислів, значимих переживань.

Мета і завдання дослідження. Метою роботи є: вивчити, дослідити та обґрунтувати застосування проєктивних методів діагностики в практичній діяльності психолога.

Відповідно, для досягнення мети були сформовані такі **завдання**:

- 1) Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо застосування проєктивних методів в психодіагностиці;
- 2) Обґрунтувати особливості застосування проєктивних методів в практичній діяльності психолога;
- 3) Визначити психологічні особливості застосування проєктивних методів в психодіагностиці

Об'єкт дослідження - проєктивні методи дослідження як психодіагностичні інструменти в діяльності практикуючого психолога.

Предмет дослідження – психологічні особливості застосування проєктивних методів в психодіагностиці.

Методи дослідження.

Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження:

– *теоретичні*: аналіз літературних джерел стосовно проблеми мотивів в психології;

– *емпіричні*: тестування (як основний вид дослідження), бесіда;

Теоретичний аналіз дослідження проєктивних методів в психодіагностиці. Історія дослідження проєктивних методів в психології.

Історія розвитку проєктивного методу показує, що він не існує поза теорією особистості; в той же час зв'язок між проєктивним методом і теорією не є однозначною і незмінною. Ще більш складні і опосередковані відносини між тією або іншою теорією і окремо взятої методикою. Безумовно, народження методу в тій чи іншій мірі підготовлено вже сформованої теорією, хоча цей факт може і не цілком усвідомлюватися самими дослідниками. У цьому випадку виникає враження, що і методика - не більше ніж вдала знахідка її творця, часто мало стурбованого теоретичними дослідженнями. Парадоксальність подібної ситуації виявилася з особливою очевидністю, коли через десятиліття після виникнення проєктивних методик, їх зв'язок з основними теоріями особистості стала предметом методологічної рефлексії, тобто перетворилася в особливу дослідницьку задачу.[34, 194с]

Проєктивні тести – психологічні тести, спрямовані на виявлення особистісних особливостей, де суб'єктові пропонується інтерпретувати малюнки або невизначені конфігурації, такі, як чорнильні плями, виходячи з власної уяви, інші визначення, навпаки, громіздкі і багатослівні. Однак загальною особливістю будь-якого адекватного визначення є:

- 1) згадка проєкції як принципу, покладеного в основу методу;
- 2) вказівка на вільний характер відповідей випробуваного, які не є оціненими з погляду їх правильності і неправильності;

3) вказівка на невизначеність і неоднозначність стимульного матеріалу, який відрізняється від стимульного матеріалу інтелектуальних і інших тестів. Не можна обійти увагою і ще одну особливість проектних тестів – невизначеність інструкції для респондента; невизначеність, яка виражається в тому, що респондент, як правило, не уявляє собі, яким чином будуть інтерпретуватися його відповіді; не випадково А. Анастасі вельми точно називає проективні тести методиками "Замаскованого тестування" [3, 76 с].

Беручи до уваги цю особливість, правомірно говорити не тільки про неоднозначність стимульного матеріалу, а й про невизначеність для випробуваного стимульної ситуації в цілому. Таким чином, тест є проективним, якщо, за визначенням, він заснований на механізмі проекції безвідносно того її виду, який покладено в основу інтерпретації результатів, стимульна ситуація неоднозначна для випробуваного і, крім того, відповіді випробуваного настільки вільні, наскільки це можливо. [25, 70 с]

Головну особливість проективних методик можна позначити як відносно неструктуроване завдання, тобто завдання, що допускає майже необмежену різноманітність можливих відповідей. Для того щоб фантазія індивіда могла вільно розігратися, даються тільки короткі, загальні інструкції. З цієї ж причини тестові стимули зазвичай розпливчасті або неоднозначні. Гіпотеза, на якій будуються подібні завдання, полягає в тому, що спосіб сприйняття і інтерпретації індивідом тестового матеріалу або ситуації повинен відображати фундаментальні аспекти функціонування його психіки. Іншими словами, передбачається, що тестовий матеріал повинен спрацювати як деякого роду екран, на якому відповідають характерні для нього розумові процеси, потреби, тривожність і конфлікти. [33, 51 с]

Зазвичай проективні методики є також методиками замаскованого тестування, оскільки обстежуваний рідко підозрює про тип психологічної інтерпретації, яка буде дана його відповіді. [1, 46 с] Проективні методики характеризуються також глобальним підходом до оцінки особистості. Увага фокусується на загальній картині особистості як такої, а не на вимірюванні окремих її властивостей. [21, 89с] Нарешті, проективні методики розглядаються їх прихильниками як найбільш ефективні процедури для виявлення прихованих, завуальованих або неусвідомлюваних сторін особистості. Більше того, стверджується, що чим менше структурований тест, тим більше він чутливий до подібного завуальованому матеріалу. Це впливає з припущення, що чим менше структуровані і однозначні стимули, тим менш імовірно, що вони викличуть у сприймає захисні реакції.

Відповідно до властивим проективним методикам глобальним підходом зачіпає не тільки емоційні, мотиваційні і міжособистісні характеристики особистості, але також і деякі інтелектуальні аспекти поведінки. До останніх можна віднести загальний інтелектуальний рівень, оригінальність і стиль вирішення проблемних ситуацій. [19, 115 с]

Окремі адаптації проективних методик спеціально призначаються для вимірювання установок, і тим самим вони як би доповнюють методики. Можна додати, що будь-який психологічний тест, незалежно від

призначення, може виконати роль проєктивної методики. Наприклад, деякі клініцисти використовують, таким чином, тести інтелекту. Початкове припущення, на якому будуються проєктивні методики, полягає в тому, що всі поведінкові прояви, як найбільш, так і найменш значні є виразами особистості індивіда. Якщо це твердження, вірно, то будь приклад поведінки, виявлений будь методикою, потенційно відображає якийсь особистісний якість, по-друге, якість різних методик значною мірою варіює залежно то ступеня розробленості та обізнаності тестуючого про ті поведінкових проявах, які може виявити дана методика.[11, 310 с] Величезна кількість нових методик показує, що далеко не всі поділяють цей погляд. Гідність тесту залежить не тільки від того, наскільки вивчені його межі і можливості, але також від умінь і інтуїції інтерпретатора. [5, 15 с]

Друге положення, на яке спираються проєктивні тести, полягає в тому, що вони дозволяють зібрати таку інформацію, яка не може бути отримана ніяким іншим шляхом. Вони містять завідомо неоднозначний стомлений матеріал, тому для тестованого може зовсім не позначати того, що задумав експериментатор. Значно знижується опір при розкритті особистих, іноді дуже болючих проблем.

Наступне положення - це психологічний детермінізм. Стверджується, що в реакціях і словах людини немає нічого випадкового. Все, що респондент говорить і робить, обумовлено певним поєднанням впливів на нього [14, 88 с].

Одним з нових напрямків проєктивної психодіагностики є псіхогеометричні тестування, попередниками якого були:

1. Тест тривимірної апперцепції (1947г., Д. Твідгел-Аллен);
2. Тест розробки символу (1950г., Д. Кроут);
3. Малюнковий тест Вартегта (1953г.);
4. Тест символічної аранжування (1955р., Т. Канн).

Не тільки в психології, але і у багатьох інших областях наукового знання існує особливий інтерес до системи знаків, якими користується людина [12, 57 с]. Традиційно вважається, що дослідженнями, передбачив створення проєктивних тестів, були роботи В. Вундта і Ф. Гальтона. Саме їм належить честь першого використання методу вільних ("словесних") асоціацій. Однак необхідно згадати, що метою експериментів цих вчених, також як і психологів Вюрцбургської школи, було вивчення характеру і темпу реакцій на слова-стимули; засновані на інших принципах і мають іншу мету, ніж асоціативний експеримент, ці дослідження, мабуть, не мали нічого спільного з проєктивними методами дослідження особистості, за винятком, хіба що, зовнішньої схожості.

Багато хто вважає, що першим проєктивним тестом в звичному сенсі цього слова був метод вільних асоціацій К.Г. Юнга: "Саме Юнгом належить відкриття і доказ феномена, що лежить в основі всіх проєктивних методик, а саме можливість допомогою непрямого впливу на значущі області переживання і поведінки людини ("комплекси") викликати пертурбації в експериментальній діяльності ". Відібравши слова-подразники, що можуть

мати, на його думку, афектогенний значення, Юнг, відповідно до принципам заснованої ним наукової школи, аналізував відповіді досліджуваного відносно часу реакції на них, а також піддавав подальшій інтерпретації формальну сторону відповідей.

У тому ж році, що і Юнг (1910), Г. Кент і А. Розанов (США) сконструювали і застосували тест, надзвичайно нагадує юнгівські; вони пропонували випробуваному 100 загальнозживаних слів-стимулів, відібраних у зв'язку з тим, що майже у всіх вони викликали однакові реакції (стіл - стілець, темно - світло і пр.). Дослідження показали, що психічно хворі піддослідні давали більшу кількість оригінальних, названих авторами "індивідуальними", відповідей, ніж здорові. Однак метод не отримав широкої популярності в силу того, що продукування "індивідуальних" відповідей могло залежати не тільки від психологічного статусу індивіда, але і від його віку, соціального положення, освітнього рівня та інших факторів. Автори, мабуть, вперше звернули увагу на феномен, широко обговорювався згодом і став козирною картою в руках супротивників проєктивних методів - феномен впливу на відповіді зовнішніх детермінант, що знижує, на їх думку, їх надійність. Потрібно сказати, що асоціативний експеримент Юнга був потім перероблений багатьма дослідниками. Так, Д. Рапапорт, в 1946 році натхненний прикладом Юнга, відібравши 60 слів-стимулів з погляду їх психоаналітичної значущості, достатньо успішно працював з пацієнтами, аналізуючи їх внутрішні конфлікти і використовуючи свій метод для виявлення порушень ментальної діяльності. Однак є підстави вважати, що Юнгу зовсім не "належить відкриття і доказ феномена, що лежить в основі всіх проєктивних методик". У Насправді: чи не є метод вільних асоціацій, відкритий Фрейдом між 1892 і 1898 роком, джерелом проєктивних тестів? Вже в роботі "Дослідження істерії" (1895) Фрейд говорить про новий метод, правда, досить туманно; аналізуючи випадок Емілії фон Н., він пише: "Те, що вона говорить, далеко не так спонтанно, як здається, а в її словах відтворюється, причому, досить вірно, її спогади, а також нові враження, які вплинули на неї за час нашої останньої зустрічі. А вони виникають - часом абсолютно несподівано - на основі тих патогенних спогадів, від яких вона сама довільно звільнилася в результаті словесної розрядки". У роботі "Про психоаналізі" (1909) він згадує, поряд з тлумаченням сновидінь і помилкових дій, основне правило психоаналітичного процесу - правило вільних асоціацій. Крім того, якщо поглянути на обговорюваний предмет широко, хіба не є інтерпретація сновидінь, принципи якої були викладені в 1900 році і аналіз помилкових дій ("Психопатологія повсякденного життя", 1901) методами проєктивними. Якщо розуміти їх як аналіз не стільки того, що індивід зробив або сказав, скільки того, що він хотів зробити або сказати насправді? У зв'язку з цим, думається, було б поспішно оголошувати К.Г. Юнга першовідкривачем методу. Правильніше за все про роль Юнга сказав сам Фрейд у роботі "До історії психоаналітичного руху". Обговорюючи досліді Юнга, він бачив їх значення в "Швидкої експериментальної перевірку

твердженнь психоаналізу і для прямого показу в навчанні таких зв'язків, які міг би продемонструвати тільки психоаналітик ".[23, 410 с]

Але справжню революцію справила книга Германа Роршаха "Психодіагностика" (1921). Саме з 1921 почалося новий етап у розвитку експериментального вивчення особистості - етап проєктивного її дослідження. Не буде перебільшенням сказати, що тест Роршаха, як і ТАТ Р. Мюррея, - два фундаментальні методи, що визначили рух психологічної діагностики на багато десятиліть вперед.

Герман Роршах народився в 1884 році в Цюріху. Отримавши медичну освіту в Швейцарії та Німеччині, він успішно захистив докторську дисертацію під керівництвом Е. Блейлера. Ще тоді спільно зі своїм другом, вчителем живопису Конрадом Герінгом, він написав ніде, на жаль, не опубліковану роботу, де спробував проаналізувати, чи мають здібні студенти великим рівнем розвитку уяви, ніж студенти посередні. Познайомившись з психоаналізом, він досяг настільки великих успіхів, що був обраний віце-президентом швейцарського Психоаналітичного суспільства.

"На початку 1890-х років психолог Джордж Уіплл опублікував таблицю стандартних відповідей на ряд проєктивних тестів, де він вказав час реакції і кількість питань, а також ступінь складності відповідей суб'єктів, проте є сумніви, що Роршах був знайомий з цією публікацією ", - пишуть Ф. Александер і Ш. Селесник, розмірковуючи про витоки методу Роршаха. Так чи інакше, після чотирнадцяти років роботи "Психодіагностика" була опублікована.

Справедливості заради потрібно відзначити, що російські вчені теж внесли свій внесок у створення проєктивної психодіагностики: так, В.В. Абрамов в 1911 році запропонував метод доповнення фрази для дослідження творчої діяльності душевнохворих. Однак, як вже було сказано вище, всі ці дослідження стали лише підготовчим етапом у розвитку методу. Точкою відліку, без сумніву, можна вважати "Психодіагностику". Проєктивні методи виникли в клінічних умовах і залишаються в основному інструментом клініциста. Деякі з них розвинулися з терапевтичних методів (наприклад, лікування за допомогою творів мистецтва), що застосовувалися до психічно хворим. На теоретичних побудовах проєктивних методик позначається вплив психоаналітичних концепцій. [34, 45 с] Існують також розрізнені спроби покладені в основу проєктивних методик теорію сприйняття і перцептивні теорії особистості. Слід, звичайно, відзначити, що немає необхідності оцінювати конкретні методики з точки зору їх теоретичної спрямованості або історії походження. Методика може виявитися практично корисною, або емпірично цінною, з інших причин, ніж ті, які висувалися для виправдання її введення для використання фахівцями.[17, 117 с]

Проєктивна ідеологія формувалася під впливом двох напрямків - психоаналізу і холістичної психології. У рамках кожного з цих напрямків проєктивний метод дозволяє особливі завдання та використовує особливий словник понять. Так, в психоаналітичних теоріях, де сутність особистості розглядається як продукт перетворень інстинктивних потягів під впливом

соціальних і культурних вимог середовища, проєктивний метод орієнтований на виявлення саме тих неусвідомлюваних тенденцій і їх всіляких трансформацій. Виходячи з цього, об'єктом проєктивного методу є глибоко конфліктна дезадаптована особа; тому такі поняття як потяг, конфлікт, захист в їх психоаналітичному розумінні, складають основу аналізу та інтерпретації практично будь-якої методики. Отже, проєктивний метод, який використовується в системі психоаналізу, володітиме наступними відмінними рисами:

1. Спрямованістю на діагностику причин дезадаптації - несвідомих потягів, конфліктів і способів їх дозволу (Механізмів захисту);

2. Трактуванням всього поведінки, і проєктованого зокрема, як прояви динаміки несвідомих потягів;

3. Передумова будь-якого проєктивного дослідження - невизначеність тестових умов - буде інтерпретуватися як зняття тиску реальності, за відсутності якого особистість проявить нібито внутрішньо властиві їй способи поведінки. [13, 120 с]

Звернемося тепер до концепції проєктивного методу в рамках холістичної психології. Ядро особистості, по Франку, становить суб'єктивний світ бажань, думок, ідей і т. д. Взаємовідносини особистості і її соціального оточення є процес структурування життєвого простору в цілях створення і підтримки особистого світу. Проєктивний експеримент моделює ці відносини: випробуваний перед обличчям невизначених ситуацій отримує свободу у виборі елементів життєвого простору і способів їх структурування. Проєктивний метод виступає, таким чином, як засіб пізнання змісту і структури особистого світу. На перший план висувається діагностика індивідуальних особливостей особистості. Як правило, проєктивні методики направлені на діагностику особистості в цілому, ніж на виявлення ступеня вираженості одного або декількох особистісних якостей - з цієї точки зору вони навряд чи можуть називатися тестами. Крім того, часто проєктивні методи не відповідають тим вимогам, що традиційно пред'являються, наприклад, до особистісних опросників (мається на увазі їх валідність і надійність). Але, незважаючи на їх, абсолютно очевидну несхожість на інші види тестів, проєктивні методики все ж можуть бути до них віднесені. [5, 16 с].

Класифікація проєктивних методик, сфери їх застосування, їх можливості та обмеження. Проєктивні методики мають спеціальну техніку клініко-експериментального дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. Термін "Проєктивні" був вперше використаний Л. Френком в 1939 р. для об'єднання вже відомих до того часу, але, здавалося б, таких надзвичайно далеких один від одного методичних прийомів, як асоціативний тест Юнга, тест Роршаха, ТАТ і інших. Виділивши деякі формальні ознаки, властиві більшості проєктивних методик, Френк спробував дати їм класифікацію. Ця класифікація, незважаючи на велика кількість інших, із запропонованими пізніше змінами і доповненнями сьогодні найбільш повно характеризує проєктивну техніку. [27, 332 с]

Розрізняють такі групи проєктивних методик:

- Конститутивні;
- Конструктивні;
- Інтерпретаціні;
- Катартичні;
- Експресивні;
- Імпресивні;
- Адитивні;
- Семантичні.

1. Конститутивні. Техніки, що входять в цю категорію, характеризуються ситуацією, в якій випробуваному потрібно створити будь-які структури з неструктурованого матеріалу, тобто пропонується який-небудь аморфний матеріал, якому необхідно надати сенс. Прикладами таких методик на завершення завдання можуть служити:

- незакінчені пропозиції;
- незакінчені малюнки;
- незакінчені речення .[4, 12 с]

Незакінчені речення - вельми популярна методика, вживана в найрізноманітніших дослідженнях. Вона може мати деякі інтерпретації, Наприклад, респонденту пропонується самому дописати пропозицію або вибрати з декількох запропонованих варіантів. Техніки незакінченого малюнка, такі як тест Вартегга або VAT '60, На відміну від Франка, який відводить тут тесту Роршаха другорядну роль, Зубін робить посилення на нього як на кращий приклад конститутивного методу. Включення тесту Роршаха в цю категорію залежить від того, як багато готова побачити людина в чорнильних плямах. А також ліплення з пластиліну або схожої речовини - вид активності, яка найшвидше приходить в голову. В якості іншого прикладу Франк приводить техніку малювання пальцями, ретельно розроблену Наполі і претендує на статус методики, хоча на ділі вона не користувалася популярністю.[22, 76 с]

2. Конструктивні. Пропонуються оформлені деталі (фігурки людей і тварин, моделі їх жител і пр.), з яких потрібно створити осмислене ціле і пояснити його. Сценотест, наприклад, складається з мініатюрних людських фігур, фігурок тварин, дерев і предметів повсякденного життя. Піддослідні, зазвичай діти і підлітки, створюють різні сцени зі свого життя (або задані їм експериментатором), а по певним особливостям цих сцен і розповіді про них робляться висновки як про особистості їх творця, так і про специфіку соціального оточення. Різниця між цією категорією і конститутивною аналогічно відмінності між сирим і переробленим матеріалом. Останній, у формі будівельних кубиків, шматочків мозаїки і тому подібного, піддається швидше впорядкуванню, ніж моделюванню за шаблоном. Може бути, це розходження здасться занадто тонким, але кожен сам визначає рівень складності. Прикладом, що належать до цієї категорії, може служити тест

«Малюнок людини» або інші форми малюючих завдань, відмінні від «вільного вираження» згідно власним схильностям.

3. Інтерпретаційні методи - як ясно з визначення, випробовуваний повинен витлумачити певний стимул, виходячи з власних міркувань - ТАТ-хороша ілюстрація цього виду методик. Випробовуваному пропонуються таблиці-картини, на яких зображені невизначені ситуації, що допускають неоднозначну інтерпретацію. У ході обстеження випробовуваним складається невелика розповідь, в якому необхідно вказати, що призвело до зображеної ситуації, що відбувається в даний час, про що думають, що відчують дійові особи, чим ця ситуація завершиться. Передбачається, що випробовуваний ідентифікує себе з героєм розповіді, що дає можливість розкриття внутрішнього світу, його почуттів, інтересів і спонукань.

4. Катартичний. Пропонується здійснення ігрової діяльності в особливо організованих умовах. Наприклад, психодрама у вигляді імпровізованого театральної вистави дозволяє суб'єкту не тільки афективно відреагувати (ігровий катарсис) - а тим самим домогтися терапевтичного ефекту, - але і дає дослідникові можливість виявити які саме виносяться назвні конфлікти, проблеми, іншу особистісно насичену продукцію. Тут ми бачимо зміщення акценту з відсотка на результат. Ігрові техніки задіють фантазію випробовуваного, і тому, є типовим прикладом даної категорії.

5. Експресивні. Аналіз почерку, особливостей мовного спілкування. Здійснення випробовуваним образотворчої діяльності, малюнок на вільну або задану тему, наприклад, методика «Будинок-дерево-людина». На малюнку робляться висновки про афективної сфері особистості, рівні психосексуального розвитку та інші особливості.

6. Імпресивні. Ці методики ґрунтуються на вивченні результатів вибору стимулів з ряду запропонованих. Випробовуваний вибирає найбільш бажані, які віддають перевагу їх стимули. Наприклад, тест Люшера, що складається з 8 кольорових квадратів. Пред'являються всі квадрати з проханням вибрати найбільш приємний. Процедура повторюється з рештою квадратами до тих пір, поки у результаті утворюється ряд, в якому кольори розташовуються по їх привабливості. Психологічна інтерпретація виходить з символічного значення кольору. В якості стимулів можуть виступати фактично будь-які об'єкти живої і неживої природи.

7. Аддитивні. Від обстежуваного вимагається завершення має початок пропозиції, розповіді або історії. Ці методики призначені для діагностики різноманітних особистісних змінних, від мотивів тих чи інших вчинків до відношення до статевого виховання молоді [9, 48 с]. Всі перераховані методики, за Френком, об'єднує здатність відображати як на екрані найбільш істотні аспекти особистості в їх взаємозалежності і цілісності функціонування. Ці методики характеризує також спільність формальної побудови і схожість в стратегії проективного експерименту: поведінці психолога-дослідника, підборі стимульного матеріалу, постановці діагностичних завдань. Прийнято говорити про наступні відмітні ознаки проективних методик:

1) так звана невизначеність стимульного матеріалу або інструкції до завдання, завдяки чому випробуваний володіє відносною свободою у виборі відповіді або тактики поведінки;

2) діяльність випробуваного протікає в атмосфері доброзичливості і при повній відсутності оцінного ставлення з боку експериментатора. Цей момент, а також те, що випробуваний зазвичай не знає, що в його відповідях діагностично значуще, приводять до максимальної проекції особистості, необмежуваною соціальними нормами оцінками;

3) проективні методики вимірюють не ту чи іншу психічну функцію, а свого роду модус особистості в її взаєминах із соціальним оточенням. Крім безлічі перетинів між категоріями, виділеними Франком, не виникає сумнів і щодо їх положення в класифікації. Немає однозначного пояснення, чому характер відповіді береться їм за основу класифікації, особливо після того як було відмічено, що відповідь у чому визначається характером самого стимулу. Можливо, основна відмінність між проективними техніками полягає в меті їх застосування, хоча і тут не виключені часткові збіги. [31, 140 с].

Області застосування проективних методик:

Найчастіше питання, що вимагають застосування психодіагностики, виникають в наступних областях соціальної практики:

- розстановка кадрів, профвідбір, профорієнтація;
- оптимізація навчання і виховання;
- прогнозування соціальної поведінки (психологічна експертиза призовників та ін);
- судово-психологічна експертиза;
- консультативна, психотерапевтична допомога [13, 45 с].

Питання про застосування проективних методик у вітчизняній психології залишається гостро дискусійним. Тим часом, представляються невірними будь-які крайнощі при рішенні цього надзвичайно важливого питання. Зараз, коли психологи потребують експериментальні процедури дослідження особистості, тим більш важливо зробити об'єктом спеціального дослідження проективні методики. своєю багаторічною історією довели придатність до дозволу багатьох завдань прикладної психології. [28, 39 с]

Можливості та обмеження проективних методик:

Проективні методики завжди були засновані на представленні вкрай невизначеного стимульного матеріалу. Застосування вкрай невизначених стимулів в діагностиці представляє собою дуже серйозну проблему. Випробуваний, чиє сприйняття явно відхиляється від норми, не викликає в нас утруднень. Наприклад, людина може постійно складати насичені агресією розповіді по стимульному матеріалу ТАТ. Його історії можуть постійно обертатися навколо сімейних скандалів, суперництва сіблінгов і подібних тем. Оскільки подібні розповіді зустрічаються не так вже часто, ми цілком можемо почати підозрювати, що у цього випробуваного існують проблеми, пов'язані з агресивними потребами.

Проте виникають особливі труднощі з висновками щодо особистісних динамік на основі відповідей по проєктивним методикам. За таких обставин важко зробити висновок, що у людини дана область не є проблемною. Завжди існує ймовірність того, що відсутність ворожих настроїв і емоцій у відповідях є наслідком дії захисних егомеханізмів людини, які функціонують заради уникнення ворожості [14, 34].

Але в той же час, пред'явлення невизначеного стимульного матеріалу дозволяє без зусиль виявити випадки, коли значущі інтерпретації з'являються самі по собі, без усякого зв'язку зі стомлений матеріалом. Думки і фантазії з яскраво вираженим агресивним ухилом мають тенденцію проявлятися у швидких і часто зустрічаються агресивно забарвлених реакціях. Небажані агресивні імпульси, які придушуються за допомогою механізмів витіснення, швидше за все, знайдуть відображення в тому, що агресивно забарвлені відповіді зустрічатимуться рідко, незважаючи на пряму агресивну спрямованість стимульного матеріалу або переважання відповідей такого роду у більшості піддослідних. Відсутність напруги у відношенні визначеної потреби повинно виразитися у відсутності девіацій реагування, тобто інтерпретаціях. Вони не відрізняються ні підвищеною частотою згадуваності певних областей, ні надмірним униканням і спотвореннями. [22, 41 с] Стимульний матеріал проєктивних методик може бути пред'явлений для перцептивного розпізнавання або для заучування і відтворення. Важливо те, що стимули можуть бути як високо структуровані, так і вкрай невизначеними по своєму характером, і що про велику кількість піддослідних можна зібрати значний обсяг нормативної інформації. У відношенні будь-якої необхідної змінної, наприклад, агресії, потреби в досягненні успіху, залежності від інших у вирішенні проблем, застосування добре відпрацьованого багатозначного стимульного матеріалу призведе до більш точного визначення сили потреби і характеру захисних механізмів его.[34, 210 с]

Проєктивні методи мають високу діагностичну валідність, а також валідні при дослідженні змісту фантазій, але при їх використанні виникають деякі проблеми, пов'язані з прогнозуванням. Тести виявляють головним чином зразки поведінки, на підставі яких будуються приблизні ув'язнення. Строго кажучи, припущення не є виключною прерогативою проєктивних методів, вони притаманні психіатрії та психодинамічної теорії особистості в цілому. Тобто висновки, які може робити інтерпретатор, залежать не тільки від ступеня його знайомства з психодинамічними принципами, а й від сучасного стану даної науки [15, 134 с].

У зв'язку із зростаючою потребою в прикладних психологічних дослідженнях особистості проєктивні методики почали широко використовуватися в багатьох галузях психологічної практики. Однак не завжди їх застосування виправдане завданнями конкретного дослідження, а отримані результати інтерпретуються у категоріях, адекватних уявленням про особистість, склалися у вітчизняній психології. Звідси випливає, що пряме запозичення зарубіжних методів особистісної діагностики без критичного усвідомлення їх теоретичної бази може спричинити за собою

серйозні труднощі як теоретичного, так і практичного характеру. Все це обумовлює необхідність тривалої праці з розробки теорії проєктивного методу на основі положень вітчизняної психології. Проєктивний метод орієнтований на вивчення неусвідомлюваних (або не цілком усвідомлених) форм мотивації. Його перевагою в цій своїй якості є те, що він - чи не єдиний власне психологічний метод проникнення в найбільш інтимну область людської психіки. Реальність несвідомого значно багатше за своєї феноменології, а також і по можливості її змістовної інтерпретації, ніж це уявлялося, наприклад, в класичному психоаналізі.

Проєктивні методики дозволяють опосередковано, моделюючи деякі життєві ситуації і відносини, досліджувати ці особистісні освіти, виступаючи прямо або у формі різних особистісних установок. Якщо більшість психологічних прийомів направлено на вивчення того, як і за рахунок чого досягається об'єктивний характер відображення людиною зовнішнього світу, то проєктивні методики ставлять метою виявлення своєрідних суб'єктивних відхилень, особистісних інтерпретацій, які завжди особистісно значущі.

На щастя, в останні роки становище з використанням проєктивних тестів змінилося: адаптовані нові методики, зникло упередження, і ці тести почали знаходити все більш широке застосування. Хочеться, помітити, що недостатня теоретична підготовка і зараз не завжди дозволяє говорити про адекватне і коректне використання проєктивних тестів. На жаль, проєктивні методики часто потрапляють до рук неспеціалістів (особливо це стосується графічних методів), але, будемо сподіватися, що проєктивні методи дослідження особистості і у вітчизняній психології займуть гідне місце і стануть повноцінним інструментом в руках досвідчених діагностів.[35, 167 с]

Висновки. Проєктивні методи (лат. projectio - викидання вперед) – сукупність методик, спрямованих на дослідження особистості і утворених в рамках проєктивного діагностичного підходу. [21, 35 с]

Проєктивні методики мають спеціальну техніку клініко-експериментального дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. Термін "Проєктивні" був вперше використаний Л. Френком в 1939 р. для об'єднання вже відомих до того часу, як асоціативний тест Юнга, тест Роршаха, ТАТ і інших.[27, 52 с]

Розрізняють такі групи проєктивних методик: конститутивні, конструктивні, інтерпретаційні, катартичні, експресивні, імпресивні, адитивні, семантичні.

Особливості застосування проєктивних методик в практиці практикуючого психолога

Організація та ґрунтування методик психодіагностичного дослідження. Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження моторики (зокрема, моторики малюючої домінантної руки, зафіксованої у вигляді графічного сліду руху, малюнка) За І.М. Сеченовим, будь-яке

уявлення, що виникає в психіці, будь-яка тен денція, пов'язана з цим уявленням, закінчується рухом.[15, 48 с]

За своїм характером тест «Неіснуюча тварина» належить до проєктивних. Для статистичної перевірки або стандартизації, результат аналізу може бути поданий в описових формах. Проєктивний тест «Неіснуюче тварина», що є одним з найбільш показових графічних проєктивних методів. Надаючи респонденту, безмежні можливості самовираження, він забезпечує повну реалізацію механізмів проєкції. Завдання зазвичай розглядається респондентом як процедура дослідження уяви. Тим самим значно пом'якшується дію механізмів психологічного захисту. Для проведення тесту потрібно стандартний аркуш білого паперу формату А4 і олівець - твердий або твердо-м'який. Використання ручки, фломастера або м'якого олівця допустимо, але небажано, оскільки в цьому випадку неможливо врахувати такий важливий діагностичний показник, як натиск. В інструкції випробуваному пропонується намалювати неіснуючу тварину і назвати його неіснуючим іменем. Потім отримані результати інтерпретуються, і складається психологічний портрет випробуваного.

Система опису включає 175 ознак малюнка, які умовно можна розділити на три групи:

Перша група стосується змістовного аспекту інтерпретації і складається з трьох підгруп: перша характеризує окремі деталі зображення, їх кількість, величину;

Друга - фігуру тварини в цілому: його величину, кількість деталей, позу тварини, загальне емоційне враження, вироблене тваринам: ступінь агресивності, захисту, тривожності, пасивний. Друга група - це ознаки, пов'язані з семантико-просторового аспекту інтерпретації: розташування малюнка на аркуші, напрямом голови і тулуба тварини.

Третя група пов'язана з графологічними особливостями малюнка: специфікою контуру, характером ліній, натиску, з'єднання деталей.[12, 195 с]

Інструкція до тесту: «Вигадайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть її неіснуючою назвою».

Опис та структура проведеного дослідження. Організаційно дослідження виконувалось у 2 етапи.

На першому етапі було проведено науково-теоритичний аналіз та узагальнення науково-літературних джерел з визначеної проблематики, вивчені особливості застосування проєктивних методик, визначені та обгрунтовані використання методик проєктивного дослідження в

На другому етапі було проведено практичне використання методики «Неіснуюча тварина», і зокрема, для розв'язання поставлених завдань було використано метод бесіди зі студентами.

До проведення дослідження залучались 20 студентів (середній вік 19 років), серед яких 4 чоловіка та 16 жінок. Заплановане дослідження було проведено в Київському національному торговельно-економічному університету в групі студентів-психологів 3 курсу.

Тестування проводилось в ранковий час у навчальній аудиторії де знаходились достатня кількість навчальних місць, в умовах природнього освітлення. Кожний студент, який брав участь був розміщений для роботи за окремим столом.

При проведенні дослідження за графічною методикою діагностики, досліджуваним були видані бланки та інструкції, де вказувалося: «Вигадайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть її неіснуючою назвою».

Отримані результати дослідження були піддані статистичній обробці за допомогою математичних методів обробки отриманих емпіричних даних;

В підготовці перед виконанням дослідження діяльності виконувались наступні дії:

1. Обрання методики;
2. Ознайомлення досліджуваного з інструкцією;
3. Підготовка обладнання (папір А4, різнокольорові олівці);
4. Обрання досліджуваних.

Основні етапи проведення методики виконувались наступним чином:

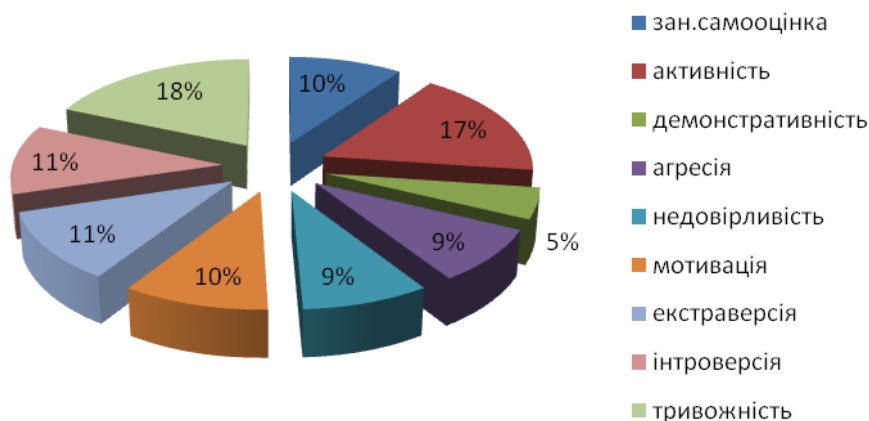
1. Досліджуваних провели в аудиторію;
2. Перед проведенням респондентам надали роздатковий матеріал та зачитувалась інструкція;
3. Зібрання матеріалу з результатами.
4. Аналіз результатів, інтерпретація.
5. Переведення результати дослідження у табличний вигляд.

Висновки. Для проведення проєктивного дослідження особистості, була використана графічна методика «Неіснуюча тварина». Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження моторики (зокрема, моторики малюючої доміантної руки, зафіксованої у вигляді графічного сліду руху, малюнка) За І. М. Сеченовим, будь-яке уявлення, що виникає в психіці, будь-яка тен денція, пов'язана з цим уявленням, закінчується рухом.[12, 46 с]

До проведення дослідження залучались 20 студентів (середній вік 19 років), серед яких 4 чоловіка та 16 жінок. Заплановане дослідження було проведено в аудиторії Київського національного торговельно-економічного університету в групі студентів-психологів 3 курсу.

Емпіричний аналіз результатів дослідження та їх обробка. Аналіз результатів дослідження за графічним тестом «Неіснуюча тварина».

Відповідно до результатів проведеної методики, які зазначені в Додатку А, у студентів-психологів 3-го курсу, було виявлено наступні



показники:

Мал.3.1.1 Виявлені показники у студентів 3-го курсу (за методикою «Неіснуюча тварина»)

Виявлено, що у студентів 3-го курсу високий рівень тривожності, на 1% нижче рівень активності. Такі показники як демонстративність, та агресивність та недовірливість, знаходяться на низькому рівні. Занижена самооцінка була виявлена всього у 10 % досліджуваних респондентів. Рівень інтроверсії та екстраверсії має показники відповідно 50 на 50%.

Психоаналітична теорія розглядає тривогу як сигнал появи неприйнятною, забороненою потреби, або імпульсу (агресивного або сексуального), які спонукають індивіда несвідомо запобігати їх вираження. Симптоми тривоги розглядаються як неповне стримування («витіснення») неприйнятною потреби. [16, 135 с]

З позицій біхевіоризму, тривога, і, зокрема, фобії спочатку виникають як умовно-рефлекторна реакція на болючі або страхітливі стимули. Надалі тривожна реакція може виникати і без стимулу.

Пізніше з'явилася когнітивна психологія робить акцент на помилкових та перекручених розумових образах, що передують появі симптомів тривоги. Наприклад, пацієнт з панічним розладом може перебільшено реагувати на нормальні тілесні відчуття (такі, як легке запаморочення або серцебиття), що веде до посилення страху і тривоги, наростаючих до панічного нападу. [17, 120 с]

Отже, тривога – переживання емоційний дискомфорт, що з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Розрізняють тривожність як емоційний стан як і стійке властивість, ризику особистості або темпераменту. У виконанні вітчизняної психологічної літератури ця різниця зафіксовано відповідно поняттях «тривога» і «тривожність». Останній термін, ще, використовують і для позначення явища загалом.

На психологічному рівні тривожність відчувається як:
- Напруга;

- Занепокоєність;
- Занепокоєння;
- Знервованість;
- Відчуття невизначеності, безсилля, незахищеності, загроза невдачі;
- Самотність;
- Неможливість прийняти зважене рішення.

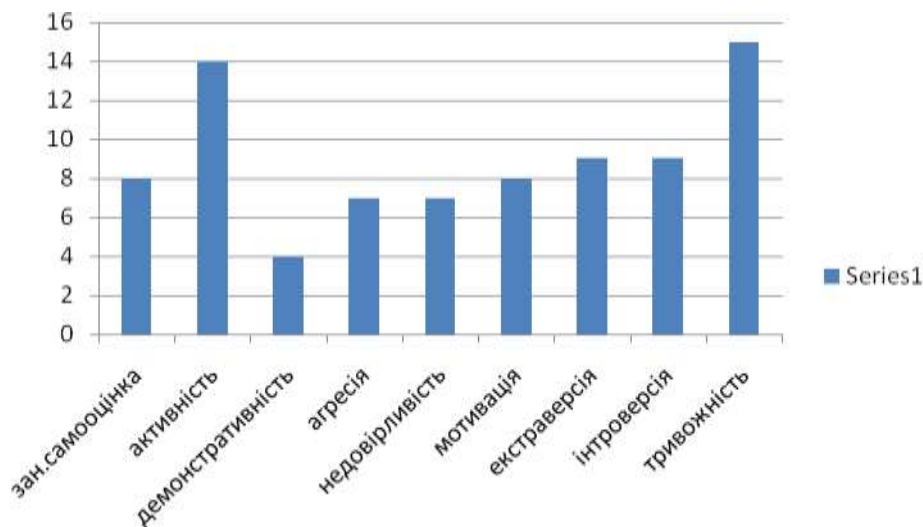
На фізіологічному рівні реакція тривожності проявляється у:

- Посилене серцебиття;
- Посилене дихання;
- Збільшення хвилинного обсягу циркуляції крові;
- Повищення артеріального тиску;
- Збільшення загальної збуджуваності;
- Зниження порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули

набувають негативну емоційне забарвлення.[22, 183 с]

Розглянувши Мал.3.1.2 можемо спостерігати, що група студентів-психологів 3-го курсу, характеризується ще високим рівнем активності . На фоні всієї групи досліджуваних, у цьому графіку більш чітко видно, що у самооцінка на середньому рівні, мотивація також має аналогічний показник.

Агресія і недовірливість дещо нижче, і дуже низький рівень демонстративності.



Мал.3.1.2 Виявлені показники у студентів 3-го курсу (за методикою «Неіснуюча тварина»)

Активність людини зумовлена потребами, які формуються в суспільстві в процесі виховання.

Активність людини є джерелом її розвитку, визначає діяльність і є її рушійною силою. Принципова відмінність між цими поняттями активності і діяльності полягає в тому, що діяльність виходить із потреби в предметі, а активність - із потреби в діяльності. До того ж, активність начебто передуює діяльності в часі: до початку діяльності ми активно вибираємо, що саме бажано, вільно плануємо, думаємо, за допомогою яких засобів чогось досягти. Але активність не тільки передуює діяльності, а й "супроводжує" її

протягом усього процесу. Не можна уявити оптимальну діяльність, позбавлену активності.

Розраховуючи свої сили, час, можливості для досягнення тієї чи іншої мети, за допомогою активності ми мобілізуємо свої здібності, переборюємо інерцію. Діяльність є "особистісно забарвленою", оскільки здійснюється у певному напрямі, з певною орієнтацією (на себе, на інших тощо).[23, 65 с]

Практичні рекомендації (з огляду на результати дослідження за методикою «Неіснуюча тварина»).

Проблему походження тривожності Божович розглядала на онтогенетичному рівні розвитку особистості, і стверджував, що вона характеризується формуванням системних новоутворень психіки, зокрема новоутворень афективно-потребностной сфери. Особливістю таких новоутворень і те, що вони пренаходять спонукальну собі силу й характеризуються власної логікою розвитку. Як відомо, Л.І.Божович розглядала це запитання з прикладу утворень, які забезпечують свідоме управління своєю амбіційною поведінкою, і навіть планувала використати його стосовно вивченню вищих почуттів. З іншого боку, аналогічним чином вона розглядає і забезпечення якості особистості в розумінні системи, що включає стійкий мотив і закріплені, звичні форми його реалізації поведінці і правоохоронної діяльності. Тривога, як особистісне освіту, проходить той шлях розвитку. Можна припустити, що наявність конфлікту сфері «Я» веде незадовільненню потреб, напруженість, різнонаправленість яких і було породжує стан тривоги. Надалі відбувається її закріплення, і її, стаючи самостійним освіту, набуває власної логіки розвитку. Маючи достатньої спонукальною силою, вона починає виконувати функції мотивації спілкування, спонукування успіху тощо. п., т. е. займає місце провідних особистісних утворень.

Тривожні розлади можна ефективно лікувати раціональним переконанням, ліками або тим і іншим. Підтримуюча психотерапія може допомогти людині розібратися в психологічних факторах, які провокують тривожні розлади, а також навчити поступово з ними справлятися. Прояви тривоги іноді зменшуються за допомогою релаксації, біологічного зворотного зв'язку та медитації. Є кілька видів ліків, що дозволяють деяким хворим позбутися таких болісних явищ, як надмірна метушливість, м'язова напруга або нездатність заснути. Прийом цих ліків безпечний і ефективний, якщо Ви прямуєте вказівок свого лікаря. При цьому прийом алкоголю, кофеїну, а також паління сигарет, що може посилити тривогу слід уникати. При прийомі ліків з приводу тривожного розладу, необхідно звернутися спочатку до свого лікаря, перш ніж почати вживати алкогольні напої або приймати будь-які було інші ліки. Не всі методи і схеми лікування однаково добре підходять всім хворим. Вам і Вашому лікарю слід разом вирішити, яке поєднання методів лікування найкраще підійде саме для вас. Приймаючи рішення про необхідність лікування, слід мати на увазі, що в більшості випадків тривожний розлад не проходить самостійно, а трансформується в хронічні захворювання внутрішніх органів, депресію або приймає важку

генералізовану форму. Виразкова хвороба шлунка, гіпертонічна хвороба, синдром подразненого кишечника і багато інших захворювань нерідко є наслідком запущеного тривожного розладу. Основу терапії тривожних розладів становить психотерапія. Вона дозволяє виявити справжню причину розвитку тривожного розладу, навчити людину способам розслаблення і контролю над власним станом. Спеціальні методики дозволяють знизити чутливість до провокуючих факторів. Ефективність лікування багато в чому залежить від бажання хворого виправити ситуацію і часу, що пройшов від появи симптомів до початку терапії. [31, 54 с]

Було виконано підрахунок результатів за даними відібраної методики, які були піддані статистичній обробці за допомогою програми Excel та графічно зображені за допомогою діаграм, графіків та гістограм. У ході проведеного дослідження, було виявлено що група студентів-психологів 3-го курсу характеризується високим рівнем тривожності та активності, середнім рівнем самооцінки, мотивації, інтроверсії та екстраверсії, і низьким рівнем демонстративності. Вона дозволяє виявити справжню причину розвитку тривожного розладу, навчити людину способам розслаблення і контролю над власним станом. Спеціальні методики дозволяють знизити чутливість до провокуючих факторів. Ефективність лікування багато в чому залежить від бажання хворого виправити ситуацію і часу, що пройшов від появи симптомів до початку терапії.

Не дивлячись на те, що проєктивні тести виявилися достатньо дієвим інструментом в диференціальній діагностиці психопатії неврозів та пограничних станів, а також продемонстрували свою цінність для виявлення значущих, у тому числі і патогенних, відносин особистості, радянські дослідники зіткнулися з тими ж проблемами, що і їх західні колеги: суб'єктивність інтерпретації отриманих даних, труднощі стандартизації, недостатній рівень валідності унаслідок розпливчатості теоретичних концепцій, покладених в основу створення і використання проєктивних тестів і ін. Не дивлячись на це, проєктивні методи отримали достатньо високу оцінку фахівців-практиків. В.М. Блейхер і Л.Ф. Бурлачук відзначають: «Метод Роршаха є достатньо цінним для дослідження особистості при таких психічних захворюваннях, як епілепсія і деякі форми шизофренії...».[24, 34 с]

Питання про застосування проєктивних методик у вітчизняній психології залишається гостро дискусійним. Тим часом, представляються невірними будь-які крайнощі при вирішенні цього надзвичайно важливого питання. Зараз, коли психологи потребують експериментальних прийомів дослідження особистості, тим більше важливо зробити об'єктом спеціального дослідження проєктивні методики, що своєю багаторічною історією довели придатність до вирішення багатьох завдань у прикладній психології».

Резюмуючи, необхідність відзначити такі основні ознаки проєктивних методик:

- 1) невизначеність, неоднозначність використовуваних стимулів;
- 2) відсутність обмежень у виборі відповіді;

3) відсутність оцінки відповідей як правильних і неправильних.

Проективна методика - це прийом або набір процедур, розроблений для того, щоб отримати інформацію про особу людини, надаючи йому можливість реагувати будь-яким способом.[5, 14 с]

У даній роботі були описані основні характеристики проективних методик, перераховані їх ознаки. Також було встановлено, що проективна методика - це прийом або набір процедур, розроблений для того, щоб отримати інформацію про особистість людини, надаючи їй можливість реагувати будь-яким способом. Був проведений теоретичний огляд літератури, його всебічний аналіз та узагальнення.

У ході роботи було проведено емпіричне дослідження, метою якого є підтвердження або спростування поставленої емпіричної гіпотези і перевірка психометричних показників методики «Неіснуюча тварина»

У результаті якісного аналізу отримано інформацію про те, що студенти Київського національного торговельно-економічного університету мають високий рівень тривожності і активності, а також низький рівень демонстративності.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практична психологія.-М.: Просвітництво, 1997.-216с.
2. Акімова М.К., Альохіна Г.Н. Таратута Ж. В. Психометрическая кваліфікація проективної методики «>Неіснуюча тварина» // Психологічна діагностика.-2004.-№4.-С.47-57.
3. Альманах психологічних тестів.-М.: КСП, 1995.-400с.
4. Аннелиз, Ф. Корнер «Теоретичне дослідження меж можливостей проективних методик» з кн. Проективна психологія, - М., 2000. -258с.
5. Беляускайте Р.Ф. Рисуночні проби як діагностики розвитку дитини // Психологічна діагностика.-2004.-№4.-С.58-72.
6. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки./ Пер. с англ., Москва: Смысл, 2000. - 146с.
7. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический малюнок сім'ї: введення у розуміння дітей через кінетичні малюнки./ Пер. з англ., Москва: Сент, 2000. - 146с.
8. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: Підручник для вузів.-СПб.: Питер, 2005.-315с.
9. Вшивкова І.В. Використання малюнків в психотерапії і консультує // Психологічна діагностика.-2004.-№4.-С.78-87.
10. Ганошенко Н.І., Тихомирова І.В. Рисуночна методика «Різнобарвні будиночки» (виявлення емоційних відносин дитини та її переваг в контактах) // Психологічна діагностика.-2005.-№2.-С.57-64.
11. Гильбух Ю.З. Актуальні проблеми валидизации психологічних тестів. - «Питання психології», 1978, №5.
12. Грег М., Ферс Таємний світ рисунка.-СПб.: Диметра, 2003.-198с.
13. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. - СПб.: Питер, 2001. - 560с.

14. Жуковський І.В. Тест «>Несуществующее тварина» (з досвіду роботи приватного практикуючого психолога) //Психологічна діагностика.-2004.0№4.-С.103-125.
15. Математико-статистичні методи в соціології та психології: Навч.посіб./ А.Б. Телейко, Р.К. Чорней. - К.: МАУП, 2007 - 424 с.
16. Мазаракі, А. Навчання і виховання - органічно єдиний процес Вища школа. — 2004.— №5-6.— С.3-30
17. Мазаракі, А.А. Інтеграція вітчизняної науки до світової через наукометричні бази даних / А. Мазаракі, Н. Притульська, С. Мельниченко // Вісник КНТЕУ. — Київ, 2011. — № 6 (80). — С. 5-13
18. Мазаракі, А. А. Вчитися? Було б бажання! [Текст] / А. А. Мазаракі // Освіта. — 2003. — №22-23. — С.6.
19. Проективная психология / Пер. с англ. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.- 528с.
20. Проективная психология / Пер. з англ. – М.:Апрель-Пресс, Вид-во ЭКСМО-Пресс, 2000.-528с.
21. Прошанский Г.М. «Класифікація проективних методів» з кн.Проективная психология, - М., 2000. –258с.
22. Психометрическое тестування. Теоретичний практичний аспекти. Самара, 2002,84с.
23. Психодиагностика: Теория и практика. / Пер. с нем. Под ред. Н.Ф. Талызиной. - М.: Прогресс, 1986.
24. Психология: схеми, опорні конспекти, методика. М.С.Кирильчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко.- К., «Ніка-Центр», 2005. - 385 с.
25. Ричард С. Лазарус. Проективная психология, - М., 2000. - 258с.
26. Ричард З.Лазарус «Неопределенность і однозначність в проективних методиках» з кн.Проективная психология, - М., 2000. –258с.
27. Романова Є.В.Проективные графічні методи.-СПб.:Экос, 2001.-260с.
28. Романова Е.С.Психодиагностика: Навчальний посібник.- СПб.: Пітер,400с.
29. Савенко Ю. С.Проективные методы у дослідженні несвідомого. – У кн.:Бессознательное. Природа. Функції. Методи дослідження. Тбілісі, 1978.
30. Соколова Е.П.Проективные методы дослідження личности.-М.: Педагогіка, 1980.-198с.
31. Яньшин П.В.Семантика проективного малюнка у тих мови невербальних значень //Вісник Московського університету.Сер.14.Психология.-1989.-№1.- С.45-51.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Дубовик Сергія Миколайовича

Студент 3 курсу 30 групи
факультету економіки, менеджменту та
психології Київського Національного
торговельно-економічного університету,
м. Київ, Україна

«ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗА МЕТОДИКОЮ ЛЕОНГАРДА - ШМІШЕКА»

Актуальність теми дослідження. Дослідження акцентуацій характеру є найскладнішою соціально - психологічною та медичною проблемою. Багато особистостей мають аномальні прояви характеру, що, безумовно, позначається на їх поведінці в суспільстві, взаємодія з оточуючими, успішності у навчальній діяльності та ін.

А. Є. Лічко у своїх роботах відзначав той факт, що акцентуації характеру - це крайні варіанти норми як результат посилення окремих рис [11]. Акцентуація характеру при досить несприятливих обставин може призвести до патологічних порушень і змін поведінки особистості, до психопатії, але ототожнювати її з патологією неправомірно. Властивості характеру визначаються не біологічними закономірностями (спадковими факторами), а громадськими (соціальними факторами). Внаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних впливів при добрій і навіть підвищеній стійкості до інших.

«Важкий характер» - поширений вираз. Зазвичай під ним маються на увазі яскраві і стійкі прояви, пов'язані з акцентуаціями особистості і створюють складності в комунікації. Ці акцентуації можуть виявлятися вже в дитинстві, досягаючи свого піку в підлітковому віці. Потім поступово згладжуються, але за несприятливих обставин закріплюються і стають відмінною характеристикою дорослої людини. У цьому випадку ми зустрічаємося з важкою та проблемною особистістю.

Особливість акцентуацій полягає в тому, що вони можуть бути не тільки однією з причин формування «важкого характеру», а й джерелом різноманітних якостей, сприяють успіху в тих чи інших сферах спілкування та діяльності. Акцентуації надають особистості своєрідність, роблять її яскравою, нестандартною. Вчені дійшли висновку, що завдяки специфічному поєднанню таких особливостей, можемо не тільки пізнати людину і її можливості, але визначити для себе шляхи ефективної взаємодії з нею.

Акцентуації, будучи крайніми варіантами норми, стали предметом дослідження багатьох науковців (В. М. Бехтерев, П. Б. Ганнушкін, О.В. Кербіков, Е. Кречмер, М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, К. Леонгард, А.Е. Лічко, В.І. Осьодло, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, Р. К. Ушаков,) і водночас латентним явищем для оточуючих, в тому числі для батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників. Доведено, що загострені риси характеру виступають детермінуючим фактором багатьох поведінкових актів суб'єкта, в тому числі й агресії (Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель).

Метою дослідження є визначення особливостей акцентуацій характеру у студентів та на їх основі розробка практичних рекомендацій.

Гіпотеза: ми вважаємо, що акцентуації характеру в силу своєї яскравості на тлі інших рис характеру можуть заважати нормальній соціалізації людини, особливо в студентському віці, коли цей процес особливо важливий у подальшому формуванні особистості людини.

У процесі дослідження нами розв'язувалися такі **завдання**:

1. Проаналізувати класифікацією акцентуацій характеру у психологічній літературі.
2. Ознайомитися із методикою визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда-Шмішека.
3. Визначити особливості акцентуацій характеру у студентів 2 курсу.
4. Дати методичні рекомендації за результатами дослідження.

Об'єктом дослідження – особливості акцентуації характеру.

Предмет дослідження – особливості акцентуації характеру у студентів 2 курсу.

Методи дослідження. З метою вирішення поставлених задач використано комплекс взаємодоповнюючих теоретико-емпіричних методів: теоретичні, емпіричні, статистичні.

Теоретична та практична значущість дослідження – дана робота може бути використана при проведенні практичних занять по психодіагностиці, диференціальній і клінічній психології, вона містить теоретичні уявлення про характер, акцентуацію характеру і можливості характерологічної діагностики. Робота також може бути використана для навчання основ психодіагностики характеру, так само вона може бути використана психологами–практиками, лікарями, соціологами і педагогами. Емпірично було досліджено тип акцентуацій характеру у студентів другого курсу, та визначені їхні психологічні особливості; на основі проведених досліджень, були розроблені практичні рекомендації за результатами діагностування.

Теоретичний аналіз наукових підходів щодо психологічної сутності характеру людини через акцентуацію характеру. Характер і його психологічні ознаки. Термін "характер" – грецького походження, він означає "рису", "ознака", "відбиток". Введений він для визначення властивостей людини колегою Арістотеля Теофрастом. Пізніше філософи і психологи, пояснюючи і класифікуючи людські характери, головними чинниками їх

формування вважали особливості будови тіла, функції людського організму, моральні засади людських стосунків або їх розумові здібності і досвід [12].

Кожній людині, крім динаміки дій, що виявляється в темпераменті, притаманні істотні особливості, які впливають на її діяльність та поведінку. Про одних кажуть, що вони працьовиті, дисципліновані, скромні, чесні, сміливі, колективісти, а про інших – ліниві, хвалькуваті, неорганізовані, честолюбні, самовпевнені, нечесні, егоїсти, боягузи. Ці риси виявляються настільки яскраво і постійно, що визначають собою типовий різновид особистості, індивідуальний стиль її соціальної поведінки [2].

Такі психологічні особливості особистості називають рисами характеру. Ці риси характеризують і мету, до якої прагне людина, і способи досягнення мети. Знати це важливо, оскільки особистість характеризується не тільки тим, що вона робить, а й тим, як вона це робить. Сукупність постійних рис становить характер особистості.

Характер – це сукупність постійних індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, ставленні до колективу, інших людей, праці, навколишньої дійсності та до самої себе [1].

Характер найбільш тісно пов'язаний з темпераментом, що визначає зовнішню, динамічну форму вираження сутності людини. Про характер людини робимо висновок і по тому, як вона мислить і поводить себе за різних обставин, якої думки вона про інших людей і про саму себе, в який спосіб здебільшого поводить себе.

Структура характеру. Характер як одна з істотних особливостей психічного складу особистості є цілісним утворенням, що характеризує людське «Я» як єдність. Розуміння характеру як єдності його рис не виключає виокремлення в ньому деяких ланцюгів з метою глибшого пізнання його сутності. І. П. Павлов, не заперечуючи цілісності характеру, обстоював необхідність виокремлення його структурних компонентів [5,8,16].

Визначити структуру характеру означає виокремити в ньому головні компоненти, без яких цілісність характеру уявити не можна. У структурі характеру потрібно виокремлювати зміст і форму. Зміст характеру особистості визначають суспільні умови життя та виховання. Вчинки людини завжди чимось мотивуються, на щось або на когось спрямовуються. Але за формою наміри, прагнення реалізуються по-різному. Це залежить і від обставин, ситуацій, в яких перебуває людина, і від властивостей її характеру, особливо від темпераменту.

У структурі характеру виокремлюють такі його компоненти: спрямованість, переконання, розумові риси, емоції, волю, темперамент, повноту, цілісність, визначеність, силу [15].

Спрямованість є головною складовою структури характеру особистості. Вона виявляється у вибірковому позитивному або негативному оцінному ставленні особистості до вчинків і діяльності людей і до самої себе. Залежно від домінуючих матеріальних або духовних потреб, ціннісних установок особистості, інтересів і вподобань життя одних людей наповнене

корисною діяльністю, вони невтомно працюють та виконують громадський обов'язок. Рушієм їх вчинків є гуманність, оптимізм, контактність. Такі риси характеру притаманні всім передовим людям.

Переконання - це знання, ідеї, погляди, що є мотивами поведінки людини, стають рисами її характеру й визначають ставлення до дійсності, вчинки, поведінку. Переконання виявляються в принциповості, непідкупності, правдивості, вимогливості до себе. Людина з непохитними переконаннями спроможна докласти максимум зусиль для досягнення мети, віддати, коли потрібно, своє життя заради суспільних справ [27].

Розумові риси характеру виявляються в розсудливості, спостережливості, поміркованості. Спостережливість і розсудливість сприяють швидкій орієнтації в обставинах. Нерозсудливі люди легко хапаються за будь-яку справу, діють під впливом імпульсу. Розумова інертність, навпаки, виявляється в пасивності, байдужості, повільності, коли потрібно прийняти рішення, або у поверховому ставленні до справи без урахування її важливості.

Емоції стають підґрунтям таких рис характеру, як гарячковість, запальність, надмірна або вдавана співчутливість, всепрощення або брутальність, грубість, "товстошкірість", нечутливість до страждань інших, нездатність співчувати.

Воля як складова структури характеру зумовлює його силу, непохитність. Отже, воля, являє собою стрижневий компонент сформованого характеру. Сильна воля робить характер самостійним, стійким, непохитним, мужнім, людина з таким характером здатна досягати бажаної мети. Люди із слабкою волею - слабохарактерні. Навіть маючи багато знань і значний досвід, вони не здатні наполягати на справедливості і виявляють нерішучість, страх.

Виокремлюючи в характері його структурні компоненти, потрібно мати на увазі, що характер - це сукупність усіх його структурних компонентів. Кожний компонент характеру - спрямованість, інтелект, емоції, воля, темперамент - має певною мірою інтегративний вияв у кожній рисі характеру, як і в характері загалом. Тому не можна вести мову про світоглядні, інтелектуальні, емоційні, вольові риси характеру [20].

Характер як своєрідне, постійне, цілісне ставлення особистості до різних аспектів дійсності може бути стійким або нестійким, повним, цілісним, визначеним або невизначеним. Повнота характеру - це всебічний розвиток головних його структурних компонентів (розумових, моральних, емоційно-вольових). Розсудливість такої людини завжди узгоджена з емоційною рівноваженістю та самовладанням.

Внутрішня єдність рис характеру визначає його цілісність. Вона виявляється в єдності слова й діла або її відсутності у вчинках. У людей без характеру помітні розбіжність у поглядах, відсутність цілеспрямованості рис характеру, випадковість їх виявлення, залежність їх виявлення від обставин, а не від внутрішніх установок особистості [21].

Особливо важливою рисою характеру є його визначеність. Сила і незалежність особистості, що виявляються в її прагненнях і переконаннях, у боротьбі за досягнення поставленої мети свідчать про визначеність її характеру. Визначеність характеру людини як суб'єкта діяльності позначається на принциповості та сумлінності дій незалежно від важливості доручення. На людину з визначеним характером можна покладатися, доручаючи їй важливі справи, - вона виконає доручення відповідно до його мети, змісту справи та способів виконання. Про людей з невизначеним характером важко сказати, добрі вони чи погані. Це люди безпринципні, без чітких позицій у політичному, трудовому житті, у побуті [23, 29].

Сила характеру виявляється в енергійних діях, завязатті та активності діяльності, боротьбі за доведення справи до завершення, незважаючи на жодні перешкоди. Такі люди не бояться труднощів, уміють їх подолати. Це новатори в праці, ентузіасти, ініціатори.

Головні риси характеру. Людина є носій характеру. Риси її характеру впливають на діяльність, стосунки, способи дій у найширшому їх розумінні - в родині, трудовому колективі, в управлінні виробництвом, державою [8, 15, 17,24].

Типове та індивідуальне в характері існують в єдності. Типове створює фон для індивідуальних виявів рис характеру, і вияв невластивих більшості членів певної соціальної групи рис характеру викликає заперечення, осуд.

Особливості типового характеру виявляють позитивне або негативне ставлення: до праці; до інших людей; до самої себе; до предметів та явищ дійсності.

Ставлення до праці є однією з найістотніших рис характеру людини. Його виявляє повага до праці, працелюбність або ж зневага до праці та працівників. Важливі риси ставлення до праці - акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість [5, 7].

Ставлення до інших людей виникає в контактах між особистостями і зумовлюється суспільними умовами життя, які складаються історично і виявляються в колективі. Рисам характеру, які виявляють ставлення особистості до інших людей, властиві значна варіативність змісту і форми, залежність від рівня культурного розвитку народу та духовного багатства особистості.

Ставлення до інших людей має оцінний характер, в якому інтелектуальне оцінювання залежить від емоційного ставлення до рис характеру, що виявляються в суспільних контактах. Оцінне ставлення до людей виражається в різному змісті рис характеру та різній формі їх вияву. Схвалення й осуд, підтримка і заперечення можуть бути висловлені у ввічливій, тактовній, доброзичливій формі або ж формально, улесливо, а то й брутально, грубо, іронічно, саркастично, образливо [10].

Ставлення до інших людей виявляється залежно від обставин і характеру оцінювання вчинків як в позитивних, так і в негативних рисах характеру. Серед позитивних рис характеру, притаманних культурній

людині, є справедливість, дотримання слова, щедрість, доброзичливість, чесність, принциповість. В їх основі лежать гуманістичні моральні якості людей, ідейні переконання, прогресивні прагнення.

До негативних рис характеру належать відчуженість, замкнутість, заздрість, скупість, зневага до інших, хвалькуватість, гордість, схильність до безпідставного кепкування та глузування, прискіпливість, схильність до пустопорожніх суперечок, заперечення істини, дріб'язковість, мізантропія. Негативні риси характеру дуже шкодять позитивному спілкуванню людей, їхньому прагненню до спільної боротьби з несправедливістю, спілкуванню в праці [13, 18, 23].

Так або інакше ставлячись до вчинків і поведінки інших, людина формує власні риси характеру за аналогією або протиставленням.

Ставлення до самої себе - позитивне або негативне - залежить від рівня розвитку самосвідомості, здатності оцінювати себе. Такі риси характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати всі свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості [6, 9].

Разом з тим деяким людям у ставленні до себе притаманні негативні риси - нескромність, хвалькуватість, кар'єризм, гордіня, самовпевненість, безпринципна покора, безпідставна зневага або знецінювання себе.

Серед рис характеру особливо помітні ті, які визначають ставлення людей до речей, до природи. Ощадливість, дбайливість, акуратність, бережливість, дбайливе ставлення до природи підносять особистість.

Типові риси характеру за своєю інтенсивністю виявляються по-різному, індивідуально. У деяких людей окремі риси їхнього характеру виявляються настільки яскраво і своєрідно, що це робить їх оригінальними. Загостреність таких рис виявляється спонтанно, як тільки людина потрапляє в адекватні цим рисам умови. Такі умови провокують вияв загостреної реакції особистості. Крайню інтенсивність певних рис людини називають їх акцентуацією [5, 9, 28].

Поняття «акцентуація» характеру у психологічній літературі. У психології характеру, поряд з поняттям «рис характеру», «особливості характеру», існує і поняття «акцентуація характеру».

Акцентуація характеру - це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявні відхилення в психології й поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки [6, 9, 16, 23].

Поняття «акцентуації» вперше ввів німецький психіатр і психолог Карл Леонгард. Ним же була розроблена і описана відома класифікація типів акцентуації особистості. У нашій країні набула поширення інша класифікація, запропонована відомим дитячим психіатром Лічко А.Е.. Однак в обох варіантах класифікації зберігається загальне розуміння сенсу акцентуації [11].

Одна з поширених практичних помилок, є трактування акцентуації як встановленої патології. Проте ототожнення акцентуації з психопатологією

характеру неправомірний. Можливо, цей помилковий стереотип був закріплений і набув настільки помітного поширення тому, що само поняття «акцентуація» з'явилося і спочатку уживалося переважно в клінічній психології. Втім, вже в роботах К. Леонгарда спеціально підкреслюється, що акцентуована особистість не синонімічна патології. Інакше нормою слід було б вважати лише середню посередність, а будь-яке відхилення від неї розглядати як патологію. К. Леонгард навіть вважав, «що людина без натяку на акцентуацію хоча і не схильна розвиватися в негативну сторону, але настільки ж мало ймовірно, що вона розвивається в позитивну сторону [19]. Акцентуованим особистостям, навпаки, властива готовність до особливого розвитку, будь вона соціально позитивною або ж, навпаки, соціально негативною. Узагальнюючи сказане, можна укласти, що акцентуація є не патологією, а крайнім варіантом норми.

За різними даними, поширеність акцентуації в суспільстві сильно варіюється і залежить від багатьох чинників, таких як соціокультурні особливості середовища, статеві і вікові відмінності і ін. [20].

Акцентуація характеру - це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших.

Залежно від міри вираженості виокремлюють дві міри акцентуації характеру: явна і прихована [8].

Явна акцентуація. Ця міра акцентуації відноситься до крайніх варіантів норми. Вона відрізняється наявністю досить постійних меж певного типу характеру.

Прихована акцентуація. Ця міра має бути віднесена не до крайніх, а до звичайних варіантів норми. У буденних, звичних умовах, межі певного типу характеру виражені слабо або не виявляються зовсім. Навіть при тривалому спостереженні, різносторонніх контактів і детальному знайомстві з біографією важко буває скласти чітке уявлення про певний тип характеру. Проте межі цього типу можуть яскраво, деколи несподівано, виявитися під впливом тих ситуацій і психічних травм, які пред'являють підвищені вимоги до «місця найменшого опору». Психогенні фактори іншого роду, навіть важкі, не лише не викликають психічних розладів, але можуть навіть не виявити типу характеру. Якщо ж такі риси і виявляються, це, як правило, не приводить до помітної соціальної дезадаптації [25].

Розглянемо основні типи акцентуації особистості [4].

Гіпертимічний (гіперактивний) тип. Помітною особливістю особистості цього типу є постійне (або часте) перебування у піднесеному настрої, навіть за відсутності яких-небудь зовнішніх причин для цього. Піднесений настрій поєднується з високою активністю, бажаною діяльністю. Для особистостей гіпертимічного типу характерні товариськість, підвищена балакучість. Вони дивляться на життя оптимістично, не втрачаючи цієї якості і при виникненні перешкод. Труднощі часто долають без особливих зусиль, в силу органічний властивій ним активності і діяльності [4].

За даними Лічко А.Е., гіпертимічний тип входить в п'ятірку найбільш «ризикованих» з точки зору делінквентності. Поряд з близьким йому нестійким типом, він міцно займає лідируюче положення по цьому критерію. Гіпертимічний тип в сукупності з нестійким є найбільш значимим чинником небезпеки виникнення делінквентної поведінки в порівнянні з іншою акцентуацією. Асоціальна поведінка особистостей даного типу обумовлена не стільки чітко вираженими антисоціальними установками, скільки легковажністю, гіперактивністю, реакцією групування і схильністю до ризику. Проте і цих «легких» причин вистачає для формування протиправної (делінквентної) поведінки [13].

Застрагаючий тип особи відрізняється високою стійкістю афекту, тривалістю емоційного відгуку переживань. Образа особистих інтересів і гідності зазвичай довго не забувається і ніколи не прощається просто так. Оточення таких особистостей часто характеризують як злопам'ятних і мстивих людей. Для цього є підстави: переживання афекту часто поєднується з фантазуванням, виношуванням плану мстити кривдникові. Хвороблива образливість цих людей найчастіше добре помітна. Їх також можна назвати чутливими і легко вразливими, хоча і у поєднанні зі злопам'ятністю та мстивістю.

Емотивний (емоційний) тип. Головною особливістю емотивної особистості є висока чутливість і глибокі реакції в області тонких емоцій. Характерні доброта, задушевність, емоційна чуйність, високо розвинена емпатія. Всі ці особливості, як правило, постійно виявляються в зовнішніх реакціях особистості в різних ситуаціях. Характерною особливістю є підвищена плаксивість.

Педантичний тип. Добре помітними зовнішніми проявами цього типу є підвищена акуратність, тяга до порядку, нерішучість і обережність. Перш ніж що-небудь зробити, довго і ретельно всі обдумують. Очевидно, за зовнішньою педантичністю коштує небажання і нездатність до швидких змін, до прийняття відповідальності. Ці люди без нужди не міняють місце дослідження, лише в самих крайніх випадках, і те насилу. Люблять своє виробництво, звичну роботу, добросовісні в побуті.

Тривожний тип. Головною особливістю цього типу є підвищена тривожність але приводу можливих невдач, занепокоєння за свою долю і долю близьких. При цьому об'єктивних приводів для такого занепокоєння, як правило, немає або вони незначні. Відрізняються боязкістю, інколи з проявом покірливості. Постійна настороженість перед зовнішніми обставинами поєднується з невпевненістю у власних силах.

Циклоїдний тип. Найважливішою особливістю даного типу є зміна гіпертивних і дистимічних станів. Такі зміни нерідкі і систематичні. У гіпертимній фазі поведінки радісні події викликають в особистостей даного типу не лише радісні емоції, але і жадання діяльності, підвищену балакучість, активність. Сумні події викликають не лише засмучення, але і пригніченість. У цьому стані характерні сповільненість реакцій і мислення, уповільнення і зниження емоційного відгуку.

Демонстративний тип. Центральною особливістю демонстративної особистості є потреба і постійне прагнення справити враження, привернути до себе увагу, бути в центрі. Це виявляється в пихатій, часто нарочитій поведінці, зокрема в таких межах, як самовихваляння, сприйняття і підношення себе як центрального персонажа будь-якої ситуації. Значна доля того, що така людина говорить про себе, часто виявляється плодом фантазії або ж значно прикрашеним викладом подій.

Збудливий тип. Особливістю збудливої особи є виражена імпульсивність поведінки. Манера спілкування і поведінки значною мірою залежить не від логіки, не від раціонального осмислення своїх вчинків, а обумовлена поривом, потягом, інстинктом або неконтрольованими спонуками. В області соціальної взаємодії для представників цього типу характерна край низька терпимість, що може розцінюватися і як відсутність терпимості взагалі.

Збудливий тип акцентуації входить до групи особливого ризику делінквентної поведінки. За даними різних психологічних досліджень, цей тип займає друге місце по поширеності в групі делінквентів. Потрібно відзначити не лише те, що збудливий тип - один, що найчастіше зустрічається серед делінквентів, але і те, що саме збудливі акцентуалісти є найбільш частими учасники насильницьких правопорушень, тобто тих протиправних дій, які є особливо небезпечними з соціальної точки зору і мають, крім того, найсуворіші правові наслідки.

Дистимічний тип. Дистимічна особистість - протилежна гіпертимній. Особистості цього типу зазвичай сконцентровані на похмурих, сумних сторонах життя. Це виявляється у всьому: і у поведінці, і в спілкуванні, і в особливостях їх сприйняття життя, подій і інших людей. Зазвичай ці люди за вдачею серйозні. Активність, а тим більше гіперактивність їм абсолютно не властиві.

Екзальтований (лабільний) тип. Головною межею екзальтованої особистості є бурхлива, екзальтована реакція на те, що відбувається. Вони легко приходять в захват від радісних подій і у відчай від сумних. Їх відрізняє крайня вразливість з приводу будь-якої події або факту. При цьому внутрішня вразливість і схильність до переживань знаходять в їх поведінці зовнішнє вираження.

Характеристика акцентуації характеру за даними Лічко А.Е. виглядає таким чином.

Гіпертимний. Гіпертимний (надактивний) тип акцентуації виражається в постійному підвищеному настрої і життєвому тонусі, неспинній активності і прагненні до спілкування, в тенденції розкидатися і не доводити почате до кінця. Люди з гіпертивною акцентуацією характеру не переносять одноманітної обстановки, монотонної праці, самоти і обмеженості контактів, неробства. Проте, їх відрізняє енергійність, активна життєва позиція, комунікабельність, а гарний настрій мало залежить від обставин. Люди з даною акцентуацією легко міняють свої захоплення, люблять ризик.

Циклоїдний. При циклоїдному типові акцентуації характеру спостерігається наявність двох фаз - гіпертивності і субдепресії. Вони не виражаються різко, зазвичай короткочасні (1-2 тижні) і можуть перемежатися тривалими перервами. Людина з циклоїдною акцентуацією переживає циклічні зміни настрою, коли пригніченість змінюється підвищеним настроєм. При спаді настрою такі люди проявляють підвищену чутливість до докорів, погано переносять публічні приниження. Проте вони ініціативні, життєрадісні і товариські. Їх захоплення носять нестійкий характер, в період спаду виявляється схильність закидати справи. Сексуальне життя сильно залежить від підйому і спаду їх загального стану. У підвищеній, гіпертимній фазі такі люди у край схожі на особистостей гіпертимного типу акцентуацій.

Лабільний. Лабільний тип акцентуації має на увазі у край виражену мінливість настрою. Люди з лабільною акцентуацією дуже чутливі до знаків уваги. Слабка сторона їх виявляється при емоційному відкиданні з боку близьких людей, втраті близьких і розлуці з тими, до кого вони прив'язані. Такі індивіди демонструють товарищівість, добродушність, щирі прихильність і соціальну чуйність. Цікавляться спілкуванням, тягнуться до своїх однолітків, задовольняються роллю опікуваного.

Астено-невротичний. Астено-невротичний тип характеризується підвищеною стомлюваністю і дратівливістю. Астеноневротичні люди схильні до іпохондрії, у них висока стомлюваність при діяльності змагання. У них можуть спостерігатися раптові афектні спалахи по нікчемному приводу, емоційний зрив в разі усвідомлення нездійсненності намічених планів. Вони акуратні і дисципліновані.

Сензитивний. Люди з сензитивним типом акцентуації вразливі, характеризуються відчуттям власної неповноцінності, боязкістю, соромливістю. Часто в підлітковому віці стають об'єктами кепкувань. Вони легко здатні проявляти доброту, спокій і взаємодопомогу. Їх інтереси лежать в інтелектуально-естетичній сфері, їм важливе соціальне визнання.

Психастенічний. Психастенічний тип визначає схильність до самоаналізу і рефлексії. Такі особистості часто вагаються при ухваленні рішень і не переносять високих вимог і вантажу відповідальності за себе і інших. Такі суб'єкти демонструють акуратність і розсудливість, характерною рисою для них є самокритичність і надійність. У них звичайний рівний настрій без різких змін.

Шизоїдний. Шизоїдна акцентуація характеризується замкнутістю індивіда, його відгородженістю від інших людей. Шизоїдним людям бракує інтуїції і вміння співпереживати. Вони важко встановлюють емоційні контакти. Мають стабільні і постійні інтереси, небагатослівні. Внутрішній світ майже завжди закритий для інших і заповнений захопленнями і фантазіями, які призначені лише для потішання самого себе [6, 7, 16, 18].

Епілептоїдний. Епілептоїдний тип акцентуації характеризується збудливістю, напруженістю і авторитарністю індивіда. Людина з даним виглядом акцентуації схильна до періодів злісного настрою, роздратування з афектними вибухами, пошуку об'єктів для зняття злості. Дріб'язкова

акуратність, скрупульозність, зайве дотримання всіх правил, навіть в збиток справі, що допікає оточуючих, педантизм зазвичай розглядаються як компенсація власній інертності. Вони не переносять непокори собі і матеріальні втрати. Втім, вони ретельні, уважні до свого здоров'я і пунктуальні. Прагнуть до домінування над однолітками.

Нестійкий. Нестійкого типу акцентуації характеру визначає лінь, небажання вести трудову або учбову діяльність. Дані люди мають яскраво виражену тягу до розваг, дозвільного проведення часу, неробства. Їх ідеал - залишитися без контролю з боку і бути наданими самим собі. Вони товариські, відкриті, послужливі. Дуже багато говорять. Схильні до вжитку алкоголю і наркотиків.

Конформний. Цей тип характеризується бездумністю, некритичністю, а також підпорядкуванням будь-яким авторитетам, груповій більшості. Підлітки цього типу схильні до моралізаторства і консерватизму, а головне життєве кредо - бути таким, як усі. Це тип пристосування, який заради своїх інтересів здатний на все, у тому числі на зраду друга, хоча завжди знаходить виправдання своїм вчинкам.

Але крім цих "чистих" типів акцентуацій характеру, зустрічаються, і навіть частіше, змішані форми - проміжні типи (одночасний розвиток декількох типових рис) і амальгамні (напластування нових рис характеру на його вже складену структуру).

Акцентуації характеру - це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, в наслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних впливів при добрій і навіть підвищеній стійкості до інших.

Вивчивши поняття «характер», «акцентуація характеру» і психологічні ознаки характеру, можна зробити вивід, що хоча в цілому питання про динаміку акцентуації розроблене ще недостатньо, вже зараз можна ясно говорити про загострення рис акцентуованого характеру в будь-якому віці. Надалі, очевидно, відбувається їх згладжування або компенсація, а також перехід явної акцентуації в прихованих [24].

Розглянувши і вивчивши типи акцентуації особистості, можна зробити вивід що, навіть приблизне порівняння акцентуації особистості і характеру говорить про схожість їх по багатьом позиціям, легко провести паралель між типами характеру і типом особистості.

Для вивчення особливостей акцентуацій характеру у студентів ми провели експериментальне дослідження, в якому взяли участь студенти 2 курсу КНТЕУ, факультету економіки, менеджменту та права, у кількості 30 осіб, вікова група – 20-22 роки.

Експеримент складався з трьох етапів:

1 етап – дослідницько-діагностичний – виявлено типи акцентуації характеру у студентів за К. Леонгардом-Шмішиком.

2 етап – терапевтичний – проаналізовано результати дослідної дослідження щодо узгодженості використовуваних психодіагностичних методик.

3 етап – проведено підсумки діагностування, зіставлено результати дослідження акцентуації характеру у студентів та надано рекомендації за результатами дослідження.

Відповідно до проведеної методики К. Леонгарда-Шмішека ознакою акцентуації характеру є показник у 18 балів. Якщо жодна з характеристик не перевищує цей показник, можна підрахувати середній показник по всім властивостям особистості і звернути увагу на ті, показник яких вище середнього.

На основі зібраного матеріалу ми з'ясували наступне (див. табл. 3.1.1 та рис. 3.1.1)

Таблиця 3.1.1

Показники акцентуації характеру у групі досліджуваних

Вікова група	Тип акцентуації	Відсотковий показник
20 – 22 роки	Акцентуації не виявлено	45%
	Гіпертимний тип	23%
	Емотивний тип	6%
	Тривожний тип	13%
	Демонстративний тип	10%
	Циклотимний тип	3%

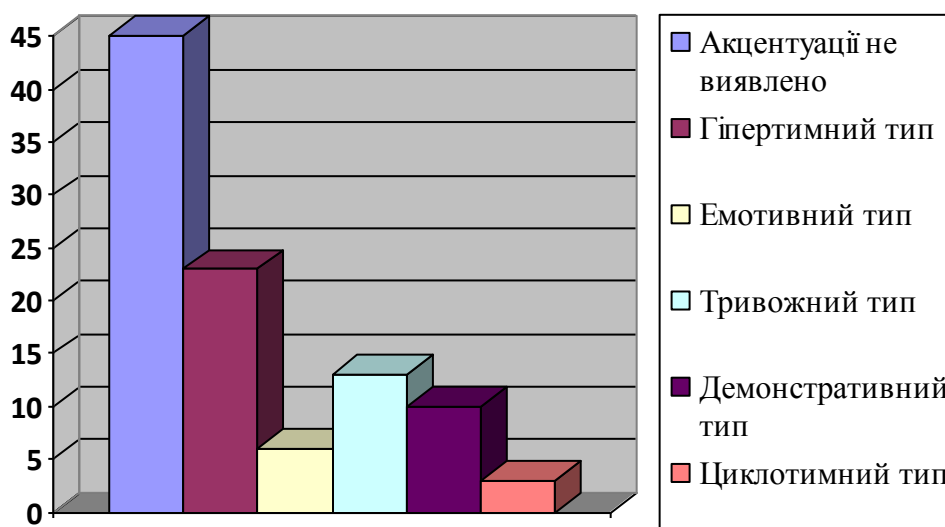


Рис. 3.1.1. Показники акцентуації

Аналізуючи дані табл. 3.1.1 та рис. 3.1.1. ми можемо зробити наступні висновки:

У 45% досліджуваних не виявлено вираженої акцентуації характеру.

У 23% спостерігається переважання гіпертимного типу акцентуації характеру.

Майже 13% студентів мають тенденцію до проявів тривожного типу акцентуації, при чому в одного студента цей тип яскраво проявляється.

У 10% досліджених встановлено демонстративний тип акцентуації характеру, причому один студент набрав 20 балів за цією характеристикою.

Виявлено також тенденцію до циклотимічного типу акцентуації (3%).

В процесі дослідження над темою курсової дослідження нами зроблені наступні основні висновки і узагальнення:

Вивчивши поняття «характер» і психологічні ознаки характеру, також вивчивши поняття «акцентуація характеру», можна зробити висновок, що хоча в цілому питання про динаміку акцентуації розроблене ще недостатньо, вже зараз можна ясно говорити про загострення рис характеру особистості. Надалі, очевидно, відбувається їх згладжування або компенсація, а також перехід явної акцентуації в приховану.

Студентський період - це вік характеризується кризисністю, де конфліктність пояснюється, насамперед, змінами, які відбуваються зі студентом: анатомо-фізіологічні, психічні, і соціально-психологічні. Все відбивається на його характері визначаючи відношення до людей, дослідження, учбового процесу, і являючи собою тим самим інструментальну рису формуючої особистості. Все це дуже впливає на формування його характеру (визначаючи відношення до людей, учбового процесу, дослідження). А саме - відбувається посилення, загострення окремих рис характеру, при якому спостерігаються не виходячи за межі норми відхилення у психіці і поведінці - акцентуації. Це твердження ми і довели, дослідивши діагностичне дослідження за допомогою методики Шмішека, виявивши у них різноманітні типи акцентуацій (чисті, змішані). І на основі отриманих даних запропонували ряд заходів по їх корекції, які охоплюють всі сторони діяльності студентів - сім'ю, учбовий процес, дозвілля. І цей комплексний підхід, як бачимо, хоча вимагає багато часу, терплячості, розуміння, відповідальності зі сторони, в першу чергу психолога, але він необхідний для студента в подальшому розвитку, становленні його особистості.

Висновки. В процесі дослідження над темою курсової дослідження мною зроблені наступні основні висновки і узагальнення.

Вивчивши поняття «характер» і психологічні ознаки характеру, також вивчивши поняття «акцентуація характеру», можна зробити висновок, що хоча в цілому питання про динаміку акцентуації розроблене ще недостатньо, вже зараз можна ясно говорити про загострення рис характеру в підлітковому віці. Надалі, очевидно, відбувається їх згладжування або компенсація, а також перехід явної акцентуації в прихованих.

У найбільш лаконічному вигляді акцентуацію можна визначити як дисгармонійний розвиток характеру, гіпертрофовану окремих його меж, що обумовлює підвищену уразливість особистості відносно певного роду дій і утрудняє її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях. Труднощі з адаптацією особистості в деяких специфічних ситуаціях (зв'язані з даною акцентуацією) можуть поєднуватися з хорошими і навіть підвищеними здібностями до соціальної адаптації в інших ситуаціях. При цьому ці «інші» ситуації самі по собі можуть бути об'єктивно складнішими, але не зв'язаними з даною акцентуацією. Не дивлячись на ранні дослідження акцентуації більш

в області психіатрії, сьогодні психологами встановлено, що особистість не синонімічна патологічною. Інакше нормою слід було б вважати лише середню посередність, а будь-яке відхилення від неї розглядати як патологію. Поширеність акцентуації в суспільстві сильно варіюється і залежить від багатьох факторів, таких як соціокультурні особливості середовища, статеві і вікові відмінності і інше.

У практичній частині дослідження, було проведено методичку визначення акцентуації характеру К.Леонгарда-Шмішека, і дані загальні рекомендації респондентам, щодо застосування інформації за акцентуаціями характеру.

Список використаної літератури

1. Абраменко В.І. Основні тенденції в формуванні характеру школярів // Радянська школа. – 2003.
2. Бордовская Н. В. Психология і педагогіка. – СПб.: Питер, 2005. – 112-121 с.
3. Бурлачук Л., Морозов С. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К., – 2007.
4. Вікова і педагогічна психологія. / Під ред. А.В. Перовського. – М., 2001 – 288 с.
5. Гарбузов В.І. Практична психотерапія. – П., – 2005 – 196 с.
6. Гільбух Ю.З. Темперамент школяра: типологія і діагностика // Радянська школа. – 2006. – №5 – 6.
7. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков. – М., 2000. – 272 с.
8. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : Навч. посіб. для слухачів та студ. ВНЗ / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, – 2012. – 532с.
9. Леонгард К. Акцентуированные личности – Берлин: – 1976. – 328 с.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера. – М., – 1983.
11. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. / М.С. Корольчук, Ю.Л. Трофімов, Я.І. Український, В.І. Осьодло, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, – 2013. – 336 с.
12. М.С. Корольчук, Крайнюк В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С. Корольчука. – К. : Ельга, Ніка-Центр, – 2015. – 320 с.
13. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ельга, Ніка-Центр, – 2012. – 400 с.
14. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф., Кочергіна Т.І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. – К.: ІНКОС, – 2012. – 272 с.
15. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ельга, Ніка-Центр, – 2012. – 419 с.
16. Мухіна В.С. Проблеми генезису особистості. – М., – 2007. – 103 с..

17. Подмазин С.И. Тесты для диагностики акцентуации характеров у подростков. – М., – 2008.
18. Практична психологія : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, – 2014. – 728 с.
19. Практическая психодиагностика. Методики и типы / Гайгародский Д.Я. - Самара, – 2004.
20. Психологічна діагностика: проблеми і дослідження / під ред. Гуревича К.М. - М., – 2009. – 50 с.
21. Психологія. Підручник // Під ред. Крилова А.А. – М., – 2011. – 53-55 с.
22. Психологія індивідуальних відмінностей. Тести // Під ред. Гіппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М., – 2006. – 64-68 с.
23. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, – 2015. – 652 с.
24. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. / [М.С. Корольчук, П.П. Криворучко, В.І. Осьодло та ін..] ; за заг. ред. М.С. Корольчука. – К. : Ніка-Центр, – 2010. – 296 с.
25. Радугин А.А. Психологія: Навчальний посібник для вищих навч. закладів. - М.: Центр, – 2008. – 204-212 с.
26. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - Кн.1. – М., – 1999
27. Столяренко Л.Д. Основи психології. – М., – 2004. – 49 с.
28. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ельга, Ніка-Центр, – 2015. – 580 с.
29. Сухарев А.В. Характер и поведение подростков // Химия в школе. – 2007.
30. Філатов Ф.Р. Основи психології: навчальний посібник. – М.: Видавничо-торгова корпорація «Дашков і К»; Ростов н / Д: Наука – Прес, – 2007.
31. Шевандрін Н.І. Психодіагностика, корекція і розвиток особистості. – М., –2007. – 24-25 с.
32. Х`елл Л., Зіглер Д. Теорії особистості. – П., –2005 – 16-18 с.
33. Як допомогти підлітку з “важким” характером // Шкільний світ. – 2015. - №13-14.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень

Київського Національного
торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Голдинська Яна Вікторівна

Студентка 3 курсу 30 групи
денної форми навчання

Факультету економіки, менеджменту
та психології Київського національного
торговельно-економічного університету,
м. Київ, Україна

«СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ НА ПРИРОДУ ТВОРЧОСТІ»

Актуальність теми. До проблеми формування творчої особистості суспільство зверталось постійно впродовж всієї історії свого розвитку, адже саме у творчій діяльності закладені перспективи соціального прогресу. Сьогодні в умовах докорінної реорганізації всіх галузей життєдіяльності проблема формування творчої особистості набуває особливої актуальності. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації і самореалізації його природних задатків визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти, адже могутність держави визначається насамперед кількістю висококваліфікованих спеціалістів, що творчо ставляться до своєї справи, здатних своєю працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, мистецтва.

Останнім часом поряд із поняттям "творчі здібності" все частіше використовується поняття "креативність". Аналога в російській та українській мовах цьому слову немає. У буквальному перекладі російською креативність означає «творческость». Як зазначає С.С. Степанов [34], цей термін набув у вітчизняній психології значного поширення, майже витіснивши словосполучення, що існувало раніше, творчі здібності. Креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як *здатність до творчості*.

Проблема професійно-комунікативних здібностей як психологічного феномена у загальній сукупності явищ індивідуального розвитку особистості та креативності як чинника їх розвитку є актуальною і своєчасною. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів та модель взаємодії психолога з клієнтами, бо саме цей фахівець виступає як модель в сучасному суспільстві, потребує творчого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними. Актуальність проблеми дослідження розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх чинника

– креативності у студентської молоді, тобто в період адаптації та становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в сучасній Україні. В останні роки особлива увага приділяється ролі творчих передумов у професійному спілкуванні та активізації професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів. Професійно-комунікативні здібності і чинники їх розвитку, а також, визначення взаємозв'язку психологічних особливостей креативності та професійно-комунікативних здібностей у становленні особистості студентів, виступають важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

Актуальність теми дослідження зумовлена не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку професійно-комунікативних здібностей, а й самою логікою розвитку досліджень у галузі психології здібностей, представниками якої виявлено системність детермінації такого складного об'єкта як здібності, творчі здібності, креативність (В.В. Давидов, В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, С.Д. Максименко, Л.Я. Малімон, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Т.О. Піроженко, Н.І. Пов'якель, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалка, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, М.О. Холодна, Ф. Баррон, Е.Боно, Дж. Гілфорд, К. Дункер, П.Торренс та ін.), досліджено параметри креативного середовища як важливого чинника розвитку творчої особистості (В.М. Дружинін, А.Б. Коваленко, М.С. Корольчук, О.М. Леонт'єв, Н.І. Пов'якель, В.О. Моляко, В.С. Юркевич та ін.), що сформувало умови для визначення на цій основі глибинних системоутворювальних характеристик креативної особистості та вивчення характеристик творчої особистості (Н.Г. Алексєєв, П.С. Альтшуллер, І.С.Булах, А.Г. Виноградов, В.О. Моляко, О.П. Саннікова, О.В. Скрипченко, І.М. Семенов, Є.Г. Юдін та ін.).

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання професійно-комунікативної активності особистості. У працях вітчизняних та зарубіжних авторів по-різному розуміється роль і місце професійно-комунікативних здібностей у становленні і розвитку особистості. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених здібностей у професійному спілкуванні (О.О. Бодальов, Л.В. Долинська, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонт'єв, Р.С. Немов, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.І. Пов'якель, Ю.О. Приходько, Г.В. Попова, Л.О. Савенкова, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, С.В. Терещук, М.В. Тоба, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко та ін.) [22].

Отже, незважаючи на актуальність досліджуваних питань, доречно констатувати, що проблематика креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, в тому числі і за умов сучасних розвивальних психотехнологій та психотехнік, до останнього часу розроблялась недостатньо як у контексті педагогічної та вікової психології, так і загальної психології і, зокрема, психології здібностей. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення універсальних характеристик креативності як чинника розвитку професійно-

комунікативних здібностей майбутніх психологів, розкриття природи і умов становлення професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів. Таким чином, соціальна і психологічна значущість визначеної проблеми, а також її недостатнє вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження: «Сучасні погляди зарубіжних вчених на природу творчості».

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей креативності та її основі розробити практичні рекомендації щодо розвитку та формування творчих здібностей фахівців.

Відповідно до мети було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми природи творчості.
2. Обґрунтувати методики дослідження психологічних особливостей проявів творчих здібностей.
3. Виявити психологічні особливості креативності у студентів.
4. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей і розвитку творчої особистості.

Об'єкт дослідження – процес розвитку творчих здібностей у студентів-психологів.

Предмет дослідження – психологічні особливості креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей студентів-психологів у процесі їх вузівської підготовки.

В основу дослідження було покладено припущення про те, що креативність є чинником розвитку професійно-комунікативних здібностей, що проявляється у їх професійній спрямованості, різноманітності та рівнях прояву творчих складових, їх інтеграції в успішності вирішення фахових психологічних завдань. Крім того, використання професійно-орієнтованих креативних психотехнологій в процесі вузівської підготовки майбутніх фахівців впливає на розвиток професійної спрямованості комунікативних здібностей, креативного професійно-комунікативного потенціалу, рівень розвитку та інтеграцію професійно-важливих складових комунікативних здібностей, їх показників і творчих проявів.

Методи дослідження. У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутого припущення були застосовані теоретичні методи: теоретичний аналіз проблеми, узагальнення наукової літератури з проблематики дослідження, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; емпіричні методи: анкетування, тестування, в тому числі опитувальники і спостереження, індивідуальні та групові бесіди; констатувальний експеримент.

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс тестових методик для діагностики: видів і показників креативності – креативного мислення (П.Торренс), креативного потенціалу (Г.С.Никифоров), особистісної креативності (Є.Є.Тунік), соціальної креативності особистості (Н.П.Фетіскіна та ін.), рівень креативності (Дж.Джонсон), вербальна креативність (С.Медник), комунікативна креативність (О.П.Саннікова та Р.В.Белоусова); професійно-комунікативних здібностей та їх складових –

комунікативні і організаторські здібності (Б.Ф.Федоришин та В.В.Синявський), когнітивна гнучкість мислення (А.С.Лачинс); в роботі використовувалися методи факторного аналізу, комп'ютерної обробки експериментальних результатів (програма SPSS 12.0), статистичного аналізу отриманих даних та якісної інтерпретації результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- здійснено інтегроване вивчення професійно-комунікативних здібностей психологів у контексті їх взаємозв'язку з креативністю та її змістовними складовими; виявлено особливості впливу креативності на розвиток професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів; системно розглянуто та досліджено психологічні особливості професійно-комунікативних здібностей студентів-психологів, складники та показники рівня розвитку професійно-комунікативних здібностей студентів;

- набуло подальшого розвитку знання з проблематики змісту професійно-комунікативних здібностей, уявлення про залежність між специфікою рівнів розвитку особистісної і соціальної креативності, креативного потенціалу та складових професійно-комунікативних здібностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що структурований і апробований у дослідженні психодіагностичний комплекс розвитку креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей можуть застосовуватися викладачами ВНЗ при підготовці психологів та практичних психологів. Отримані результати дають можливість викладачам вищих навчальних закладів оптимізувати і вдосконалювати процес формування професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, підвищити ефективність професійно-комунікативної підготовки студентів (особливо майбутніх психологів), зокрема, у напрямку розвитку у них креативності та креативного потенціалу.

Теоретичний аналіз проблеми природи творчості українськими вченими.

Аналіз вивчення творчих здібностей зарубіжними та українськими вченими.

Проблема дослідження творчості, незважаючи на достатньо довгий період вивчення цього питання, до сьогоднішнього часу не має загальної задовільної системи поглядів на природу творчості та сталої загальної теорії.

Розвиток становлення творчої особистості, її формування, створення умов творчої самореалізації індивіда залишається в багатьох аспектах відкритим для наукових дискусій.

Однозначними є положення про те, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання. Творчість – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства. На особистісному рівні творчість необхідна як при вирішенні проблем на роботі, так і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях і нових соціальних програмах [39].

Хоча творчість - це дуже важлива проблема психології, на шляху розвитку її було чимало перешкод. Зупинимося на шести типах таких перешкод та дамо стислий огляд цих підходів до розуміння творчості, а саме: містичного, комерційного, пізнавального, соціально-особистісного, психоаналітичного і психометричного, які розроблено у західній психології. Сьомий підхід (виник пізніше за часом) – це так звана інвестиційна теорія креативності [16].

Містичність і загадковість творчості. Джерела вивчення творчості йдуть від містицизму й віри в духовний початок, із цих витоків виникла традиція вивчення творчості, яка не має нічого спільного і, можливо, знаходиться у суперечності з науковими підходами. Представниками цього підходу були Б. Чиселін, Р. Кіплінг.

Прагматичний (комерційний) підхід до вивчення творчості. Прагматичний підхід до творчості призвів до формування враження, що вивчення творчості стимулюється винятково комерційними міркуваннями. Хоч він і може бути успішним, але зараз не має підґрунтя у вигляді психологічної теорії. Крім того, цей підхід ніколи не досліджувався в межах методології, визнаної науковою психологією. Найяскравішими представниками цього підходу були Едуард де Боно (1971), А. Осборн (1953), В. Гордон (1961), пізніше Д. Адамс (1974-1986) і фон Ек (1983).

Психоаналітичний підхід до вивчення творчості можна вважати найбільш раннім з основних творчих підходів ХХ століття до вивчення креативності (З. Фрейд (1908-1959), П. Вернон (1970), Е. Кріс (1952), Л. Кубі (1958). Психоаналітичні роботи з дослідження креативності вказують на важливість як первинного (неусвідомленого проникнення у свідомість), так і вторинного (уважного аналізу інформації у свідомості) процесів. Поза сумнівом залишається той факт, що психоаналітичний підхід запропонував глибоке розуміння окремих аспектів творчості, але психоаналіз, починаючи з 50-х років, не займає центральне місце у науковій психології, більшість ідей, що запропоновані в його рамках, ніколи не були розвинуті.

Творчість, як екстраординарний результат заурядних процесів. Дослідники М. Воллах, Н. Коган, Р. Вейсберг та інші підійшли до творчості як до екстраординарного результату, отриманого внаслідок функціонування звичайних когнітивних процесів чи структур, у результаті чого необхідність спеціального вивчення творчості ігнорувалася.

Міждисциплінарне бачення творчості. Цей підхід стверджує, що процес творчості є предметом вивчення не однієї, а багатьох дисциплін. У цьому разі креативність розглядається предметом дослідження як когнітивної, так і соціально-особистісної психології. Однак досліджень, які одночасно вивчають і когнітивні, і соціально-особистісні аспекти творчості, недостатньо для обґрунтованих висновків. Навпаки, цілком типовою є ситуація, коли когнітивні дослідження творчості ігнорують чи недооцінюють роль особистості творця та соціальну систему, в якій він існує, а соціально-особистісні підходи не приділяють достатньо уваги розумовим явищам і процесам, що лежать в основі творчості. Тому стан дослідження творчості

можна описати словами з притчі про сліпих і слона: “Ми всі доторкнулися до однієї тварини, але в різних місцях. “Слон схожий на змію,” – сказав той, хто тримав у руках його хвіст. “Слон схожий на стіну,” – сказав той, хто торкнувся його боків” [1]. Аналогічно ситуації, що описана у цій притчі, ми в результаті розчленованого, фрагментарного підходу до вивчення творчості здатні доторкнутися лише до частини цілого, отримуючи в результаті цих фрагментарних “дотиків” неповне уявлення про явище, яке прагнемо зрозуміти. Представники цих напрямків: П. Ленглі, Х.Гоух, М. Боден, Х. Симон, Г. Бредшо, Д. Зітков, Т. Амабейль, Ф. Баррон, Г. Айзенк, , Д. Мак Кіннон, Х. Вернер, Д. Мадьярі-Бек, М. Кшикжентмихалий [16].

Інтегративний підхід до вивчення творчості. Інтегративні теорії творчості припускають відносно новий і багатообіцяючий підхід до її вивчення. Вони не пов'язані з містицизмом, засновані на психологічній теорії і легко сприймають експериментальні тести, застосовують концепції основного напряму психологічної теорії і проведених досліджень; не намагаються розглянути творчість як особливий випадок звичайних уявлень чи процесів; що, можливо, найважливіше – вони міждисциплінарні та апелюють до ресурсів різних аспектів психології.

Одна з цих теорій - інвестиційна теорія креативності Р. Стернберга та Т. Любарта [16]. Згідно з цією теорією творчими людьми є особистості, готові й здатні “купувати ідеї за мінімальну ціну, а продавати найдорожче. “Купувати за мінімальну ціну” – означає розвивати ідеї, які ще не відомі, і поки що не користуються популярністю, однак мають потенційну можливість подорожчати. Коли такі ідеї вперше пропонують суспільству, вони часто зустрічають опір. Творча особистість все-таки “продає їх дорого“, сама рухається далі, до наступної нової ідеї. Згідно з інвестиційною теорією, для творчості необхідна наявність шести специфічних, але взаємопов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення (середовище).

Інтегративні теорії - не єдиний напрямок сучасного психологічного дослідження, однак, на наш погляд, вони є найбільш перспективним напрямком для майбутніх досліджень, спрямованих на досягнення мети розуміння явища творчості в цілому. Представники цього підходу Х. Гарднер, Є. Григоренко, Х. Грубер, Т. Любарт, Р. Стернберг, Т. Тардиф та інші.

Історія розвитку досліджень творчості у вітчизняній психології починаючи з дореволюційного періоду пройшла низку етапів, що відповідають соціальним потребам суспільства й рівню становлення психологічної науки. Ці дослідження охоплюють всю систему проблем і завдань, що містять теоретичні проблеми психологічної творчості, проблеми діагностики, принципи й методи розвитку та навчання творчих дітей [39].

Дослідження на початковому дореволюційному (1909-1917 рр.) і першому післяреволюційному (1920-1936 рр.) етапах увійшли до системи міжнародних і європейських досліджень, знаходилися на рівні світової

науки, а деякі з них характеризувалися достатнім ступенем оригінальності (наприклад, дослідження та методи діагностики Г.І. Россолімо) [17].

Різнобічний інтерес до психології творчості характерний для середини 30-х років, однак потім він пішов на спад. Сьогодні крива цього інтересу знову різко піднялася.

На основі досліджень асоціативної психології уже на початку ХХ століття розроблялися діагностичні завдання й методики виміру індивідуальних відмінностей дітей і дорослих, засновані на оцінці рівня основних психічних функцій і пізнавальних можливостей людини.

Найбільш повна система діагностики була створена Г.І. Россолімо [17]. Вона вимірює п'ять основних функцій: 1) увагу; 2) волю; 3) здатність до сприйняття; 4) запам'ятовування; 5) асоціативні процеси, відповідні уявленням асоціативної психології про мислення. Автор визначив найбільш важливі три групи процесів: увагу й волю, точність і міцність сприйняття, мимовільну пам'ять і систему асоціативних процесів (мислення).

Розроблена система діагностики використовувалася для різного віку (від 5,5 до 32 років) з метою дослідження "типів психологічних індивідуальностей", для дослідження розвитку особистості в різні періоди її життя, діагностики розумової норми, над норми і розумової відсталості.

На початку століття були спроби оцінки рівнів обдарованості саме на основі діагностики пізнавальних процесів і оцінки їх рівня. Незважаючи на вузьку основу, багато з розроблених діагностичних завдань надалі були використані іншими творцями діагностичних методик або служили зразками для їх розроблення. Подальший розвиток діагностики творчості заснований на інтегрованому уявленні про пізнавальні процеси та їх розвиток [24].

Необхідність цілісного підходу до розуміння обдарованості залишалась і реальною педагогічною практикою діагностики творчості.

Труднощі у вирішенні теоретичних, експериментальних і практичних проблем психології творчості полягали в тому, що вона мала за свої джерела сформовану до початку нашого століття загальну психологію, диференціальну психологію і надалі дитячу психологію чи психологію розвитку.

На основі даних цих трьох галузей психологічного знання необхідно було визначити найістотнішу характеристику інтелектуальної (розумової) обдарованості, що дозволяє одночасно вирішувати завдання диференціальної, загальної і дитячої психології.

В. Штерн [38] стверджував, що розумово обдарованим може бути лише той, хто здатен легко пристосовуватися до нових вимог за різних умов і в різних галузях. Визначення обдарованості як розумової припускало включення в неї всієї системи пізнавальних процесів, але тим часом відокремлювало обдарованість від усіх особистісних характеристик людини, в тому числі від вольових і емоційних характеристик індивідуальності.

У кінці 20-х на початку 30-х років проводилася велика кількість теоретичних досліджень з проблем творчості. Особливе значення приділялося розробленню й реалізації методів діагностики. Зіставлялися

різноманітні типи діагностичних тестів, аналізувалися принципи їх послідовних удосконалень, запропоновані дослідниками інших країн [16].

У 1928-29 навчальному році молоді психологи Є.В. Гур'янов, М.В. Соколов, О.О. Смирнов, П.О. Шеварєв [17] провели діагностичне дослідження учнів 9-11 років, що включало міських і сільських школярів, батьки яких були представниками трьох соціальних груп: робітники, селяни й службовці. Загальна кількість досліджених дітей становила 414 осіб. Статистична обробка результатів передбачала розподіл тестів за віком, диференціацію дітей за розумовим розвитком і виявлення залежності рівня розумового розвитку дітей від соціального становища батьків.

Автори зробили висновок про те, що шкала Біне-Термена може бути використана на практиці, тому що розподіл тестів за віком відповідає труднощам у виконанні цих тестів для вітчизняних дітей. За даними, що отримані психологами, були різкі відмінності в рівнях інтелектуального розвитку дітей з трьох соціальних груп: діти службовців мали найвищий показник, діти робітників – середній, діти селян – найнижчий. Автори запропонували внести поправки, величина й напрям яких визначають соціальне походження дитини. Вони спеціально не аналізували дані, що свідчать про більш високий інтелектуальний потенціал дітей із сімей інтелігенції. Ці дані були першими та останніми в дослідженнях такого типу. Постанова ЦК ВКП(б) "Про педагогічні збочення в системі Наркомпросів" зупинила всі дослідження у сфері обдарованості, в розробленні конкретних методів діагностики інтелектуального потенціалу творчих дітей. У цій постанові від 4 липня 1936 року було вказано на принципову хибність основного методу педології – тестових досліджень, які претендували на виявлення творчої обдарованості дітей, а були "справжнім знущанням над учнями, яке суперечило завданням вітчизняної школи та здоровому глузду". "Вітчизняна психологія відмовилася від псевдонаукової претензії "вимірювати" здібності й таланти, основним завданням вона вважала аналіз якісних особливостей творчості дітей і дорослих і розробку способів найбільш успішного розвитку здібностей" [17].

В.М. Теплов визначив основні поняття психології обдарованості, зробив критичну оцінку виконаних зарубіжних досліджень, визначив межі можливих теоретичних досліджень і практичних розробок. Сформульовані вченим положення реалізовані в його дослідженні психології музичних здібностей, склали теоретичне підґрунтя подальшим дослідженням і тим, що виконуються зараз у сфері психології обдарованості [11].

Проблема здібностей стала надалі предметом гострої дискусії між О.Н. Леонтьєвим та С.Л. Рубінштейном на 1-му з'їзді Товариства психологів у 1959 році. Незважаючи на методологічну гостроту дискусії та її значущість для збереження проблематики дослідження здібностей, вона не змогла поставити (чи відновити) проблему здібностей як розвитку творчих дітей.

У зв'язку з цим останнім часом у психології поширюється *системний підхід* до вивчення творчості. Прикладом цього є системно-психологічний підхід І.М. Семенова [21] до вивчення проблеми організації продуктивного

мислення. Вихідним положенням вчений вважає внесення до структури продуктивного (творчого) мислення особистісного аспекту, який задає цілісність мислинневого процесу (через його осмислення та усвідомлення) і виводиться з тих позицій власного "Я", що суб'єкт займає щодо розумового змісту та пошукового руху. Особистість в цілому є суб'єктом усвідомлення з цієї точки зору, а дії, що виконуються, та їх предметний зміст – безпосереднім об'єктом. Тому творче мислення відбувається на таких рівнях, як операціональний, предметний, рефлексивний та особистісний. Вони утворюють систему складових компонентів пізнавальної діяльності. А пошук людиною вирішення творчого завдання є рухом її думки за ієрархічно підпорядкованими рівнями. Верхівку цієї ієрархії утворюють особистісний і рефлексивний рівні, а основу – предметний та операціональний. У процесі мислення вони функціонують як динамічна система взаємодіючих підрівнів.

Вітчизняні психологи А.Б. Коваленко, О.І. Кульчицька, Н.І. Литвинова, В.О. Моляко, М.О. Холодна, В.С. Юркевич та інші вивчали складний діалектичний характер переплетіння процесуального й особистісного у творчості, вони брали за основу існування психічної системи регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система багаторівнева, багатокомпонентна й розгалужена, у ній є певний центр "особистісної активності", що становить багатознакову закодовану інформацію про набір основних дій та прийомів їх групування у разі зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами в знайомих ситуаціях [11].

Проблема творчості була цікава ще античним філософам, вона хвилювала великі уми людства упродовж багатьох століть. На сьогодні проведена велика робота в галузі дослідження творчості. Але ще досі немає єдиного погляду на сутність творчості, її механізми, особливості прояву тощо. Досі з'ясована однозначно, що є ядром творчості: творче мислення, дивергентне мислення, уява, емоційний стан, особистісні характеристики тощо. Ще й досі немає єдиного ефективного інструменту, який допоміг би дослідити закономірності здійснення творчого акту, оцінити рівень творчості, творчого мислення та творчого потенціалу особистості. Незважаючи на існування великої кількості досліджень феномену творчості, можна стверджувати, що проблема не розв'язана остаточно. Саме тому потрібні подальші дослідження творчого мислення.

Сучасне суспільство живе в епоху перевантаження інформаційними потоками, в епоху змін у всіх сферах життєдіяльності людини, що потребують нових поглядів та підходів, нових винаходів та програм. Розвиток суспільства у нових умовах неможливий без підвищення творчого потенціалу особистості, стимулювання розвитку її творчості. Потреба суспільства у спеціалістах, які проявляють творчість, актуалізує питання про науково обґрунтовану систему формування й розвитку цього типу мислення. Суперечність між потребами суспільства у творчих особистостях і недостатньою розробленістю засобів впливу на розвиток творчого потенціалу детермінує необхідність інтенсифікації наукових досліджень

творчості. Постає завдання створення спеціальних програм, спрямованих на розвиток творчості особистості, що можуть бути застосовані у багатьох сферах життєдіяльності людини. Мета статті — теоретичний аналіз української школи творчості, її специфіки, особливостей.

Вітчизняна психологія взагалі та психологія творчості, зокрема, розвивалася невідривно від європейської психологічної науки. Але вітчизняна психологія творчості має свої унікальні особливості.

Вітчизняна психологія творчості започатковується в кінці XIX і розвивається на початку XX століття як відгалуження теорії мовознавства, історії літератури та мистецтва.

Однією з передумов зародження вітчизняної психології творчості стали дослідження О. Потебні та його учнів і послідовників: Д. Овсянико-Куликовського, А. Горнфельда, Л. Погодіна, В. Харцієва, Б. Лезіна, А. Білецького, І. Лапшина та інших. Названі вчені на сторінках неперіодичного видання «Вопросы теории и психологии творчества» розвивали погляди О. Потебні, розробляли питання мови та мислення, психології художньої і наукової творчості. Усі вони є представниками Харківської психологічної школи, де розроблялися питання психології творчості. Багато положень, висунутих ними, й досі не втратили свого значення. Це думки про природу евристичного акту в усіх видах людської діяльності, особливості художньої і наукової творчості, диференціацію типів художнього мислення і творчості відповідно до різноманітних творчих методів, сутність мистецтва, образну основу мистецтва (співвідношення «поетичність — художність — образність»), стадіальність творчості, соціально-психологічну детермінацію творчих актів тощо.

Представники Харківської психологічної школи в основу багатьох досліджень з питань теорії художньої і наукової творчості поставили концептуальне положення О. Потебні про «творчу сутність мови». Потебня вказував, що мова є не стільки засіб передавати думку, скільки засіб її створення. Ця теорія отримала назву «психологія творчості». Вивчаючи проблеми лінгвістики, вчений шукає їх вирішення у психології. Утворення кожного слова Потебня розглядає як процес судження, пояснює утворення нового на основі вже існуючих знань.

Д. Овсянико-Куликовський вважав, що художня діяльність людини і навіть будь який мимовільний художній рух нашої думки мотивується не ззовні, а з середини і є породженням певної внутрішньої потреби, а саме — потреби вираження. Несвідоме розглядалося ним як великий резервуар збереження і накопичення розумової сили. Матеріал, що є у свідомості, — це певне джерело несвідомого. Центральною ланкою механізму творчої діяльності вчений вважав інтуїцію, несвідому роботу. Велике значення для творчої людини має робота несвідомого. Основним засобом при цьому виступає слово. Овсянико-Куликовський велику увагу приділяв творчому процесу. Ним були виділені стадії процесу творчості. Перша фаза — «підготовка»: свідомою роботою думки що не встигла в усіх своїх наслідках перейти до сфери несвідомого, що являє собою справжнє осереддя творчості.

На цьому етапі переважають «судження», тобто свідомо побудова майбутнього твору, розроблення положень тощо. На другому етапі наслідки свідомої роботи над матеріалом «передаються» до сфери несвідомого, де розпочинається безпосередньо творчий процес. На третій стадії («натхнення») з'являється продукт творчих зусиль. Натхнення дає про себе знати, вважає вчений, відчуттям інтелектуальної насолоди, радості думки. Четверта стадія — це «перевірка» створеного з погляду його значущості. Схема Д. Овсянико-Куликовського ототожнюється із загальновідомими стадіями зарубіжного вченого Уоллеса, і є однією із перших вітчизняних стадіальних концепцій творчості. До неї Д. Овсянико-Куликовський приходить самостійно внаслідок кропіткого аналізу культурно-історичного, природничо-наукового, біографічного й епістолярного матеріалу, керуючись при цьому теоретичними положеннями О. Потебні. Ця схема, зберігаючи свої основні принципи, з певними модифікаціями використовувалася майже усіма вітчизняними дослідниками. Зауважимо, що Харківська школа не є однозначно психологічною. Вона являє собою своєрідний сплав психологічного й лінгво-гносеологічного аспектів дослідження художньої творчості [20].

Багато для розвитку вчень про творчу природу мислення зробив видатний український вчений Г. Костюк — засновник і багаторічний голова української школи дослідження мислення. Вчений вказує на те, що мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в її істотних властивостях, зв'язках і відносинах. Ним були виділені основні розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація. Костюк підкреслює, що мислення є процесом пізнання. Мислення з'являється під час взаємодії людини із зовнішнім світом. Воно породжується потребою зрозуміти якусь нову для людини ситуацію, новий для неї об'єкт. Мислення дає змогу людині прийти до розуміння. Розуміння завжди представляє собою процес пізнання нового, невідомого за допомогою вже відомого. Спираючись на те, що вже пізнано, людина розв'язує нові пізнавальні завдання. Чуттєве пізнання необхідно для мислення, але цього ще не досить. Важливо розкрити безпосередньо не дані зв'язки та відносини. Важливу роль при цьому, на думку вченого, грає мова. Вона є знаряддям пізнання. Мовленнєві асоціації лежать в основі узагальненого попереднього досвіду людини, що активізується у процесі рішення нових пізнавальних завдань. Вчений підкреслює, що мислення виникає у проблемній ситуації. Остання характеризується не лише незнанням, а й усвідомленням людиною того, що у відомому є щось невідоме, суттєво важливе для нього й одночасно таке, що неможна з'ясувати одразу. Усвідомлюючись, проблемна ситуація стає для людини задачею. Процес розв'язання задачі представляє собою безперервну взаємодію суб'єкта з об'єктом, у якому суб'єкт через аналіз і синтез розкриває об'єктивні відносини між тим, що дано і тим, що шукається. Він приходить до визначення того, що шукається. Костюк вказує, що розв'язання задачі іноді виникає випадково після попередніх напружених,

але безрезультатних зусиль її рішення. Це, на думку вченого, називається «освянням», але в реальності є завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням, з думкою про яке людина лягає та встає. Згідно з дослідженням вченого, розв'язання задачі завжди включає емоційні компоненти, що виступають на всіх етапах протікання цього процесу, починаючи з освідомлення завдання, перехід до знаходження засобу його рішення і закінчуючи придбанням необхідного результату [15, 16].

Однією з українських теорій творчості є теорія бісоціацій, що була розроблена В. Роменцем. Згідно з цією теорією, в творчому процесі важливу роль відіграють бісоціації, що виникають внаслідок поєднання ідей, що не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як «протиприродний», що не відповідає звичайному досвіду. При цьому стереотипні ідеї та поняття порушуються. Бісоціативному мисленню властива відмова від законів формальної логіки. Мозок тимчасово звільняється від «пригнічення» логічними правилами, аксіомами, структурами, вербальними концепціями. До справи «береться» творча інтуїція, яка поєднує семантичні елементи з різних площин досвіду, руйнує всі логічні перепони та бар'єри між віддаленими понятійними матрицями. Такий вільний перебіг між поняттями, невимушене поєднання непоєднаних семантичних значень та явищ є проявом роботи інтуїції. На думку В. Роменця, саме ця здатність і є специфічною рисою творчого генія. Вчений підкреслює важливість інтуїтивних процесів для творчості, творчого мислення, говорячи, що вони вступають у дію на вирішальному етапі розумової діяльності [28].

Вже на початку 60-х років ХХ століття в надрах вітчизняної школи творчості почав формуватися напрям, пов'язаний з дослідженнями стратегій розв'язання завдань, який згодом переріс в самостійну Київську школу психологічних досліджень стратегій творчої діяльності (В. Моляко, В. Бондаровська та ін.). В серії своїх робіт по вивченню конструкторської діяльності В. Моляко приділяє увагу психологічній структурі процесу творчого конструювання, що здійснюється завдяки саме розробленню загальної стратегії розв'язання нової задачі. Праці цього вченого з вивчення формування конструкторського задуму можна вважати своєрідною точкою відрахунку у вивченні стратегій творчої діяльності людини.

З цього моменту у напрямі вивчення стратегій розумової діяльності почалися цілеспрямовані пошуки. В цій галузі працювали В. Бондаровська, В. Моляко, а пізніше до них приєдналися Т. Горобець-Чмут, М. Смульсон та інші. На сьогодні здійснено кілька десятків спеціальних досліджень функціонування стратегій розв'язання розумових задач. Серед них передусім треба назвати напрями: теоретичні й методичні питання дослідження стратегій творчої діяльності (В. Моляко, В. Бондаровська, Т. Чмут, М. Смульсон, С. Ніколаєнко та ін.), прояви стратегій в діяльності дошкільників і молодших школярів (Л. Вержиковська, О. Проскурата та ін.), реалізація стратегій розв'язання творчих задач підлітками і старшокласниками (Л. Івахненко, Т. Третяк, М. Смульсон, В. Лозниця, С. Шаванов, В. Скакун та

ін.), дослідження особливостей прояву розумових стратегій у технічному, науковому, педагогічному, художньому, економічному, математичному, лінгвістичному та інших видах творчої діяльності (В. Моляко, В. Дудник, С. Симоненко, П. Горностаї, В. Чорнобровкін, М. Корнеєв та ін.), дослідження стратегій діяльності студентів і професійних працівників (В. Моляко, В. Карпенко, С. Ніколаєнко та ін.) [19, **Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден., 21, 22, Ошибка! Источник ссылки не найден., 23**].

Більш детально розглянемо концепцію творчості, що розроблена сучасним українським психологом В. Моляко. Він під творчістю розуміє процес створення чогось нового для певного суб'єкта. Творчість, вказує вчений, притаманна кожній людині. Творчу діяльність, на його думку, можна характеризувати по таким параметрах, як суб'єкт (особистість) творчості, продукт творчості, умови, в яких протікає творчий процес. У творчості, вважає вчений, основними є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність відствореного раніше, вже відомого.

Основними характеристиками творчої особистості є, за Моляко, прагнення до оригінального, нового, високий рівень знань і умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Моляко погоджується з Л. Толстим, який говорить, що митець повинен зберігати дитячий погляд на світ, на речі, природу, щоб кожен раздивуватись, бачити нове і тим самим спрямовувати й інших людей на сприйняття, бачення цього нового. Творча особистість, зазначає вчений, завжди проявляє наполегливість у своїй роботі. В. Моляко підкреслює, що активна психічна діяльність є обов'язковим фоном прояву творчості. Творча праця вимагає активного експериментування, співвідносин, зіставлень, проведення окремих аналогій, комбінування елементів й ознак [19].

Розглядаючи роль знань у творчому процесі, В. Моляко вказує, що з одного боку, щоб створити щось, необхідно знати дуже багато, з іншого боку, знання можуть призупиняти, гальмувати, заводити у «глухий кут» загальновідомого.

В. Моляко вказує, що мисленнєвий процес людини проходить в свідомій і підсвідомій сферах. Творчий процес часто протікає на неусвідомлюваному рівні, ав свідомість несподівано потрапляє лише його кінцевий результат (здогадка). Великий масив інформації переробляється за межами свідомості людини. При цьому виявляються нові комбінації, нові образи.

Виходячи з визначення творчості, його специфіки, враховуючи особливості видів людської діяльності, психолог виділяє такі види творчості: наукове, технічне, літературне, ігрове, учбове, військове, творче керування, побутове, ситуаційне, комунікативне.

Головною характеристикою творчих можливостей людини в розв'язанні нових задач В. Моляко вважає стратегію рішення — суб'єктивну програму розв'язання нової задачі, що відображає головну тенденцію в пошуковій діяльності [**Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Згідно з висновками вченого, поняття

«стратегія» розв'язання задачі охоплює всю структуру процесу розв'язання задачі: дії з підготовки (розуміння умов), дії з планування (формування замислу) й дії з реалізації (перевірка задуму, експерименту). Всі ці дії суб'єкта підпорядковуються провідній розумовій тенденції в його інтелектуальній поведінці. Ця домінуюча тенденція і зумовлює стратегію. Кожна стратегія носить суто локальний характер, оскільки відноситься до певної локальної задачі. Але установки, знання, уміння, здібності людини, що існують до початку рішення та формують стратегію, в комплексі складають свого роду «перед стратегію», на якій може розвинути ця реальна стратегія. Розуміння і задум є частинами стратегії. Але це ще не стратегія. Стратегія виникає тоді, коли з'являється «третя точка опори» — упевненість у правильності вибраного способу, адекватності задуму. У більшості випадків ця упевненість є результатом більш-менш вдалого й чіткого прогнозу, уявним «прогриванням». В основі стратегії лежить план, задум, послідовність, спрямованість пошуку, вибір з самого початку певних орієнтирів. Валентин Олексійович виділяє п'ять основних стратегічних форм інтелектуальної діяльності, що реалізуються за допомогою конкретних дій: стратегія пошуку аналогів / аналогізування (основана на діях, що пов'язані з пошуком аналогів), стратегія комбінування (основана на діях, що пов'язані з комбінуванням елементів), стратегія реконструктивних дій (основана на діях, що пов'язані з реконструюванням, внесенням нових елементів, створенням нових функцій), універсальна стратегія (представляє собою майже гармонійне використання вище згаданих дій), стратегія випадкових підстановок (основана на хаотичному, нецілеспрямованому пошуку, на діях «всліпу», без плану, чітких гіпотез).

Реалізуються стратегії за допомогою конкретних дій, сполучення яких складає певну розумову тактику. В. Моляко виділяє шістнадцять розумових тактик: тактика інтерполяції (включення у середину вже існуючого якоїсь нової частини), тактика екстраполяції (зовнішнє додавання певного елемента), тактика редукції (зменшення розміру, швидкості тощо), тактика гіперболізації (збільшення розміру, форми, швидкості та інших параметрів), тактика дублювання (використання у новому вже дуже добре відомого), тактика розмноження (використання у новому багатьох однакових деталей, чи коли одну й ту ж саму функцію виконують декілька елементів), тактика заміни (повна заміна певного елемента), тактика модернізації (пристосування чогось до нових умов), тактика конвергенції (поєднання у елементі двох протилежних особливостей чи структур), тактика деформації/трансформації (зміни чогось, що не змінює сутності), тактика інтеграції (створення нового зі знайомих частин, до того ж використовується декілька таких частин), тактика базової деталі (використання однієї головної частини нового продукту, що й виступає основою для подальшої побудови всіх інших частин), автономізація (виділення у цілому якоїсь окремої частини, в якій проводяться зміни, з наступною перебудовою інших частин), тактика послідовного підпорядковування (виконання змін у механізмі (побудова, перебудова) в певній послідовності по ланцюжку без пропусків, у строгому порядку),

тактика зміщення / переміщення (перестановка елемента у межах одного механізму), тактика диференціації (розділення чогось на низку самостійних одиниць, кожна з яких виконує свою функцію). За своєю структурою тактики бувають різноманітними: одні складаються з декількох простих операцій, інші — з більшої або меншої системи операцій та різних дій. Часто реалізація якої-небудь тактики вимагає додаткового або проміжного застосування іншої тактики. Тактики зустрічаються й в найрізноманітнішому поєднанні одна з одною, але всі вони спрямовані й підпорядковуються стратегічним тенденціям що до знаходження аналогів, комбінування, реконструювання.

Для кожної стратегії характерні певні тактики. Так, для стратегії комбінування характерні такі тактики: інтерполяції, екстраполяції, заміни, інтеграції, зміщення. Для стратегії реконструювання: редукції, гіперболізації, дублювання, заміни, модернізації, конвергенції, базової деталі. Стратегії розмноження, автоматизації, послідовного підпорядковування, інтеграції, диференціації використовуються у різних стратегіях.

Стратегії особистісні, тактики — ситуативні. Стратегії корелюють зі здібностями особистості, її спрямованістю [19–23].

Особливістю сучасної української школи творчості є стратегіальний підхід, що передбачає використання стратегій рішення — суб'єктивну програму розв'язання нової задачі, що відображає головну тенденцію в пошуковій діяльності особистості. Перспективи досліджень убачаються у подальшому вивченні ролі та особливостей інтелектуальних стратегій у розв'язанні завдань, створенні нового продукту, розроблення конкретних програм формування вмінь і навичок використання стратегій під час розв'язання творчих завдань в різних сферах діяльності особистості.

Психологічні особливості проявів творчих здібностей в юності. Центральною проблемою під час аналізу творчої особистості є проблема носія творчого потенціалу – індивіда, здатного до процесу творіння. Природа творчості — одне з найголовніших питань в дослідженні розвитку творчої особистості. Актуалізація психологічних механізмів розвитку творчої особистості є складним процесом, що пов'язаний з віковим становленням особистості [6]. Юність розглядається як етап перехідного стану до самостійної творчості творчих особистостей, саме в цей період формується людська особистість, починаються прояви її здібностей, нахилів, стратегічних та ситуативних патернів майбутньої сталої поведінки.

Період юності характеризується наступними рисами:

1. В юності у молодій людини виникає проблема вибору життєвих цінностей, коли особистість прагне сформувати внутрішню позицію стосовно себе, стосовно інших людей, а також до моральних цінностей.
2. Це сенситивний період для емпатії: в юності загострюються здібності до відчуття станів інших, здатності переживати емоційно ці стани як свої.
3. Одночасно загострюється потреба до відокремлення, прагнення відгородити свій унікальний світ від вторгнення інших людей з метою укріплення почуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання.

4. У цілому це період розвиненої рефлексії, що дає можливість для тонкого відчуття власних переживань і одночасно — співвіднесення інтимного з нормативним.

5. Юності притаманне прагнення до самовизначення у професійному і суспільному плані [8].

Вивчення розвитку творчої особистості в юності дозволяє визначити мотиваційні довготривалі установки, які характеризують спрямованість особистості на створення творчого продукту. В період юності мотиваційна сфера особистості перебудовується таким чином, що домінуючу позицію в її структурі займають схильності. Схильності визначають як спрямованість на конкретну діяльність, як потреба в будь-якому виді діяльності, як професійна спрямованість особистості. До специфічних особливостей схильностей: спонукання до діяльності, яке завжди співпадає зі змістом цієї діяльності; при умові вибору адекватної її діяльності схильності трансформуються в інтереси; при відсутності діяльності, що відповідає схильностям, з'являється незадоволеність своєю діяльністю [7].

Психологічні аспекти життєдіяльності і життєтворчості розглядаються сучасною психологією в різних напрямках, але в їх основі лежить погляд на особистість як відносно сталу систему ставлень людини до навколишньої реальності й форм саморегуляції, вивчаються закономірності формування і розвитку особистості, процеси її самовизначення, життєвий шлях, стратегії і варіанти життя, одстоюється ідея єдності, цілісності життєвого шляху .

Суб'єктом творчої діяльності виступає сама творча особистість на всіх стадіях її становлення. Творча особистість за складом і характером притаманних їй психічних якостей є дуже складним синтезом творчого потенціалу, вона характеризується великою кількістю різноманітних якостей притаманних носіям творчого потенціалу.

Творча сутність людини є ядром індивіда, вона може бути охарактеризована у його можливостях конструктивно вирішувати не тільки порівняно прості, але й досить складні проблеми, що виникли у професійному чи повсякденному житті [5].

На всіх стадіях становлення творча особистість характеризується загальним творчим потенціалом суб'єкта, його здібностями, готовністю до виконання творчої діяльності та іншими параметрами, які прямо чи опосередковано впливають на перебіг творчої діяльності [3]. До найбільш вагомих характеристик чинників, що впливають на формування творчого потенціалу, відносять наявність стимулювання творчих проявів особистості. Творча особистість включає в себе ряд компонентів та характеристик притаманних цьому поняттю. До основних характеристик творчої особистості відносять: здатність до самоактуалізації, креативність, готовність до ризику, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, наявність творчого потенціалу, високий рівень мотивації, готовність до ризику, самотність, розвиток емпатії, семантична гнучкість.

Характеризуючи творчу особистість в цілому, можна констатувати такі її особливості [10].

1. Інтелектуальний потенціал – гнучкість, швидкість, дивергентність, здатність до наслідування.
2. Допитливість – внутрішня пізнавальна мотивація, відчуття нового.
3. Ініціатива – постійна активність і зайнятість, працелюбність, любов до труднощів.
4. Незалежність, самостійність, прагнення до самовираження.
5. Наполегливість, відданість справі.
6. Оригінальність, творчість: прагнення до творчих задач та занять, винахідливість.
7. Ерудиція, самореалізація.

До основних ознак творчої особистості науковці відносять [16]:

- перша ознака творчої особистості полягає в оригінальності, нетривіальності, незвичайності висловлюваних думок. Творча людина майже завжди й усюди прагне знайти і виявити власне, відмінне від інших рішення.
- друга ознака - семантична гнучкість - полягає у здатності бачити старий об'єкт під новим кутом зору: те в ньому, чого раніше не помічали, що приховане від стороннього глядача, але внутрішньо притаманне, виявляти нові способи використання об'єкта, функціональне застосування на практиці.
- адаптивна гнучкість, що є третьою ознакою творчої особистості, полягає в здатності видозмінювати сприйняття об'єкта таким чином, що бачити його нові, приховані від спостерігача сторони.
- четверта ознака, семантична спонтанна гнучкість, означає здатність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, зокрема у такій, що не містить орієнтирів для цих ідей, не дає прямих «підказок».

У процесі свого життя, особистість проходить декілька етапів свого розвитку, основним з яких вважається період юності.

Розвиток творчої особистості - це постійні змінення, переходи, перетворення родових, соціально-типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-сміслові її якості, що виникають в ході онтогенезу. Особистісне зростання корелює з розвитком у напрямі самореалізації та самоактуалізації людини [16].

Теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої особистості студентів підтвердив необхідність експериментального вивчення їх психологічних особливостей. У відповідності до цього визначимо психологічні особливості проявів творчих здібностей.

Висновки. виявлено, що проблема становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків. Велика практична значущість цієї проблеми та неможливість її вирішення в межах окремих наукових парадигм стимулювали процес зближення та взаємозбагачення теоретико-експериментальних і концептуальних підходів на шляху створення єдиної теорії творчості.

Таким чином, вивчення розвитку творчої особистості в юності дозволяє визначити мотиваційні довготривалі установки, які характеризують спрямованість особистості на створення творчого продукту.

На основі ретельних досліджень психологів правомірно розрізняти поняття «креативна особистість» і «творча особистість». Під «креативною» розуміють таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості є її креативність.

Організація та програма дослідження психологічних особливостей прояву творчих здібностей студентів

Організація дослідження виявлення професійно-комунікативних здібностей та креативності як чинника їх розвитку у студентів – психологів

Креативність – властивість особистості, що виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб'єктивно чи об'єктивно, новими засобами, семантичними “стрибками”, новими конфігураціями дій або методів та ін. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов'язана з іншими властивостями особистості [33]. Це дозволяє її вважати одним із системо утворюючих факторів структури особистості, який впливає на рівень розвитку особистості та її самореалізації в майбутньому та обумовлює його.

Зрозуміти природу креативності без розуміння сутності творчості неможливо. В зарубіжній психології існує безліч підходів до визначення поняття креативності (більше 60) і їх кількість постійно збільшується. Існуючі визначення були проаналізовані й розділені на 6 типів:

- гештальтистські (опис креативного процесу як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого);
- інноваційні (оцінюють креативність за новизною кінцевого продукту);
- естетичні чи експресивні (спираються на самовираження творця);
- психоаналітичні чи динамічні (описують креативність у термінах взаємовідносин “воно”, “я”, “зверх-я”);
- проблемні (визначають креативність через ряд процесів вирішення задач, до цього розгляду було віднесено й визначення Дж. Гілфорда: "Креативність – це процес дивергентного мислення");
- до шостого типу ввійшли визначення, що не потрапили до перелічених вище, - різні [37].

Специфіка професійного спілкування між психологом та клієнтом підвищує вимоги до професійно-комунікативних здібностей фахівця, що потребує визначення шляхів розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх чинників у студентів-майбутніх психологів. Значна частина авторів (О.Ф. Бондаренко, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Л.Є. Орбан-Лембрик, Н.І. Пов'якель, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, С.В. Терещук, Н.В. Чепелева, Т.Д. Щербан та ін.) вважають одними з

найголовніших професійно-комунікативних здібностей психологів: схильність до організації тривалої і ефективної взаємодії з клієнтами, підвищена контактність, відповідальність, професійна спрямованість, швидке реагування на непередбачені ситуації тощо. При цьому не існує єдиного визначення професійно-комунікативних здібностей [23].

Серед різноманітних чинників професійно-комунікативних здібностей, креативність визначається одним із провідних та проявляється у пошуково-перетворювальній активності, у подоланні стереотипів поведінки, у порушенні одноманітності у зіткненнях з дійсністю, у продуктивному її перетворенні, створенні нових об'єктів тощо. Розвиваючись у діяльності, і, поєднуючись з провідними мотивами, креативність функціонально закріплюється у структурі особистості і виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення чогось якісно нового. Креативність, з одного боку, розвивається і формується у залежності від особливостей і умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого, реалізується у ньому і представляє його мотиваційно-потребову основу (як суб'єктивна детермінанта творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтовно-приспосувальному) і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях індивідуальної діяльності і соціально-рольової поведінки. Тому, результати цих досліджень дозволяють по-новому підійти до розгляду проблеми креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей особистості.

Вивченню особливостей професійно-комунікативних здібностей та їх прояву у спілкуванні та становленні професіоналізму в юнацькому віці, у науковій літературі присвячено велику кількість робіт, у яких аналізується широкий спектр питань: місце юнацького етапу в онтогенезі (І.Л. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн та ін.); завдання розвитку у даний період сензитивності і новоутворень віку, проблеми провідної діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.М. Монт'єв та ін.); зміни у структурі особистості, якісно нові ступені розвитку емоційно-вольової сфери, самосвідомості, інтелекту (Л.І. Божович, В.В. Давидов, А.К. Маркова, А.М. Прихожан, А.М. Матюшкін та ін.); особливості спілкування з ровесниками та дорослими (Т.В. Драгунова, Я.Л. Коломінський, А.П. Краковський та ін.). Більшість дослідників, які займалися проблематикою юнацького віку, сходяться на думці про визнання того величезного значення, котре має для осіб юнацького віку комунікативна діяльність та професійне спілкування [28].

Обґрунтування методик дослідження творчих здібностей. Креативність як чинник професійно-комунікативних здібностей досліджувалася за допомогою спеціально підібраного комплексу тестових методик для діагностики інтегрованої креативності - креативного мислення (П. Торренс); креативного потенціалу (Г.С. Никифоров); особистісної креативності (Є.Є.Тунік); соціальної креативності особистості (Н.П. Фетіскіна та ін.) невербальна креативність (С. Медник), рівень креативності (Дж. Джонсон), комунікативна креативність (О.П. Саннікова та Р.В.

Белоусова) та для діагностики професійно-комунікативних здібностей, їх складових та передумов - КОЗ-2 (Б.Ф. Федоришин та В.В. Синявський); когнітивна гнучкість мислення (А.С. Лачинс). Встановлено, що професійно-комунікативні здібності студентів набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Водночас, експеримент показав деяке підвищення в темпах їх розвитку, хоча і незначне. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між потребою у професійно-комунікативній діяльності та розвитком професійно-комунікативних здібностей у студентів-психологів.

Висновки. професійна комунікативна діяльність забезпечується психологом як особистістю, її моральними установками, бажанням і прагненням працювати з людьми. Саме тому найбільш важливою постає проблема не тільки забезпечення майбутнього психолога знаннями законів і механізмів спілкування відповідними уміньми та навичками, а й розвитку у майбутніх фахівців професійної спрямованості на комунікативну діяльність.

Емпіричний аналіз результатів творчих здібностей студентів-психологів.

Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей та стану розвитку креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей студентів-психологів. Дослідження проводилося впродовж січня – квітня 2015 року. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 30 студентів – майбутніх психологів першого, другого та третього курсів денної форми навчання Київського національного торговельно-економічного університету та 5 психологів, що мають стаж роботи не менше 3-х років.

За результатами анкетування групи працюючих психологів зі стажем роботи не менше 3-х років визначено структурні складові професійно-комунікативних здібностей, їх зміст та особливості, виявлено питому вагу визначених складових. Встановлено наступний розподіл складових професійно-комунікативних здібностей: контактність (76%), легкість вступу в комунікативні контакти (82%), здібності тримати комунікативні контакти (92%), здібності слухати й розуміти інших (84%), розрізняти змішані та замасковані повідомлення клієнтів (88%), адекватно розуміти вербальні та невербальні сигнали (72%), тривалий час утримувати велику кількість інформації (74%), здатність долати комунікативні бар'єри (82%), організаторські здібності (78%). Визначено, що всі встановлені нами складові професійно-комунікативних здібностей визначаються працюючими психологами як важливі та професійно необхідні для здійснення професійної діяльності.

У констатувальній частині дослідження (три експериментальні групи студентів: 1 курс – Експ. гр.1; 2 курс – Експ. гр.2; 3 курс – Експ. гр.3), було виявлено рівні розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх складових, комплекс характеристик креативності студентів, що базується на розкритті структурних ознак і показників креативності та професійно-комунікативних здібностей, необхідних передумов її вияву і розвитку (табл. 3.1).

Характеристика рівнів розвитку професійно-комунікативних здібностей

Рівні розвитку професійно-комунікативних здібностей	Порівняльна характеристика розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів – майбутніх психологів (у %)		
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2	Експ. гр. 3
Зависокий	-	-	2
Високий	2	2	4
Середній	18	20	20
Нижче середнього	48	54	52
Низький	32	14	22

Виявлено, що у студентів всіх курсів переважає нижче середнього рівень розвитку професійно-комунікативних здібностей (Експ. гр. 1 – 48%, Експ. гр. 2 – 54%, Експ. гр. 3 – 52%) та низький (Експ. гр. 1 – 32%, Експ. гр. 2 – 14%, Експ. гр. 3 – 22%). Як засвідчують результати дослідження, цілеспрямований розвиток креативності в усіх її видах, а також комплексу складових професійно-комунікативних здібностей, зокрема, здатності особистості до професійно-спрямованого спілкування, контактності, психолого-фізіологічних передумов (сили/слабкості нервової системи), когнітивна гнучкість мислення, спрямованість особистості і виступає необхідною передумовою продуктивного розвитку професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів.

Визначено за відповідними методиками різні види й показники креативності: вербальну і невербальну, комунікативну, соціальну та особистісну креативність. Виявлені рівні креативності підготовки студентів дозволяють визначити наявні переваги і недоліки професійно-комунікативної підготовки, сильні і слабкі сторони власного індивідуального стилю комунікативної взаємодії, визначити та обґрунтувати шляхи їх оптимізації, усвідомити сутність процесів, які реально відбуваються у професійній підготовці. Передбачається, що ефективність засвоєння професійно-комунікативних умінь та прояву професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів зумовлюється рівнем ціннісного ставлення до них. Позитивна налаштованість студентів на розвиток креативності та професійно-комунікативних здібностей зумовлює поглиблене вивчення проблем психології спілкування, активізацію пошуку комунікативних знань, співставлення та співвіднесення їх з власними комунікативними можливостями.

Виявлено специфіку показників інтегрованої креативності. Запропонована логіка аналізу креативності з точки зору системного підходу дає можливість суттєво переосмислити роль і значення креативності, креативного потенціалу та його становлення у психологів, що забезпечує готовність до оптимальної організації професійної взаємодії, передавання та

сприйняття інформації, ефективність і довготривалість комунікативних контактів.

У досліджуваних студентів визначено психологічні характеристики профілів креативності, які пов'язані з типами і характеристиками показників креативності. Виділено два профілі: гармонійний та частковий, негармонійний. Кожен профіль має декілька рівнів розвитку креативності – зависокий (обдарований), високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький. Для першого гармонійного профілю креативності студентів характерно: високий рівень розвитку швидкості, гнучкості, оригінальності мислення та розробленості теми; високий рівень креативного потенціалу, особистісної та соціальної креативності, що характеризується продуктивністю, оригінальністю та швидкістю вирішення завдань; розвиненою інтуїцією, допитливістю, багатою уявою, схильністю до ризику та складності тощо. Для часткового, негармонійного профілю креативності студентів, який на відзнаку від першого представлено більш широко, характерно: помірний рівень розробленості теми та гнучкості мислення; низький рівень прояву швидкості, оригінальності мислення; мінімальний рівень розвитку уяви; нездатність до структурування речей, що характеризується прагненням до детальної розробленості ідей, при цьому відсутність нових ідей та комбінацій; мислення стереотипне і не має бажання від нього відмовлятися; мінімальною кількістю створення нових ідей, не має бажання виходити за межі стереотипних асоціацій; здатністю до вирішення завдань стереотипним шляхом тощо (рис. 1).



Рис. 3.1. Порівняльна характеристика профілів і рівнів креативності у студентів.

Зокрема встановлено за методикою П. Торренса (рис.2), що чим вищі показники швидкості, тим нижчі показники – розробленості, і, навпаки. За більшістю показників методик студенти мають досить низькі показники рівні креативності.



Рис. 3.2. Показники креативності (за методикою П.Торренса)

Крім того, серед видів креативності за показниками методиками було визначено ряд відмінностей: вербальна креативність, так як і невербальна креативність, в Експ. гр. 3, майже не відрізняється від інших показників експериментальних груп; в той час як комунікативна креативність і особистісна креативність у Експ. гр. 3 переважає майже на половину в порівнянні з іншими експериментальними групами; соціальна креативність і креативний потенціал майже не відрізняються у всіх експериментальних групах. В той же час відзначено, що найвищі показники креативності властиві студентам, що відзначаються гармонійним профілем, також, мають високий рівень розвитку більшості видів креативності. Доведено, що найбільш високі показники професійно-комунікативних здібностей мають студенти з гармонійним профілем креативності.

Результати щодо зв'язку рівнів гнучкості мислення із показниками рівнів креативності у майбутніх психологів підтверджується встановленням статистично значущих зв'язків між окремими їх показниками. Встановлено достовірні кореляційні зв'язки між показниками, діагностованими у студентів, які відрізняються швидкістю, розробленістю та креативною гнучкістю мислення. Найбільш значимими є швидкість, що корелює з розробленістю ($r=0,025$, при $p<0,05$), швидкість з креативною гнучкістю ($r=0,057$, при $p<0,05$), розробленість з креативною гнучкістю ($r=0,002$, при $p<0,05$), креативна гнучкість мислення з гнучкістю ($r=0,091$, при $p<0,05$). Проведення кореляційного аналізу показників креативності та рівнів розвитку когнітивної гнучкості мислення дозволило встановити, що студентам з вищим рівнем розвитку їх прояву притаманні пластичність мислення, швидке реагування на зміни в навколишньому середовищі, здатність генерувати велику кількість ідей та застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблем. Встановлено, що для розвитку професійно-комунікативних здібностей важливою передумовою є потреба в контактності особистості та професійна спрямованість. Виявлено, що у студентів – майбутніх психологів переважає нижче середнього рівень контактності: Експ. гр. 1 (36%), Експ. гр. 2 (26%), Експ. гр. 3 (20%) та низький рівень контактності: Експ. гр. 1 (38%), Експ. гр. 2 (34%), Експ. гр. 3 (24%).

Встановлено статистично значущий кореляційний зв'язок між показниками професійно-комунікативних здібностей та їх складовими. Значну кількість статистично достовірних відмінностей встановлено між проявом професійно-комунікативних здібностей та рівнем контактності ($r=0,023$ при $p<0,05$). Студенти з вищим рівнем прояву професійно-комунікативних здібностей виявилися більш наполегливими, цілеспрямованими, мають потребу надавати і приймати допомогу, встановлювати контакти з незнайомими людьми, не відчують дискомфорту у прилюдних виступах перед аудиторією. Факторний аналіз підтвердив провідну роль креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей серед інших значущих чинників. Окрім того, аналіз факторних матриць дозволив встановити взаємозв'язок сили/слабкості нервової системи (0,511), розробленості (0,608), легкості у спілкуванні (0,841), самопрезентації (0,598), незалежності мислення (0,784), емоційної стабільності (0,800).

У досліджуваних групах студентів виявлено недостатній для майбутньої професії психолога рівень розвитку креативного мислення, креативного потенціалу, особистісної та соціальної креативності, переважно нижче середнього та середній рівні розвитку комунікативних здібностей та контактності, але водночас у більшості студентів переважає вище середнього та високий рівні психологічних передумов професійно-комунікативних здібностей, що дає змогу вважати, що при спеціально організованому креативному середовищі та сприятливому їх розвитку можна підвищити і рівні розвитку показників та співвідношення профілів креативності особистості.

Практичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей і розвитку творчої особистості. Метою даного етапу дослідження є обґрунтування, зміст і результати впровадження інтегрованої розвивальної програми активізації ресурсів креативності та дослідження динаміки розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів–майбутніх психологів. На майбутнє будуть поставлені цілі та завдання простежити динаміку активізації взаємозв'язку креативності та професійної спрямованості студентів; визначити динаміку розвитку креативності та професійно-комунікативних здібностей шляхом застосування креативних психотехнологій та психотехнік у студентів – майбутніх психологів.

Відомо, що обдарованість – це не дар божий, не вроджена якість, а найвищий рівень розвитку здібностей, якого людина досягає повністю віддаючись творчій діяльності. Якісна відмінність обдарованості від високого рівня здібностей полягає у тому, що обдарованість стає для особистості системоутворюючою рисою, вона визначає не лише способи діяльності людини, а й її систему цінностей, характер соціальної взаємодії, спрямованість особистісного розвитку [31].

Зосереджуючись на розвитку здібностей, ми відштовхуємося від класичного визначення, яке запропонував Б.М. Теплов. Найважливіше у позиції Теплова для нас те, що здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності (це особливо підкреслив

Б.М. Теплов) не зводяться до знань, умінь і навичок [36]. Звідси впливає ряд наслідків, які важливі для програми розвитку здібностей.

По-перше, слід пам'ятати, що діяльність – це не мета, а спосіб існування людини в суспільстві. Розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. Для дитячого і підліткового віку це означає, що *не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів*, які відбуваються у контактній групі. Інші діти, батьки, вчителі оцінюють успіхи і невдачі дитини у діяльності, а це зумовлює соціальне прийняття чи відторгнення, лідерство чи аутсайдерство дитини, зрештою, її самопочуття, настрої, психологічну комфортність.

По-друге, *навряд чи можна розвивати здібності лише за рахунок розвитку окремих їх компонентів*. Із розрізнених, нехай і розвинутих частин, цілого не скласти. Дослідження показують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів здібностей. Один геніальний вчений може мати добре розвинуте образне мислення і значно гірше абстрактне, інший має феноменальну здатність до запам'ятовування чисел, а ще інший змушений постійно користуватися довідниками. Складність структури більшості здібностей визначає індивідуальний стиль діяльності кожної особистості, який складається у процесі взаємодії мислительних стратегій людини і характеристик діяльності. Ми не в змозі проконтролювати правильність розвитку кожного компонента діяльності, але можемо з успіхом створювати умови для того, щоб діяльність була ефективною.

По-третє, знання, уміння й навички – це не мета, а скоріше, засоби, а в окремих випадках і побічні продукти діяльності. У сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими змінами. Вихід вбачається не в ранній спеціалізації здібностей, яка б спрямовувала на оволодіння знаннями, уміннями і навичками в якійсь одній галузі, а, навпаки, у зорієнтованості на розвиток різних здібностей у різних діяльностях на основі творчих мислинневих дій та стратегій, які могли б бути перенесені на інші діяльності у відповідності з тенденціями розвитку суб'єкта і оточуючого світу [26].

Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя [15].

На нашу думку, процес формування творчого потенціалу як важливого компоненту майбутньої професійної індивідуальності залежить від організації всього навчально-виховного процесу, який би спонукав до подальшої самостійної пошукової творчої професійної діяльності, творчого саморозвитку як професіонала.

Методичні рекомендації:

Для розвитку творчої компетенції студентів треба:

- створити умови для випереджального розвитку їх здібностей, активізувати пізнавальну самостійність, не подаючи знань у готовому вигляді;
- використовувати творчі, проблемні завдання;
- керувати самоосвітою обдарованих студентів;
- навчити трансформувати особистий досвід і вивчений матеріал з літературних джерел, творчо обґрунтовувати результати роботи, конструювати новий досвід;
- надавати простір для вільного індивідуального розвитку і самоконтролю;
- створювати умови для максимального напруження інтелектуальних сил;
- використовувати різноманітні форми творчого співробітництва студентів;
- за допомогою рефлексивного управління навчальної діяльності формувати навички самоорганізації, саморозвитку, самореалізації, самовизначення особистості у творчій діяльності [4].

Соціальний компонент здібностей є внутрішнім утворенням особистості, яке відображає індивідуальний стиль розвитку здібностей в умовах соціальної взаємодії. Ним визначається стимулюючий чи гальмуючий вплив референтних осіб на розвиток здібностей. Соціальний компонент здібностей проявляється і в індивідуальних способах стимулювання розвитку здібностей. Одній людині для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншій – соціальна кооперація, співробітництво, третій – соціальна підтримка, четвертій – поєднання цих ситуацій чи зовсім інші.

Отже, особистісне зростання можливе за декількох умов:

- по-перше, необхідне соціальне середовище, яке було б спроможним поцінувати чесноти людини;
- по-друге, людина повинна мати ці чесноти, іншими словами, повинна вирізнятися якимись вміннями, знаннями, якостями, які були б суспільно-корисними і заслуговували б на визнання;
- по-третє, визнання потребує специфічної організації конкурентного середовища.

Висновки. У даній курсовій роботі наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, що виявляється у вивченні професійно-комунікативних здібностей та креативності; у встановленні змістовних структурних складових професійно-комунікативних здібностей; визначенні профілів креативності; розробці та впровадженні інтегрованої програми активізації ресурсів креативності та креативного потенціалу у майбутніх психологів.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми природи творчості. У трактуванні професійно-комунікативних здібностей виокремлюють психологічний, психологічно-педагогічний, соціальний та діяльнісний

підходи. Професійно-комунікативні здібності є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують професійно-спрямовану здатність особистості до активного та ефективного (оптимального) спілкування, передавання та адекватного сприйняття інформації, організації взаємодії з іншими людьми, адекватного розуміння себе та своєї поведінки, розуміння партнерів по спілкуванню та їх поведінки, що виступає необхідною умовою подальшої успішної професійної діяльності.

2. Виявлено особливості взаємозв'язку рівня розвитку професійно-комунікативних здібностей та особливостей креативності у студентів-психологів. Таким чином, професійно-комунікативні здібності сучасного психолога є багатограним особистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здатність до оптимальної організації взаємодії з іншими учасниками психологічного процесу та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм професійно-спрямованої комунікативної поведінки. Встановлена роль етапу професіоналізації у ВУЗі як провідного у активізації та фундації в студентському віці професійно-комунікативних здібностей.

3. Професійно-комунікативні здібності, як і характеристики креативності, набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Визначено деяке зниження в темпах їх розвитку, хоча і незначне. З однієї сторони, це свідчить про тісний взаємозв'язок між креативністю та комунікативними здібностями, а з іншої - про недостатність комунікативної підготовки як суттєвої професійно-важливої характеристики майбутнього психолога. Професійно-комунікативні здібності інтегруються у стилі професійної взаємодії психолога, забезпечуючи індивідуальний характер його комунікативної діяльності з клієнтом та є основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, провідним компонентом якої є високий рівень креативності. Виявлено комплекс психологічних складових професійно-комунікативних здібностей. Визначено, що загальний рівень розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів нерівномірний.

4. Професійно-комунікативні здібності майбутніх психологів включають змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо.

5. Розвиток креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищих навчальних закладах відбувається на ґрунті психологічних передумов, серед яких виокремлено наступні: вроджені, загально-психологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, котрі розглядаються нами в єдності і взаємозумовленості. Нами було виділено показники креативності (креативний потенціал, оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, розвинена уява, надання

переваг труднощам, схильність до ризику, допитливість, соціальна, особистісна, вербальна, невербальна, комунікативна креативність). Виявлено різні профілі креативності студентів (гармонійний, негармонійний) та їх рівні (зависокий (обдарований), високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький), що тісно пов'язано з рівнем розвитку професійно-комунікативних здібностей.

6. Існує тісний взаємозв'язок креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду психологічних чинників: якісні та кількісні характеристики креативності особистості, типологічні властивості сили/слабкості нервової системи, рівнем контактності (зумовлюється мотивацією психологічної діяльності, бажанням контактувати з професійним середовищем, усвідомленням професійно важливих комунікативних характеристик психолога), рівнем креативного потенціалу, спрямованістю особистості та взаємозв'язком типу особистості і сфери професійної діяльності.

7. Розроблені практичні рекомендації щодо розвитку професійно-комунікативних здібностей за умов активізації креативності майбутніх психологів. Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку професійно-комунікативних здібностей у майбутніх спеціалістів є спеціальна організація у вищому навчальному закладі професійно-спрямованої комунікативної підготовки студентів-психологів, орієнтована на активізацію творчих ресурсів особистості.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; застосуванням системи методів та прийомів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи з дотриманням вимог надійності та валідності; репрезентативністю вибірки і використанням методів математичної статистики для обробки отриманих даних.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні розвитку професійно-комунікативних здібностей як чинника міжособистісної сумісності у студентському середовищі, поглибленому вивченню етапів розвитку комунікативних здібностей, аналізу зворотнього впливу адекватності сприйняття особистістю власних комунікативних характеристик на стиль професійної діяльності.

Список використаних джерел.

1. Wehner L., Csikszentmihalyi M., Magyari-Beck I. Current approaches used in studying creativity ... // Creativity Research Journal, 1991. – V. 4 (3).
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. // М.: «Академия», 2002. - 320 с.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема
4. Богоявленська Д.Б. Психологія творчих здібностей: Учеб. Посібник для студентів вищ. навч. закладів. – М.: Изд. Центр «Академія», 2002.

5. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3–19.
6. Гамезо М. В. , Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. /Возрастная психология: личность от молодости до старости — М. :Ноосфера, 1999. — 272
7. Гілфорд Дж. Теорія структури інтелекту.-К.: Знання,1996.
8. Губин В. Д. Культура и творческая деятельность / В. Д. Губин. — М. 1999
9. Зазимко О. В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук ; 19.00.07 / О. В. Зазимко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - К., 2003. - 18 с.
10. Зиверт Х. Тестирование личности / Х. Зиверт // [пер. с немец.]. — М.: АО Интерэксперт, 1997. — 198 с. [илл.].
11. Клименко В. Умови творчого розвитку особистості // Завуч. — 2003. - №33. - с.11-14.
12. Козвоніна В.П. Розвиток творчих здібностей учнів // Початкова школа. — 2000. — № 7.
13. Корольчук М.С. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. для слухачів та студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, Ю.Л. Трофімов, В.І. Осьодло, В.В. Стасюк, В.М. Крайнюк, Я.І. Український. — К.: Ніка-Центр, 2008. — 336 с.
14. Корольчук М.С. Психодіагностика : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / В.І. Осьодло, М.С. Корольчук (заг.ред.). — К. : Ельга; Ніка-Центр, 2004. — 399с.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - Київ, 1989. — 608 с.
16. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
17. Кривопишина О. А. Образ світу як рефлексивне самоздійснення творчої особистості / О. А. Кривопишина // Вісник Національного університету України «Київський Політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. — К. : ІВЦ «Політехніка», 2007. — № 2 (20). — Ч. 1. — С. 84–88.
18. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. — М.: Школа - Пресс, 1993.с. / Відп. за вип. Л. П. Валенкевич. — Суми : Вид-во СумДУ, 2006. — С. 127-: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1987. — 95 с.
19. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Моляко // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. -С. 86-95 обучения. // Практична психологія і соц. робота 1/1999, № 1.
20. Мацейків М. А. До історії зародження психології творчості в Україні / М. А. Мацейків// Обдарована дитина. — 2000. — №5. — С. 2–7.
21. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — №8. — С. 1–4.

22. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. — К., 2002. — С. 221–229.
23. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. — К. : Освіта України, 2007. — 388 с.
24. Пов'якель Н.І., Розова Т.М. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога: навчально-методичний посібник. — НПУ імені М.П. Драгоманова, Поліграф-Центр, 2007. — 122 с. (Авторськими є результати експериментального дослідження креативного потенціалу студентів – 50%).
25. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. Наука, 1976. — 303 с.
26. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. - К.: ЦНЛ, 2003. - 240 с.
27. Розова Т.М. Змістові характеристики потреби у спілкуванні як чинника успішної професійної комунікації в системі „психолог - клієнт” // Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. / за ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушки. — Ч.19. — К.: Науковий світ, 2007. — С. 129–133.
28. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. / В. А. Роменець. — К. : Либідь, 2004. — 288с.
29. Сафонов Ю.Н. Прогнозирование креативности личности // Научные разработки и достижения молодых учёных – народному хозяйству: тезисы докладов. – Ужгород: Ужгородский госуниверситет, 1990. творчества : науч.-метод. пособ. / Д. Б. Богоявленская. — Ростов : Изд-во
30. Степанов С. С. Креативность // Популярная психологическая энциклопедия. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — С. 328-331.
31. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, А. Б. Коваленко, Л. А. Мойсеєнко, В. А. Семиченко, Т. М. Третяк та ін. // [за заг. ред. В. О. Моляко]. — К., 2007. — 308 с. [Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України].
32. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Избранные труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т.1. — 328 с.
33. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 1998. - № 4. Штерн В. Умственная одарённость: Психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / авториз. пер. с нем. А.П. Болтунова. — СПб.: Союз, 1997.
34. Ярошевський М.Г. Психологія творчості і творчість у психології // Питання психології, 1985'6 с.14.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Горлата Карина Олександрівна

Студентки 2 курсу 27 групи
факультету економіки, менеджменту та
психології Київського Національного
торговельно-економічного університету,
м. Київ, Україна

«ПСИХОБІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»

Актуальність теми. Біографічний метод являє собою метод синтетичного опису людини як особистості і суб'єкта діяльності. В даний час він є єдиним методом, який дозволяє вивчити особистість в процесі розвитку. У сучасній науці посилюється тенденція цілісного вивчення особистості на всьому протязі її життя в масштабі історичної епохи, у зв'язку з чим біографічні методи набувають велику популярність і розвиток.

Біографіка як психологічна галузь займається психологічними механізмами соціальної життєдіяльності, життєвого вибору, включаючи екзистенційні переживання, духовну роботу внутрішнього світу індивідуальності. Такі структури особистості, як талант, характер, світогляд, життєва філософія, індивідуальність в цілому не можуть бути зрозумілі без біографії особистості і, отже, без застосування біографічного методу.

Розвиток цього методу має тривалу, багату історію, яку творили філософи, історики, соціологи, мистецтвознавці, науковознавці і, звичайно, психологи. Серед тих, хто вніс істотний внесок у розвиток біографічної психології, стоять психологи Н.А. Рибніков, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.І. Осьодло, М.С. Корольчук, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, австрійські Зигмунд Фрейд, Шарлотта Бюлер, Віктор Франкл, німецькі Альфред Адлер, Ганс Томе, американські Г. Олпорт, А. Маслоу.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження полягає в визначенні психологічних особливостей застосування біографічного методу та на їх основі розробка практичних рекомендацій щодо особливостей застосування в різних експериментах.

Відповідно до мети було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічних досліджень розробки та застосування психобіографічного методу.
2. Розробити програму дослідження психологічних особливостей застосування біографічного методу.
3. З'ясувати психологічні особливості психодіагностики особистості в біографічному методі.

4. Розробити практичні рекомендації щодо особливостей застосування психобіографічного методу в різних експериментах.

Об'єкт дослідження – психобіографічний метод в психодіагностиці особистості.

Предметом дослідження є психологічні особливості психодіагностики особистості в біографічному методі.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні - аналіз розробки та застосування біографічного методу в сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; емпіричні - методика Г.С. Нікіфорова «События моей жизни» (застосовується для визначення індивідуальних особливостей, усвідомлюваних життєвих цінностей і цілей минулого, сьогодення і майбутнього).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розроблених практичних рекомендаціях щодо цілісного вивчення особистості на всьому протязі її життя за допомогою психобіографічного методу.

Практичне значення роботи полягає у важливості дослідження особливостей особистості за допомогою психобіографічного методу.

Теоретичний аналіз розробки та застосування біографічного методу в психології. Теоретичний аналіз розробки та застосування біографічного методу в вітчизняній та закордонній психології. Біографічний метод претендує на проникнення у внутрішній світ індивідуальності використовує життєві дані про розвиток особистості в макро- і мікросоціальних ситуаціях привернув до себе увагу гуманістичних психологів багато з яких зробили значний внесок у його розвиток і популяризацію.

У Росії - СРСР біографічний метод має свою багаторічну історію своїх гарячих прихильників і розробників. Цей метод довгий час знаходився на узбіччі наукового розвитку і використовувався лише як допоміжний ілюстративний.

Інтерес до біографічного методу і головне до проблем життєвого шляху проявляли С.Л. Рубинштейн і Б.Г. Ананьєва ще в середині тридцятих років. У першого це пов'язано було з роздумами над загальнотеоретичними проблемами особистості та її самосвідомості. У Ананьєва проблеми життєвого шляху актуалізувалися у зв'язку з емпірико-теоретичним дослідженням розвитку характеру. Характер розглядався ним як фактор і ефект життєвого шляху.

Починаючи з 60-70-х років біографічний метод в СРСР та інших країнах активно розвивається і затверджується на рівних серед методів психології.

Н.А. Рибников - ентузіаст біографічного методу

Цінність біографічного методу для психології першим у Росії доводив психолог Микола Олександрович Рибников (1880-1960) який був активним пропагандистом біографічного методу під різних галузях психології.

Ще в 1917 році вийшла стаття Н.А. Рибнікова "Біографічний метод в психології" в якій він окреслив основні напрямки його використання та форми.

Н.А. Рибников вивчав дітей і підлітків за допомогою біографічного методу збирав щоденники батьків та інші особисті документи які так і залишилися майже не розробленими написав історію свого роду. Він відомий як педагогічний психолог. На жаль біографічні ідеї Н.А. Рибнікова не отримали в той час підтримки і не притягнули послідовників і в цілому доля біографічного методу в радянській психології не була сприятливою.

Шарлотта Бюлер - засновник психології життєвого шляху.

В історії біографічного методу виняткове місце займає Шарлотта Бюлер - австрійський і американський психолог дослідник і психотерапевт одна із засновників гуманістичної психології. Вона створила цілісну теорію життєвого шляху разом з працівниками та учнями виявила ряд емпіричних закономірностей у ньому й істотно збагатила операціональний апарат біографічного методу.

Суть досліджень Ш. Бюлер відображена у назві її книги, виданої Шарлоттою Бюлер в 1933 році в Лейпцигу. Книга "Життєвий шлях людини як психологічна проблема" написана на основі маси біографічного матеріалу зібраного психологами Віденського психологічного інституту на рубежі 20-30-х років під керівництвом Ш. Бюлер. Віденські психологи серед них Е. Френкель Е. Брунsvік П. Гофштеттер Л. Шенк-Данцігер збирали і обробляли щоденники листи проводили біографічні інтерв'ю аналізували безліч опублікованих біографій і поступово виявили цілий ряд закономірностей життєвого шляху.

Аналіз життя проводився за трьома параметрами: об'єктивні події життя творчі досягнення (продуктивність) стану внутрішнього світу - типові для певного віку переживання. Все це співвідносилось з узагальненим біологічним статусом організму на різних фазах розвитку з так званої життєвої кривої.

Біографічний метод у дослідженнях Г. Олпорт

Гордон Олпорт (1897-1967) вніс великий внесок у становлень біографічного методу як інструменту психологічному дослідження. В кінці 30-х років разом зі своїми співробітниками він вивчав за допомогою біографічного методу психологічні наслідки фашистського перевороту в Німеччині. Вчені зібрали і піддали контент-аналізу десятки автобіографічних творів біженців з фашистської Німеччини прибули до США. Дослідники задалися питанням про вплив катастрофічної соціальної ситуації (фашистська диктатура) на розвиток особистості. В умовах нехтування демократії в атмосфері насильства особистість зазнавала серйозних змін. Виникало відчуття пригніченості страху перед соціальною загрозою порушувалися колишні звички спосіб життя.

Дослідники зробили висновок що ці зміни залежали від тенденцій самої особистості. Не були виявлені корінні перевороти у внутрішній структурі особистості соціальна катастрофа лише загострила властиві

особистості тенденції і більшою мірою торкнулася верхні поверхи її структури - політичні погляди світогляд в цілому. Значно менше вплинули несприятливі історичні обставини на темперамент. У гнітючої соціальної ситуації багато знизили рівень домагань проявляли конформізм намагалися відгородитися від зовнішнього соціального світу заспокоїти себе вірою в підпільний рух опору надією на еміграцію наполегливою продовженням звичної діяльності (притулок повсякденної рутини). У людей посилювалися прихильність до домашнього вогнища тяга до релігії.

Біографічний метод в психології розвитку

Сучасна психологія індивідуального розвитку охоплює всі вікові етапи і розглядає життєвий шлях як форму розвитку особистості. Психологія була поставлена до порядку денного науки ще Н.А. Рибниковим в 20-і роки. У цьому зв'язку він писав про біографічному методі що він "в першу чергу повинен бути використаний для вивчення вікових особливостей зростаючого зрілого та згасаючого людини для цілей з'ясування діапазону вікової мінливості в залежності від факторів соціогенного характеру".

У 1957 році Б.Г.Ананьев на новому рівні науки переконливо обґрунтував всевіковий підхід, в якому біографічного методу відводиться помітне місце оскільки він дозволяє ретроспективно вивчати великі проміжки часу життя.

У віковій психології на початку століття використовувалися щоденники та інші біографічні документи для вивчення вікових особливостей душевного миру юнацтва.

У Росії в 20-і роки С.Л. Рубінштейн розробив методіку автобіографічних записів. Вона являла собою біографічну анкету на питання якої досліджувані (їх було 129) давали розгорнуті письмові відповіді - викладу. Питання були поставлені широко наприклад "Як ви психічно переживали перехід від дитинства до отрочества?" або "Чи було у вас в ту пору прагнення до незвичайного до подорожі до героїзму до пригод і т.п.?" Щоб на них відповісти треба було бути досить розвиненою людиною з вміння аналізувати себе. Якісна обробка отриманого автобіографічного матеріалу привела до висновків про типові рисах юнацького характеру.

Сучасна психологія розвитку багатьом зобов'язана німецькому психологу професору Боннського університету Хансу Томе. Він провів багаторічний психологічний моніторинг особистості в Німеччині цікавився механізмами адаптації до мінливих умов історичної епохи а отже і розвитку у зв'язку з цими змінами. Тому і його співробітники заснували біографічно обґрунтовану когнітивну теорію особистості. Використовуючи біографічні методи він встановив репертуар поведінкових моделей особистості для подолання труднощів життя так звані техніки буття.

Психологічні особливості застосування психобіографічного методу в психодіагностиці особистості.

Біографічний метод був названий Штерном в числі способів, найбільш відповідних цілям ідеографічного опису індивідуальності.

Варіанти біографічного методу включають:

- 1) ретроспективний аналіз, тобто опис індивідуальності;
- 2) тривалі лонгетюдні дослідження, що надають експериментальні дані для біографічного аналізу;
- 3) каузометричний аналіз, який встановлює зв'язки між різними подіями життя на підставі власних оцінок випробуваного.

Традиційний біографічний метод - опис життєвого шляху людини, яке ґрунтується на різних документальних джерелах - продуктах професійної діяльності, листах, щоденниках, спогадах сучасників і т.д. Ретроспективне відтворення життєвого шляху має ряд переваг перед об'єктивним сьогоdnішнім дослідженням: дослідник добре уявляє собі наслідки рішень і вчинків описуваного ним людини, її роль в суспільному житті, знає історичний контекст його розвитку, володіє широкою панорамою подій. Все це сприяє розумінню цілісності описуваної особистості.

Разом з тим очевидні і обмеження такого варіанту біографічного методу. Використовуючи документальні дані, дослідник змушений покладатися на те, що зберегло час. Він неминуче стикається з прогалинами в відомостях про той чи інший період у житті даної особистості, з низькою вірогідністю деяких фактичних подій і з протиріччями в оцінках і думках сучасників.

При реконструкції біографії людини легко переоцінити ступінь спадкоємності в його мотивах і інтересах, його ранню орієнтацію на те, що стає згодом справою його життя. Дуже часто в біографіях при описі дитинства і юності акцентується саме те, що дозволяє вибудувати несуперечливу картину особистості.

Важливо також і те, що при біографічному описі дослідник неминуче обмежений тим матеріалом, який є в документах, і якщо навіть фактична сторона подій в них представлена досить повно, то психологічні особливості людини, її внутрішній світ завжди відображені фрагментарно.

Інший варіант біографічного аналізу індивідуальності - безпосереднє простежування життєвого шляху людини, що передбачає періодичні експериментальні дослідження. Вже кілька десятків років існує напрямок, отримав назву "онтогенетична психологія". Воно об'єднує дослідницькі групи, які проводять лонгетюдні дослідження, що охоплюють значні періоди життя людини. Найбільш тривалим з таких досліджень є Каліфорнійський лонгетюд, що триває вже близько 70 років.

Об'єктивні експериментальні дослідження, що проводяться в онтогенетичній психології, відрізняються від ретроспективних біографічних описів насамперед тим, що в них вибір психологічних особливостей, які є предметом аналізу, виявляється в повній владі дослідника. Однак, як і в будь-якому психологічному обстеженні людини, що проводиться ідеографічним методом, в цих дослідженнях дуже гостро стоїть питання про інтеграцію різноманітних експериментальних даних, про відтворення цілісності індивідуальності. Найчастіше ці дослідження дають корисну інформацію лише про індивідуальні відмінності у віковій динаміці окремих функцій і характеристик.

Використання реальних вимірів, а не документальних свідчень безсумнівно має свої переваги. Однак тривалість онтогенетичних досліджень з життям експериментатора роблять їх непридатними для вирішення багатьох завдань.

Якщо, наприклад, дослідник хоче з'ясувати, які особливості життєвого шляху сучасної молоді людини впливають на його професійний вибір, то підхід, запропонований онтогенетичною психологією, йому навряд чи може допомогти. Почавши сьогодні лонгетюдне дослідження немовлят, він через 20 років зможе сказати, що виявиться істотним для професійного вибору, але для вибору людини, становлення якого проходить в іншій суспільній ситуації ніж та, в якій живуть сучасні юнаки і дівчата.

Розуміння, з одного боку, важливості життєвого шляху для аналізу індивідуальності, а, з іншого, - неможливості, а іноді і недоцільності тривалих досліджень призвело до створення компактних методів, що моделюють життєвий шлях людини.

У вітчизняній психології такий спосіб біографічного аналізу отримав назву каузометричного, тобто встановлює причинно-наслідкові зв'язки. Метою цього аналізу є відтворення життєвого шляху людини на підставі його власних оцінок і реконструкція "системи причинних і цільових зв'язків між життєвими подіями, властивостями особистості, значущими людьми".

В основі каузометричного аналізу лежать уявлення про те, що розбіжність психологічного і хронологічного (паспортного) віку людини, суб'єктивна оцінка пов'язаності один з одним оцінок минулого і майбутнього, а також значущості очікуваних життєвих подій визначає системоутворюючі властивості особистості.

Конкретні методики каузометричного аналізу різноманітні за формою, але всі вони спрямовані на досягнення однієї і тієї ж мети - допомогти випробуваному найбільш повно реконструювати свій життєвий шлях і оцінити свої життєві перспективи. В якості таких методів можуть бути використані глибинні інтерв'ю, експериментальні методи з елементами проєктивних технік, ігрові та психотерапевтичні ситуації.

Отримана в результаті картина - безсумнівно суб'єктивна. Однак на відміну від суб'єктивності автора традиційних біографій, який може, наприклад, привносити свої мотиви в опис аналізованої їм особистості, суб'єктивність в даному випадку сама має діагностичний характер: те, як людина бачить і оцінює свій життєвий шлях, має не менше значення для його особистісних особливостей, ніж реальні об'єктивні дані.

Висновки. 1. Біографічний метод має тривалу, багату історію, яку творили філософи, історики, соціологи, мистецтвознавці, науковознавці і, звичайно, психологи. Серед тих, хто вніс істотний внесок у розвиток біографічної психології, стоять психологи Н.А. Рибніков, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.І. Осьодло, М.С. Корольчук, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, австрійські Зигмунд Фрейд, Шарлотта Бюлер, Віктор Франкл, німецькі Альфред Адлер, Ганс Томе, американські Г. Олпорт, А. Маслоу та інші.

Він займає все більш помітне місце в арсеналі сучасної психології та суміжних гуманітарних наук. Звернення до біографічного методу в сучасній психології обумовлено недостатністю експериментальних і тестових методів, які розраховані на отримання суворої інформації про особу в штучних, контрольованих умовах, у відриві від природного процесу життя людини з її подіями і обставинами у зв'язку і на фоні з історичною епохою, в якій живе людина.

2. Традиційний біографічний метод - опис життєвого шляху людини, яке ґрунтується на різних документальних джерелах - продуктах професійної діяльності, листах, щоденниках, спогадах сучасників і т.д. Ретроспективне відтворення життєвого шляху має ряд переваг перед об'єктивним сьогоdnішнім дослідженням: дослідник добре уявляє собі наслідки рішень і вчинків описуваного ним людини, її роль в суспільному житті, знає історичний контекст його розвитку, володіє широкою панорамою подій. Все це сприяє розумінню цілісності описуваної особистості.

Організація і програма дослідження психологічних особливостей в біографічному методі. У цьому розділі на основі аналізу психологічної літератури визначено теоретико-методологічні основи дослідження і розроблено методіку цілісного вивчення особистості за допомогою психобіографічного методу.

Вирішення цих завдань створює передумови для експериментального вивчення особистості за допомогою психобіографічного методу.

Організація і програма дослідження психологічних особливостей застосування біографічного методу.

Під час розгляду теоретико-методологічних передумов і методіки дослідження «События моей жизни» ми керувалися сформованим у сучасній психології рівнем розуміння її наукової методології, насамперед загальною методологією як діалектичним підходом до явищ дійсності; частковою методологією як сукупністю методологічних підходів і принципів, що застосовують у психології стосовно досліджуваної проблеми; методологією як сукупністю конкретних методичних прийомів психологічного дослідження.

Отже, для організації експериментального дослідження психологічних особливостей особистості за допомогою психобіографічного методу була розроблена програма дослідження, яка включала: визначення предмета, об'єкта, мети та завдань дослідження; розроблення критеріїв та кількісних показників за ними.

Для розв'язання завдань нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, а саме: теоретичних (аналіз проблеми у сучасній науковій літературі з питань вивчення психологічних особливостей застосування психобіографічного методу в дослідженні особистості в умовах професійної діяльності; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики), емпіричних (психологічні спостереження застосовувались у дослідженні для вивчення психологічних особливостей особистості).

У дослідженні приймав участь чоловік 42 років, Кравець Єгор Вікторович. Громадянин України, корінний киянин. Навчався у СЗШ № 98, закінчив 10

класів. Служив в армії, прикордонник. Має вищу освіту. За спеціальністю фізик. На даний момент працює головним майстром в ЖЕКу міста Києва. Одружений 22 роки. Дружина Леся, домогосподарка. Має дорослого сина Валентина, який навчається в університеті.

Отже, ця інформація дає можливість простежити зміни сутнісних психологічних особливостей особистості упродовж проведення експерименту.

Мета, завдання дослідження визначили логіку експериментальної роботи, яка проводилась у три етапи .

Підводячи підсумок розглянутих положень, можна зробити такі висновки:

програма експериментального дослідження психологічних особливостей дослідження особистості за допомогою психобіографічного методу була розроблена відповідно до науково-методологічних положень експериментальної психології.

Обґрунтування і застосування біографічного методу в психодіагностиці особистості.

Поряд із реалізацією загальнонаукового підходу і методологічних принципів всебічного аналізу психічних явищ наукова методологія допускає системну організацію методики дослідження загалом. Тому методика дослідження розроблялася комплексно і в узагальненому вигляді включала: по-перше, експеримент, під час якого проводилося пролонговане дослідження і порівняльне вивчення особливостей особистості, виявлення і послідовний аналіз впливу його чинників, що детермінують процес самого становлення.

Метод аналізу документів нами застосовувався для вивчення передусім соціальних процесів і дає цінний матеріал для психодіагностики. Цей метод дав змогу встановити загальні погляди, думки Єгор Вікторовича щодо тих або інших аспектів проблеми; виявити мотивацію досліджуваного до професійної діяльності за призначенням; операційний склад їх діяльності; сферу найбільших психологічних труднощів у різні періоди становлення, викликаних суб'єктивними й об'єктивними причинами.

Бесіда виступала як елемент методів узагальнення незалежних характеристик і групової оцінки особистості. Предметом оцінювання респондента, крім того, були організаційні, педагогічні й соціально-психологічні умови діяльності досліджуваного. Індивідуальні бесіди, як правило, поєднувалися зі спостереженням за поведінкою Єгора Вікторовича у процесі спілкування з дослідником.

Також ми використовувала методику Г.С. Нікіфорова «События моей жизни». Яка застосовується для визначення індивідуальних особливостей, усвідомлюваних життєвих цінностей і цілей минулого, сьогодення і майбутнього.

Інструкція до методики:

накресліть, будь ласка, горизонтальну лінію, що символізує протяжність власного життя («лінію життя»), на якій відзначте вертикальним штрихом

момент теперішнього часу. Після цього згадайте основні важливі події вашого життя, які, як ви вважаєте, вплинули на те, що відбувається з вами зараз, і те, що буде відбуватися в майбутньому.

Під подією розуміється будь-яка зміна в природі і суспільстві, у вашому внутрішньому світі (думках, почуттях, переживаннях), в стані вашого здоров'я, в поведінці, в ваших діях і вчинках, в сім'ї, навчанні, в позашкільній життєвості, у спілкуванні з оточуючими та ін.

Події свого життя відзначте на лінії життя точками і позначте цифрами. Нижче, під графіком коротко опишіть ці події. Як, наприклад, №1 - народження, і т.д.

Знаком «+» відзначте ті події, які позитивно вплинули на ваше життя, а знаком «-» події, що вплинули негативно.

Будь ласка, відзначте на лінії життя важливі події, які, на вашу думку, відбудуться у вашому майбутньому житті. Позначте майбутні події аналогічно минулим подіям цифрами і дайте їх короткий опис, зазначивши потім позитивність чи негативність їх впливу на ваше життя в майбутньому.

Ця методика лежить в основі нашого дослідження особистості за допомогою психобіографічного методу.

Важливу роль поряд зі спостереженням, бесідою й опитуванням респондента у моєму дослідженні відігравав аналіз результатів їх діяльності. Цей метод дав змогу виявляти й оцінювати рівень виконання Євгеном Вікторовичем складних завдань, ступінь досягнення нами цілей і планів діяльності, становлення, а також уточнення якісних характеристик особистості.

Висновки. 1. Для вирішення завдань дослідження й з'ясування психологічних особливостей особистості робота виконувалась у три етапи:

– на першому етапі проведено вивчення рівня розробленості проблеми дослідження особистості людини в психологічній літературі, а також встановлено психологічні показники, що забезпечують ефективність дослідження особистості;

– на другому – проводилось дослідження та інтерпретація отриманих даних;

– на третьому етапі дослідження проводилось вивчення ефективності функціонування розробленої оптимальної моделі дослідження особистості за допомогою психобіографічного методу.

2. Підібраний нами інструментарій відповідав дослідницьким завданням дослідження. Визначена методи та методика давали змогу комплексно дослідити особистість.

Аналіз та результат дослідження особистості за допомогою психобіографічного методу. Організація і проведення біографічного методу.

У даному дослідженні ми поставили собі за мету визначити психологічні особливості застосування біографічного методу та дослідити особистість за його допомогою. Для проведення дослідження було обрано методику Г.С. Нікіфорова «События моей жизни» (застосовується для

визначення індивідуальних особливостей, усвідомлюваних життєвих цінностей і цілей минулого, сьогодення і майбутнього).

Дослідження було проведено на чоловіку 42 років. Громадянин України, корінний киянин. Навчався у СЗШ № 98, закінчив 10 класів. Служив в армії, прикордонник. Має вищу освіту. За спеціальністю фізик. На даний момент працює головним майстром в ЖЕКу міста Києва. Одружений 22 роки. Дружина Леся, домогосподарка. Має дорослого сина Валентина, який навчається в університеті.

Оскільки ми досліджуємо цілісне вивчення особистості на всьому протязі життя, то даний респондент є репрезентативним і підходить для проведення дослідження.

Для збереження конфіденційності результатів дослідження мною було присвоєно учаснику дослідження порядковий номер довільним чином. Надалі у дослідженні також буде використовуватись порядковий номер досліджуваного.

Для кращого представлення результатів дослідження дані за опитувальника було сформовано в таблиці 3.1 (див. таблицю 3.1).

Обробка результатів проводилась таким чином:

Розраховуються такі коефіцієнти: X / Y , де X - кількість подій у майбутньому, Y - кількість подій в минулому.

А також, $((X +) + (Y +)) / ((X -) + (Y -)); (X +) / (X -); (Y +) / (Y -)$, де знак «+» означає кількість позитивних подій, знак «-» - кількість негативних.

Аналізується загальна кількість подій, яке характеризує «подієву рефлексію» особистості, що є одним з показників когнітивної зрілості. Чим більше загальна кількість подій, тим вище рівень соціальної зрілості.

Баланс між минулим і майбутнім, який характеризує ставлення до інтенсивності минулого і майбутнього життя на осі тимчасової перспективи. По суті, він вказує на переважну орієнтацію «подієвості життя». Значення, близькі до одиниці, характеризують більш зрілу особистість.

Баланс між позитивними і негативними подіями життя, який характеризує в загальних рисах оптимістичне або песимістичне ставлення до життя, а саме, життєву стійкість. Сильне переважання позитивних подій над негативними свідчить про певний романтизм (що характерно юнацького віку), в крайніх випадках про інфантилізм. Переважання негативних подій над позитивними говорить про емоційне неблагополуччя, дискомфорті, низькою життєстійкістю.

Аналізується представленість різних сфер життя в свідомості (навчально-професійної, особистої, особистісної, побутової, дружніх відносин, захоплені).

Таблиця 3.1

	Минуле	Майбутнє
Позитивний результат «+»	12	11
Негативний результат «-»	7	0

Таким чином було отримано числові показники за шкалою опитувальника.

Далі було підраховано результати за. Дані за цією методикою були занесені у таблицю 3.2 (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

	Кількість
Загалом позитивного результату «+»	23
Загалом негативного результату «-»	7

За даними дослідження можливо виділити високий та низький показник когнітивної зрілості:

- I. від 1 до 10 балів: низький показник когнітивної зрілості;
- II. від 11 до 20 балів: середній показник когнітивної зрілості;
- III. від 21 до 30 балів: помірковано високий показник когнітивної зрілості.

Загалом, якщо аналізувати отримані результати за даною методикою, можна виявити, що у досліджуваного доволі велика кількість життєвих подій. Це свідчить про його соціальну та особистісну зрілість.

Соціальна зрілість - це вміння людини успішно пристосовуватися до спільного життя з іншими людьми. Соціальна зрілість настає тоді, коли людина стає особистістю, яка здатна відповідати за свої вчинки, брати участь у виробничих взаєминах, кохати, піклуватися про близьких, рідних і друзів, дотримуватися правил і норм поведінки у колективі та суспільстві, а також створити сім'ю. Це також здатність не тільки діяти у власних інтересах, а й налагоджувати і погоджувати взаємини, конструктивно розв'язувати конфлікти.

Дивлячись на таблицю 3.2 можна побачити, що досліджуваний виділив велику кількість позитивних подій свого життя, що характеризує його оптимістичне ставлення до життя в цілому.

При аналізі різних сфер життя в свідомості (навчально-професійної, особистої, особистісної, побутової, дружніх відносин, захоплень) виявилось, що респондент доволі романтична та, в деяких випадках, ранима людина. Комунікабельний, вірний, хороший сім'янин, з великою силою волі та вмінням не «пасувати» перед труднощами. Іноді у нього наступають моменти невпевненості у своїх силах, але дивлячись на підтримку родини всі сумніви швидко проходять.

Також за даними тесту виявилось, що досліджуваний чітко бачить своє майбутнє й безперешкодно йде до своїх цілей.

Практичні рекомендації щодо удосконалення біографічного методу. Для біографічного методу характерні використання матеріалів, що стосуються особливостей життя людини, її розвитку як особистості, аналіз важливих подій у її дитинстві, юнацтві, навчанні та трудовій діяльності, внаслідок чого реконструюються характерні риси особистості.

В даний час в біографічних дослідженнях чітко позначився розрив між теорією і практикою, що вказує на незадовільний стан методів вивчення життєвого шляху в сучасній психології. Шириться коло теоретичних проблем психології життєвого шляху особистості, котрі не проаналізовуються на рівні

конкретних біографічних методик. Цим обумовлена актуальність вивчення дослідних можливостей і перспектив розвитку біографічного методу в сучасній психології.

Необхідно відзначити величезну прикладну значимість біографічного методу як засобу вирішення психобіографічних проблем людини. До числа останніх відносяться екзистенційні неврози, нерівноважні психічні стани (життєва депресія, тривога за майбутнє, почуття безперспективності та ін.), які характерні сьогодні для старшого покоління, а також особистісний інфантилізм, несформованість життєвих цінностей та реалізація деструктивних життєвих сценаріїв, притаманні частині сучасної молоді. Вищеперелічені особистісні проблеми виявляють себе у вигляді життєвих криз і конфліктів, які гальмують розвиток особистості в ході життєвого шляху і перешкоджають ефективній самореалізації. У цій ситуації людині необхідні засоби аналізу свого життєвого шляху, що сприяють збільшенню ступеня його усвідомленості, службовці знаряддями самопомоги в кризових життєвих ситуаціях, володіють вираженим психотерапевтичним ефектом. Дана обставина визначає актуальність проблеми біографічного методу в психології і, зокрема, його прикладного аспекту.

Сукупність відносин особистості до окремих життєвих ситуацій і до життя в цілому складає суб'єктивний аспект життєвого шляху. Випадання з поля зору дослідника суб'єктивного аспекту біографії перетворює життєпис у механічне перерахування об'єктивних фактів на тлі зниження рівня «психологічності» дослідження. Для психології такий варіант біографічного аналізу неприйнятний в силу того, що втрачається феноменологічна сторона життєвого шляху, його основне психологічний зміст. У зв'язку з даною обставиною, біографічний підхід не може бути реалізований у відриві від особистісного принципу, що розкриває особистісну обумовленість життєвих змін.

У схему біографічного дослідження повинні бути включені основні класи об'єктивних і суб'єктивних джерел біографічної інформації, за допомогою чого досягається охоплення головних аспектів життєвого шляху в конкретному психологічному дослідженні. Діагностичну процедуру рекомендується організувати за принципом послідовного поглиблення в предмет. В першу чергу слід висвітлити об'єктивний аспект життєвого шляху, виділити ступені розвитку особистості та основні події життя і лише потім переходити до розкриття суб'єктивного аспекту як сукупності смислових відносин особистості до свого життя. Плавне поглиблення в симптоматичні, для даної особистості, епізоди біографії сприяє подоланню загального ефекту «захисту біографії» та приватних захисних механізмів самосвідомості випробуваного. Необхідно особливо відмітити той факт, що процедура біографічної діагностики є відкритою - загальний алгоритм і операціональність складу методу варіюється залежно від завдань дослідження і психологічних характеристик піддослідних. В якості конкретних способів, що дозволяють вивчити об'єктивну структуру життєвого шляху особистості, можуть бути запропоновані:

1. Методика вивчення біографічних документів. Аналіз офіційних біографічних документів дає досліднику можливість побачити багато важливих сторони і основні віхи життєвого шляху особистості. Вони містять той мінімум відомостей, який допоможе встановити загальну «траєкторію» життєвого руху особистості.

2. Біографічна анкета. Біографічне анкетування - це методика, заснована на самозвітах людини. Чітко структурована анкета організовує біографічну пам'ять випробуваного, допомагає вибудувати ряд спогадів по осі хронологічного часу.

3. Формування списку подій. Мета даної методики-сформуванню досить повний список найбільш важливих подій життєвого шляху особистості. При цьому під подією розуміється як зміна об'єктивних обставин життя людини (зовнішня подія), так і зміна у внутрішньому світі особистості, її думках, почуттях і відносинах (внутрішнє подія). Необхідно вказувати дати подій, так як подія часто є вододілом фаз життя.

4. Методика "Коло спілкування і подієві групи". Життєвий шлях - це індивідуальна історія розвитку особистості, причому одним з факторів, що обумовлюють цей розвиток, є спілкування. В силу даної обставини життєвий шлях особистості виступає також як історія спілкування. Визначити коло спілкування особистості і склад подієвих груп значить розкрити специфіку соціальної ситуації розвитку особистості, пояснити походження її життєвих цінностей і рис характеру.

5. Свідчення свідків. З них дослідник може отримати додаткові відомості про життєвий шлях особистості; вони сприяють підвищенню ступеня об'єктивності біографічних даних.

Вищеперелічені методики дозволяють досить повно висвітлити об'єктивну тимчасову структуру життєвого шляху, визначити життєву ситуацію розвитку особистості на кожному віковому етапі. Тепер необхідно розкрити суб'єктивний аспект людського життя - зміни внутрішньої позиції особистості, динаміку цінностей, життєвих задумів і планів, що в кінцевому підсумку призведе дослідника до розуміння індивідуальної життєвої концепції і сенсу життя даної особистості. Цьому сприятимуть такі методики:

1. Методика вивчення особистих документів. Особистими документами слід вважати ті документи, які складені особистістю за власною ініціативою і в своєму змісті відображають певні моменти особистої біографії. Це щоденники, мемуари, автобіографії, листи. Важливо звернути увагу на мотиви написання особистої документа: бажання осмислити власне життя, мотив самовиправдання або виправдання в очах оточуючих, прагнення показати себе, самоствердитися або сповідальний мотив. Таким чином, особисті документи служать об'єктивною основою розуміння особистості в біографічному дослідженні.

2. Праксіметрічний аналіз. Не тільки особисті документи можуть свідчити про особистісному сенсі певного життєвого заняття для людини. Принципово важливо аналізувати продукти діяльності (студентські конспекти, малюнки, твори і т.п.), оскільки в них у формі "покоїться буття"

відображені різні психічні здібності людини. За допомогою цього аналізу розкривається суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивного продукту своєї діяльності, а також до самої діяльності.

3. Автобіографія. Дана методика дозволяє отримати цілісне уявлення про бачення особистістю свого життя. Автобіографічний звіт актуалізує суб'єктивну картину життєвого шляху - інтегральний психічний образ, що відображає просторово-часові характеристики життєвого шляху особистості, його основні етапи і події, їх взаємозв'язку.

4. Біографічна бесіда. Це самий трудомісткий, але в той же час самий інформативний метод в структурі біографічного дослідження. Біографічна бесіда передбачає обговорення ключових подій життєвого шляху особистості, знаходження причинно-наслідкових зв'язків між ними. Емоційні реакції, супроводжують розповідь, свідчать про значущість окремих епізодів минулого для особистості, розкривають внутрішню позицію особистості в цих моментах біографії.

5. Методика "Враження". Випробуваному пропонується пригадати, описати і датувати деякі епізоди своєї біографії, пов'язані з глибокими переживаннями (позитивними і негативними), що залишають глибокий слід у самосвідомості особистості. Як правило, вони є найбільш значущими для людини і можуть свідчити про життєві цінності особистості.

Життєвий шлях людини є багатоаспектним феноменом. Так, з об'єктивної сторони він постає як послідовність етапів, стадій, подій, ситуацій, всіляких змін в обставинах життя людини. У майбутньому біографічні дослідження повинні робити акцент не тільки на об'єктивному і суб'єктивному аспектах життєвого шляху, а й на його суб'єктивному аспекті. Розробка методик визначення взаємозалежностей особистості та її життєвого шляху є лінією перспективного розвитку біографічного методу.

Індивідуалізований характер людського життя об'єктивно перешкоджає побудові уніфікованої типології життєвого шляху, яка могла б полегшити і оптимізувати процес біографічної діагностики. Для його усунення доцільно ввести критерії якісного аналізу біографічних фактів. Такими критеріями можуть стати показники загальної адаптованості / дезадаптивності особистості на її життєвому шляху, ступінь задоволеності / незадоволеності особистості своїм життям, міра реалізованості «життєвого задуму» людини і багато інших. Введення подібних критеріїв аналізу життєвого шляху дозволяє досліднику оцінити якісні відмінності способів життя різних людей і відкриває можливість побудови біографічного «профілю» особистості.

З метою підвищення надійності біографічної інформації повинні бути розроблені способи подолання цих негативних факторів: техніки зняття опору захисних механізмів з боку випробуваного, прийоми «зустрічній відвертості» дослідника, а також біографічні розминки, що дозволяють людині плавно включитися в хід біографічного дослідження.

Також, удосконалення біографічного методу може здійснюватися шляхом підвищення його психотерапевтичного потенціалу. Біографічна діагностика повинна обов'язково передбачати можливість

психотерапевтичної зворотного зв'язку з метою формування психологічно грамотного ставлення людини до власного життя.

Висновки. 1. У контексті даного дослідження було проведено методичку Г.С. Нікіфорова «События моей жизни» (застосовується для визначення індивідуальних особливостей, усвідомлюваних життєвих цінностей і цілей минулого, сьогодення і майбутнього). В результаті якого ми виявили, що респондент доволі романтична та, в деяких випадках, ранима людина. Комунікбельний, вірний, хороший сім'янин, з великою силою волі та вмінням не «пасувати» перед труднощами.

2. Стосовно практичних рекомендацій щодо удосконалення біографічного методу можна сказати, що у схему біографічного дослідження повинні бути включені основні класи об'єктивних і суб'єктивних джерел біографічної інформації, за допомогою чого досягається охоплення головних аспектів життєвого шляху в конкретному психологічному дослідженні. Діагностичну процедуру рекомендується організувати за принципом послідовного поглиблення в предмет. В першу чергу слід висвітлити об'єктивний аспект життєвого шляху, виділити ступені розвитку особистості та основні події життя і лише потім переходити до розкриття суб'єктивного аспекту як сукупності смислових відносин особистості до свого життя. Плавне поглиблення в симптоматичні, для даної особистості, епізоди біографії сприяє подоланню загального ефекту «захисту біографії» та приватних захисних механізмів самосвідомості випробуваного. Необхідно особливо відмітити той факт, що процедура біографічної діагностики є відкритою - загальний алгоритм і операціональність складу методу варіюється залежно від завдань дослідження і психологічних характеристик піддослідних.

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукового завдання щодо дослідження особистості психобіографічним методом.

У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання було сформовано такі висновки:

1. Теоретичний аналіз біографічного методу виявив, що має тривалу, багату історію, яку творили філософи, історики, соціологи, мистецтвознавці, науковознавці і, звичайно, психологи. Серед тих, хто вніс істотний внесок у розвиток біографічної психології, стоять психологи Н.А. Рибніков, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.І. Осьодло, М.С. Корольчук, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, австрійські Зигмунд Фрейд, Шарлотта Бюлер, Віктор Франкл, німецькі Альфред Адлер, Ганс Томе, американські Г. Олпорт, А. Маслоу та інші. Біографічний метод займає все більш помітне місце в арсеналі сучасної психології та суміжних гуманітарних наук. Звернення до біографічного методу в сучасній психології обумовлено недостатністю експериментальних і тестових методів, які розраховані на отримання суворої інформації про особу в штучних, контрольованих умовах, у відриві від природного процесу життя людини з її подіями і обставинами у зв'язку і на фоні з історичною епохою, в якій живе людина.

2. При організації програми дослідження особистості психобіографічним методом для вирішення завдань дослідження робота виконувалась у три етапи: на першому етапі проведено вивчення рівня розробленості проблеми дослідження особистості людини в психологічній літературі, а також встановлено психологічні показники, що забезпечують ефективність дослідження особистості; на другому – проводилось дослідження та інтерпретація отриманих даних; на третьому етапі дослідження проводилось вивчення ефективності функціонування розробленої оптимальної моделі дослідження особистості за допомогою психобіографічного методу. Також підібраний нами інструментарій відповідав дослідницьким завданням дослідження. Визначена методи та методика дали змогу комплексно дослідити особистість.

3. При проведенні та аналізі методики Г.С. Нікіфорова «События моей жизни» ми виявили індивідуальні особливості, усвідомлювання життєвих цінностей і цілей минулого, сьогодення і майбутнього досліджуваного.

Щодо практичних рекомендацій удосконалення психобіографічного методу можна сказати, що у схему дослідження повинні бути включені основні класи об'єктивних і суб'єктивних джерел біографічної інформації. Діагностичну процедуру рекомендується організувати за принципом послідовного поглиблення в предмет. Плавне поглиблення в симптоматичні, для даної особистості, епізоди біографії сприяє подоланню загального ефекту «захисту біографії» та приватних захисних механізмів самосвідомості випробуваного.

Список використаних джерел

1. Абульханова -Славская К. А. Диалектика людського життя М .: Думка, 1977. 224 с.
2. Абульханова-Славська К. А. Стратегія життя. М .: Думка, 1991. 299 с.
3. Абульханова-Славська К.А. Психологія і свідомість особистості. М.-Воронеж, 1999. 224 с.
4. Абульханова-Славська К.А. Стратегії життя. М .: Думка, / 99 /. 199 с.
5. Ананьєв Б. Г. Людина як предмет пізнання. Л .: Вид-во ЛДУ, 1968. 337 с.
6. Ананьєв Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Індивідуальний розвиток людини і константність сприйняття. М .: Просвещение, 1968. С. 40-57.
7. Анциферова Л. І. Про динамічний підході до психологічного вивчення особистості. // Психол. журнал. 1981. №2. с. 8-18.
8. Виготський Л. С. Динаміка розвитку і педологическая клініка важкого дитинства // Собр. Соч .: У 6 т. Т5. М .: Педагогіка, 1983. С.257-321.
9. Головаха Є. І., Кроник А. А. Психологічний час особистості. Київ: Наук. Думка, 1984. - 208 с.
10. Головаха Є.І., Кронік А, А. Психологічний час особистості. Київ: Наукова думка, 1984. 207с,
11. Життя як творчість. Київ: Наукова думка, 1985. - 300 с.
12. Загальна психологія: навч. посібник / За ред.. Огороднійчука З. - К.: "А. П. Н. ", 2001.

13. Кон 14. С. У пошуках себе. М. : Политиздат. 1984. - 335 с.
14. Кондратьєва С. В., Разумов Д. Я. Застосування психологічного анамнезу в процесі вивчення школяра // Практична психологія. Мн. : А1В, 1997. С. 7-19.
15. Конюхов Н. І. Психологічні проблеми біографічного дослідження курсантів: Автореф. канд. Дис. М., 1981. - 22с.
16. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. - К. : Ельга, Ніка - Центр, 2009. - 400с.
17. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики. - К. : Ніка - Центр, 2007. - 320с.
18. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С.Корольчука. - К. : Ельга, Ніка-Центр, 2012. - 400 с.
19. Логінова Н.А. Б.Г. Ананьев - видатний учений в історії вітчизняної психології. Алмати Козак університеті, 1999. 105 с.
20. Логінова Н.А. Біографічний метод в світлі ідей Б. Г. Ананьєва // Вопр. психол. 1986. № 5. С. 104-112.
21. Логінова Н.А. Розвиток особистості та її життєвий шлях // Психологія особистості в працях вітчизняних психологів. СПб. : Питер. 2000. С. 238-246.
22. Логінова Н.А. Шарлотта Бюлер - представник гуманістичної психології // Зап. психол. 1980. № 1. С. 154-158.
23. Психологія особистості і спосіб життя. М. : Наука, 1987. 279с.
24. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології: У 2 т. М. : Педагогіка, 1989.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
 Директор центру педагогічних та
 психологічних досліджень
 Київського Національного
 торговельно-економічного
 університету, м. Київ, Україна
Єфременко Ганна-Крістіна Сергіївна
 Студентка 3 курсу 29 групи
 факультету економіки,
 менеджменту та психології

**«КРИТЕРІЇ КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ
 ДІАГНОСТИКИ»**

Актуальність теми дослідження. Людина, як правило, проводить на роботі одну третину доби – а це половина життя. І від того, наскільки особистості цікаво те, чим вона займається, залежить її фізичне та психічне здоров'я, радість і щастя, її майбутнє. Крім того, професійна діяльність у житті людини є основним засобом самоствердження і самореалізації. Тому вибір професії був і залишається одним із найважливіших рішень у житті

людини. Це складний акт самовизначення — свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем.

Важливо згадати, що вибір професії особистості відбувається на основі професійних інтересів, переваг, особистих цінностей, самооцінки своїх здібностей, можливостей. Невміння проектувати свій життєвий і професійний шлях в сучасних умовах, випадковий вибір професії, який не відповідає інтересам, цінностям, можливостям особистості та вимогам ринку, може призвести у майбутньому не тільки до поганого настрою, незадоволеності собою і невдач у кар'єрі, а й до зайвих енерговитрат, зниження енергетичного потенціалу, і погіршення здоров'я. Отже, правильний, свідомий вибір своєї трудової діяльності – це один із найважливіших факторів, який визначає майбутнє людини. Таким чином, на сьогоднішній день тема психологічні особливості професійного самовизначення особистості в юнацькому віці є актуальною.

Дослідження професійного самовизначення особистості привертало увагу багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: Божович Л.І., Гінзбург М.Р., Драгунова Т.В., Дубровіна І.В., Зазимко О.В., Захаров Н.Н., Зеєр Е.Ф., Клімов Е.А., Корольчук В.М., Корольчук М.С., Леонт'єв Д.А., Миронець С.М., Осьодло В.І., Пряжніков Н.С., Ржевський Г.М., Франкл В., Шавір П.А., Голланд Дж.

Аналіз теоретичних досліджень показує, що дана тема не досить добре досліджена та висвітлена в літературі, але чи забезпечує проінформованість людей ефективному вибору власної кар'єри особистістю.

Важливість, актуальність і недостатня розробленість проблеми, суспільна та наукова необхідність її розв'язання зумовили вибір теми «Критерії кар'єрного розвитку особистості та їх діагностика».

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні критеріїв кар'єрного розвитку особистості.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження:**

5. Здійснити теоретичний аналіз проблеми кар'єрного розвитку.
6. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму дослідження кар'єрного розвитку особистості.
7. Визначити задоволеність кар'єрним розвитком пересічних громадян (віком від 30 до 50 років) та чинники які впливають на вибір кар'єри.
8. Розробити практичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію свідомого та відповідального підходу до вибору своєї кар'єри.

Об'єкт дослідження – процес вибору кар'єри та задоволеність професійним зростанням.

Предмет дослідження – психологічні особливості кар'єрного розвитку.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні* – методи аналізу та синтезу, конкретизації, системного підходу, описовий метод, метод порівняння та метод узагальнення під час роботи над теоретичною частиною курсової роботи та при обробці отриманих результатів практичного

дослідження проблеми задоволеності власною кар'єрою; *емпіричні* – анкетування.

Теоретичний аналіз понять кар'єрного розвитку особистості

Поняття та види кар'єри. Термін "кар'єра" має багато значень. Він походить від латинського *carus* - віз, візок і італійського *carriera* - біг, життєвий шлях, терен. Найпопулярніше визначення "кар'єри" - просування вперед по один раз обраному шляху діяльності, наприклад, отримання більших повноважень, більш високого статусу, престижу, влади, грошей. «Зробити кар'єру», для нас, перш за все означає домогтися престижного положення в суспільстві і високого рівня доходу[11].

Однак не можна пов'язувати кар'єру тільки з просуванням по службі. Це поняття можна застосувати і до інших життєвих ситуацій. Тому доцільно дати наступне визначення: кар'єра - результат усвідомленої позиції і поведінки людини в галузі трудової діяльності, пов'язаної з посадовим або професійним зростанням. Поняття кар'єри не можна пов'язувати тільки з роботою, можна говорити про кар'єру як рід занять, діяльності. Наприклад, кар'єра менеджера, спортивна кар'єра, військова кар'єра, артистична кар'єра, кар'єра домогосподарок, матерів, учнів. Життя людини поза роботою має значний вплив на ділову кар'єру, є її частиною.

Комаров [24] пише, що якщо поглянути на різні схеми, що відображають системи роботи з персоналом на підприємствах, приблизно, до 1995 року, то можна помітити відсутність такої підсистеми як «планування кар'єри». Це пояснюється наступними обставинами. По-перше, існувало негласне табу на всякі «наукові дослідження» щодо кар'єри як такої. Панувала ідеологічна доктрина, що «радянська людина працює не заради кар'єри, а заради суспільства». Шлях «нагору» зазвичай коротко простежувався в некрологах, де лаконічно повідомлялося, що «товариш такий-то пройшов шлях від робітника до керівника такого-то рангу», послідовно займаючи певні посади.

По-друге, номенклатура посад керівників того чи іншого рівня була прерогативою відповідних партійних комітетів. Саме вони, а не відділи кадрів ідеологічно організації виконували функцію планування кар'єри як по горизонталі («для зміцнення ділянки роботи»), так і по вертикалі («для посилення керівництва»). Для КПРС це був потужний важіль кадрової політики. Тому, природно, що працівники кадрових служб підприємств не мали і не могли мати якийсь «кар'єрний досвід» [9].

По-третє, якщо ґрунтуватися на аналізі практики того часу, то не можна стверджувати, що партійні комітети в особі своїх виборних членів та апарату володіли методиками планування кар'єри. Право на функцію ще не означає професійного її виконання. Парткоми різних рівнів ухвалювали рішення про призначення, переміщення, зсувах, але не займалися в строгому сенсі цього слова плануванням кар'єри кадрів[13].

Кар'єра має свої рушійні мотиви, відштовхуючись від яких менеджери приймають активні зусилля для того, щоб досягти конкретних цілей. До таких мотивів належать:

Автономія. Людиною рухає прагнення до незалежності, можливості робити все по-своєму. У рамках організації її дають висока посада, статус, авторитет, заслуги, з якими всі змушені рахуватися.

Функціональна компетентність. Людина прагне бути кращим фахівцем у своїй справі і вміти вирішувати найскладніші проблеми. Для цього вона орієнтується на професійний ріст, а посадове просування розглядає крізь призму професійного. До матеріальної сторони справи такі люди в основному байдужі, зате високо цінують зовнішнє визнання з боку адміністрації та колег[1].

Безпека і стабільність. Діяльністю працівників управляє прагнення зберегти і зміцнити своє становище в організації, тому в якості основного завдання вони розглядають отримання посади, що дає такі гарантії.

Управлінська компетентність. Людиною керує прагнення до влади, лідерства, успіху, які асоціюються з високою посадою, рангом, званням, статусними символами, важливою і відповідальною роботою, високою заробітною платою, привілеями, визнанням керівництва, швидким просуванням по службових сходах.

Підприємницька креативність. Людями керує прагнення створювати або організувати щось нове, займатися творчістю. Тому для них основний мотив кар'єри - набуття необхідних для цього влади і свободи, які надає відповідна посада.

Потреба в першості. Людина прагне до кар'єри заради того, щоб бути завжди і скрізь першим, "обійти" своїх колег.

Стиль життя. Людина ставить перед собою завдання інтегрувати потреби особистості й родини, наприклад, отримати цікаву, достатньо високо оплачувану роботу, надає свободу пересування, розпорядження своїм часом і т.п. Якщо у людини немає сім'ї, то на перше місце може вийти змістовність роботи, її захопливість, різноманітність[8].

Матеріальний добробут. Людями керує бажання отримати посаду, пов'язану з високою заробітною платою або іншими факторами винагороди.

Забезпечення здорових умов. Працівником рухає прагнення досягти посади, яка передбачає виконання службових обов'язків у сприятливих умовах. Наприклад, цілком зрозуміло, коли начальник ливарного цеху заводу прагне стати заступником директора підприємства і піти з екологічно шкідливого виробництва, а керівник філії, що знаходиться за Полярним колом, добивається посади, що дозволяє бути ближче до півдня[7].

Кар'єра внутрішньоорганізаційна означає, що конкретний працівник у процесі своєї професійної діяльності проходить всі стадії розвитку: навчання, надходження на роботу, професійне зростання, підтримка і розвиток індивідуальних професійних здібностей, відхід на пенсію. Ці стадії конкретний працівник проходить послідовно в стінах однієї організації. Ця кар'єра може бути *спеціалізованою* і *неспеціалізованою*.

Кар'єра міжорганізаційна (професійна) означає, що конкретний працівник у процесі своєї професійної діяльності проходить всі стадії розвитку: навчання, надходження на роботу, професійне зростання,

підтримка і розвиток індивідуальних професійних здібностей, відхід на пенсію. Ці стадії працівник проходить послідовно, працюючи на різних посадах у різних організаціях. Ця кар'єра може бути *спеціалізованою* і *неспеціалізованою*[29].

Спеціалізована кар'єра характеризується тим, що конкретний співробітник у процесі своєї професійної діяльності проходить різні стадії кар'єри. Ці стадії конкретний працівник може пройти послідовно як в одній, так і в різних організаціях, але в рамках професії та області діяльності, в якій він спеціалізується. Наприклад, начальник відділу збуту однієї організації став начальником відділу збуту в іншій організації. Такий перехід пов'язаний або з ростом розмірів винагороди за працю, або зі зміною змісту, або з перспективами просування по службі. Ще приклад: начальник відділу кадрів призначений на посаду зам. директора з управління персоналом організації, де він працює.

Неспеціалізована кар'єра широко розвинена в Японії. Японці твердо дотримуються думки, що керівник повинен бути фахівцем, здатним працювати на будь-якій ділянці компанії, а не з якої-небудь окремої функції. Піднімаючись по службовим сходам, людина повинна мати можливість поглянути на компанію з різних боків, не затримуючись на одній посаді більш ніж на три роки. Так, вважається цілком нормальним, якщо керівник відділу збуту міняється місцями з керівником відділу постачання[16]. Багато японських керівників на ранніх етапах своєї кар'єри працювали в профспілках. У результаті такої політики японський керівник володіє значно меншим обсягом спеціалізованих знань (які в будь-якому випадку втрачать свою цінність через п'ять років) і одночасно володіє цілісним уявленням про організацію, підкріпленим до того ж власним досвідом. Щаблі цієї кар'єри працівник може пройти як в одній, так і в різних організаціях[7].

Кар'єра вертикальна - вид кар'єри, з яким найчастіше пов'язують саме поняття ділової кар'єри, тому що в цьому випадку просування найбільш зримо. Під вертикальною кар'єрою розуміється підйом на більш високу ступінь структурної ієрархії (підвищення в посаді, яке супроводжується більш високим рівнем оплати праці).

Кар'єра горизонтальна - вид кар'єри, що припускає або переміщення в іншу функціональну область діяльності, або виконання певної службової ролі на щаблі, що не має жорсткого формального закріплення в організаційній структурі (наприклад, виконання ролі керівника тимчасової цільової групи, програми і т.п.); до горизонтальної кар'єри можна віднести також розширення або ускладнення задач на колишній ступіні (як правило, з адекватною зміною винагороди). Поняття горизонтальної кар'єри не означає неодмінне і постійний рух нагору по організаційній ієрархії.

Кар'єра східчаста - вид кар'єри, що сполучає в собі елементи горизонтальної та вертикальної видів кар'єри. Просування працівника може здійснюватися за допомогою чергування вертикального росту з горизонтальним, що дає значний ефект. Такий вид кар'єри зустрічається

досить часто і може приймати як внутрішньоорганізаційні, так і міжорганізаційні форми[21].

Кар'єра прихована - вид кар'єри, що є найменш очевидним для оточуючих. Він доступний обмеженому колу працівників, як правило, мають великі ділові зв'язки поза організацією. Під доцентровою кар'єрою розуміється рух до ядра, керівництву організації. Наприклад, запрошення працівника на недоступні іншим співробітникам зустрічі, наради як формального, так і неформального характеру, одержання співробітником доступу до неформальних джерел інформації, довірчі звертання, окремі важливі доручення керівництва. Такий працівник може займати рядову посаду в одному з підрозділів організації. Проте рівень оплати його праці істотно перевищує винагороду за роботу в займаній посаді.

Отже, в цьому розділі я розглянула що таке кар'єра і види кар'єри. Можна зробити наступні висновки:

1. Поняття кар'єри не можна пов'язувати тільки з роботою, тому що життя людини поза роботою і роль, яку він грає в цьому житті, має суттєвий вплив на кар'єру, будучи її частиною.

2. До останнього часу існувало негласне табу на дослідження в галузі кар'єри.

3. Кар'єра має свої рушійні мотиви, які з віком та зростанням кваліфікації зазвичай змінюються. Докладніше - в наступному розділі.

Етапи кар'єри. Кар'єра - це тривалий процес. Вона проходить ряд послідовних етапів, на яких людина задовольняє свої потреби (таблиця 1). Щоб людина могла адекватно розподіляти свої сили на весь період кар'єри, прогнозувати можливі підйоми і спади і не лякатися останніх, важливо знати характеристику етапів її розвитку[12]:

Таблиця 1 Етапи кар'єри менеджера та потреби

Етапи кар'єри	ВВік, років	Потреби досягнення цілей	Моральні потреби	Фізіологічні і матеріальні потреби
Попередній	до 25	Освіта, випробування на різних роботах	Початок самоствердження	Безпека існування
Становлення	до 30	Освоєння роботи, розвиток навичок, формування кваліфікованого фахівця чи керівника	Самоствердження, початок досягнення незалежності	Безпека існування, здоров'я, нормальний рівень оплати праці
Просування	до 45	Просування по службових сходах, придбання нових навичок і досвіду, зростання кваліфікації	Зростання самоствердження, досягнення більшої незалежності, початок самовираження	Здоров'я, високий рівень оплати праці
Збереження	До 60	Пік вдосконалення кваліфікації фахівця або керівника. Підвищення своєї кваліфікації. Навчання молоді	Стабілізація незалежності, зростання самовираження, початок поваги	Підвищення рівня оплати праці, інтерес до інших джерел доходу

Завершення	після 60	Приготування до відходу на пенсію. Підготовка собі зміни і до нового виду діяльності на пенсії	Стабілізація самовираження, зростання поваги	Збереження рівня оплати праці і підвищення інтересу до інших джерел доходу
Пенсійний	після 65	Заняття новим видом діяльності	Самовираження в новій сфері діяльності, стабілізація поваги	Розмір пенсії, інші джерела доходу, здоров'я

Попередній етап включає навчання в школі, середню та вищу освіту і триває до 25 років. За цей період людина може змінити кілька різних робіт у пошуках виду діяльності, який задовольняє його потреби і відповідає його можливостям. Якщо він одразу знаходить такий вид діяльності, починається процес самоствердження її як особистості, він піклується про безпеку існування[4].

Далі настає **етап становлення**, який триває приблизно п'ять років від 25 до 30. У цей період працівник освоює професію, здобуває необхідні навички, формується його кваліфікація, відбувається самоствердження і з'являється потреба до встановлення незалежності. Його продовжує турбувати безпека існування, турбота про здоров'я. Зазвичай в цьому віці створюються і формуються сім'ї, тому з'являється бажання одержувати заробітну плату, рівень якої вище прожиткового мінімуму.

Етап просування триває від 30 до 45 років. У цей період йде процес росту кваліфікації, просування по службі. Відбувається накопичення практичного досвіду, навичок, росте потреба в самоствердженні, досягненні більш високого статусу і ще більшої незалежності, починається самовираження як особистості. У цей період набагато менше уваги приділяється задоволенню потреби безпеки, зусилля працівника зосереджені на збільшенні розмірів оплати праці і турботі про здоров'я.

Етап збереження характеризується діями по закріпленню досягнутих результатів і триває від 45 до 60 років. Настає пік вдосконалення кваліфікації і відбувається її підвищення в результаті активної діяльності і спеціального навчання, працівник зацікавлений передати свої знання молоді. Цей період характеризується творчістю, тут може бути підйом на нові службові щаблі. Людина досягає вершин незалежності і самовираження. З'являється заслужена повага до себе і оточуючих, що досягли свого положення чесною працею. Хоча багато потреб працівника в цей період задоволено, його продовжує цікавити рівень оплати праці, але з'являється все більший інтерес до інших джерел доходу (наприклад, участь в прибутках, капіталі інших організацій, акції, облігації) [18].

Етап завершення триває від 60 до 65 років. Тут людина починає всерйоз замислюватися про пенсію, готуватися до відходу. У цей період йдуть активні пошуки гідної заміни і навчання кандидата на посаду. Хоча цей період характеризується кризою кар'єри і такі люди все менше отримують задоволення від роботи і відчують стан психологічного та фізіологічного дискомфорту, самовираження і повага до себе та інших

подібних людей у них досягає найвищої точки за весь період кар'єри. Вони зацікавлені в збереженні рівня оплати праці, але прагнуть збільшити інші джерела доходу, які замінили б їм заробітну плату даної організації при виході на пенсію і були б гарною добавкою до пенсійного допомозі.

На останньому - **пенсійному етапі** кар'єра в даній організації (виді діяльності) завершена. З'являється можливість для самовираження в інших видах діяльності, які були неможливі в період роботи в організації або виступали у вигляді хобі (живопис, садівництво, робота в громадських організаціях та ін.) Стабілізується повага до себе і таким же побратимів по пенсії. Але фінансове становище і стан здоров'я в ці роки можуть зробити постійною турботу про інші джерела доходу і про здоров'я[2].

У табл. 1 показані зв'язки між етапами кар'єри і потребами. Але для того щоб керувати кар'єрою, необхідно більш повний опис того, що відбувається з людьми на різних етапах кар'єри. Для цього в організаціях, зацікавлених в ефективному управлінні кар'єрою, проводяться спеціальні дослідження. Окремі результати досліджень оформляють у вигляді кар'єрограму, які дозволяють наочно простежити шлях, пройдений кар'єрними сходами, і кваліфікаційні характеристики, що пред'являють вимоги до окремих посадах.

Проте етап кар'єри (як точка на тимчасовій осі) не завжди пов'язаний з етапом професійного розвитку. Людина, що знаходиться на етапі просування, у рамках іншої професії може не бути ще високим професіоналом. Тому важливо розділяти етап кар'єри (часовий період розвитку особистості) і фази розвитку професіонала (періоди оволодіння діяльністю). У відповідності з фазами розвитку професіонала розрізняють:

оптант (фаза оптації). Людина стурбований питаннями вибору або вимушеної зміни професії і робить цей вибір. Точних технологічних кордонів тут, як і щодо інших фраз, бути не може, тому що вікові особливості задаються не тільки фізіологічними, але й умовами культури:

адепт (фаза адепта). Це людина, вже став на шлях прихильності професії і освоює її. У залежності від професії це може бути і багаторічний, і зовсім короткочасний процес (наприклад, простий інструктаж) [22];

адаптант (фаза адаптації, звикання молодого фахівця до роботи). Як би не був налагоджений процес підготовки того чи іншого професіонала в навчальному закладі, він ніколи не підходить "як ключ до замка" виробничої роботи;

інтернал (фаза Інтернал). Досвідчений працівник, який любить свою справу і може цілком самостійно, все більш надійно і успішно справляти з основними професійними функціями, що визнають товариші по роботі, за професією;

майстер (що продовжується фаза майстерності). Працівник може вирішувати і прості, і найважчі професійні завдання, які, можливо, не всім колегам по плечу[14];

авторитет (фаза авторитету, як і фаза майстерності, підсумовується також з подальшою). Майстер своєї справи, вже добре відомий у

професійному колі чи навіть за його межами (у галузі, в країні). Залежно від прийнятих в даній професії форм атестації працівників він має ті чи інші високі показники кваліфікації;

наставник (фаза наставництва). Авторитетний майстер своєї справи, в будь-якій професії "обростає" однодумцями, переймачами досвіду, учнями[23].

Отже, я розглянула характеристики етапів кар'єри. Можна підвести такі підсумки:

1. Зустрічаючись з новим співробітником, менеджер з персоналу повинен враховувати етап кар'єри, що він відбувається на даний момент. Це може допомогти уточнити цілі професійної діяльності, ступінь динамічності і головне - специфіку індивідуальної мотивації.

2. Важливо розділяти етап кар'єри (часовий період розвитку особистості) і фази розвитку професіонала (періоди оволодіння діяльністю).

3. Етапи і межі трудової активності, творчих проявів дуже рухливі і в кожному конкретному випадку визначаються специфікою професії та особливими, неповторними умовами життєдіяльності людини, його індивідуальністю[15].

Моделі розвитку кар'єри. Єгоршин зазначає, що практичні дослідження службової кар'єри багатьох діючих менеджерів показують, що всі різноманітні види кар'єри виходять за рахунок поєднання чотирьох її основних моделей: "трамплін"; "сходи"; "змія"; "роздоріжжі".



Рис. 2. Модель служебной карьеры «трамплин»

Кар'єра "трамплін" широко поширена серед керівників і фахівців. Життєвий шлях працівника складається з тривалого підйому по службовій драбині з поступовим зростанням його потенціалу, знань, досвіду і кваліфікації. Відповідно змінюються займані посади на більш складні і краще оплачувані. На певному етапі працівник займає вищу для нього посаду і намагається утриматися в ній протягом тривалого часу. А потім "стрибок з трампліну" зважаючи відходу на пенсію. Модель кар'єри "трамплін" для лінійного керівника показана на рис. 2.

Кар'єра "трамплін" найбільш характерна для керівників періоду застою в економіці, коли багато посад в центральних органах і на підприємствах займалися одними людьми по 20-25 років. З іншого боку, дана модель є типовою для фахівців і службовців, які не ставлять перед собою цілей просування по службі. У силу ряду причин: особистих інтересів, невисокою

завантаження, гарного трудового колективу, придбаній кваліфікації - працівників цілком влаштовує посада, і вони готові залишатися в ній до відходу на пенсію. Таким чином, кар'єра "трамплін" може бути цілком прийнятною в умовах ринкової економіки для великої групи фахівців і службовців[13].

Модель кар'єри "сходи" передбачає, що кожна сходинка службової кар'єри представляє собою певну посаду, яку працівник займає фіксований час, наприклад, не більше 5 років. Такого терміну достатньо для того, щоб увійти в нову посаду та опрацювати з повною віддачею. З ростом кваліфікації, творчого потенціалу та виробничого досвіду керівник або фахівець піднімається по службових сходах (рис. 3). Кожну нову посаду працівник займає після підвищення кваліфікації.

Верхньої сходинки службової кар'єри працівник досягне в період максимального потенціалу, коли накопичений великий досвід і придбані висока кваліфікація, широта кругозору, професійні знання та вміння. Психологічно ця модель дуже незручна для перших керівників через їх небажання йти з "перших ролей"[20]. Тому вона повинна підтримуватися вищим органом управління (радою директорів, правлінням) з гуманних позицій збереження здоров'я і працездатності працівника.

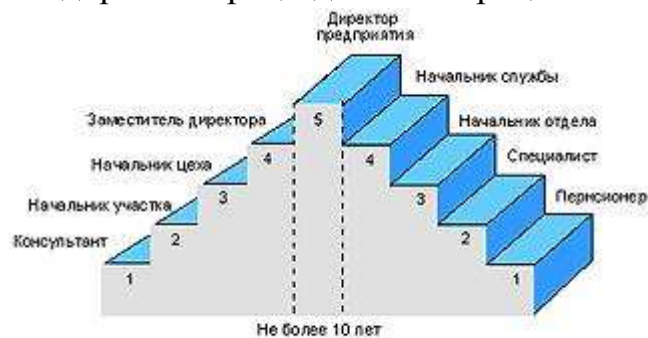


Рис. 3. Модель служебной карьеры «лестница»

Після заняття верхньої посади починається планомірний спуск по службовій драбині з виконанням менш інтенсивної роботи, що не вимагає прийняття складних рішень в екстремальних ситуаціях, керівництва великим колективом. Проте внесок керівника і фахівця в якості консультанта цінний для підприємства.

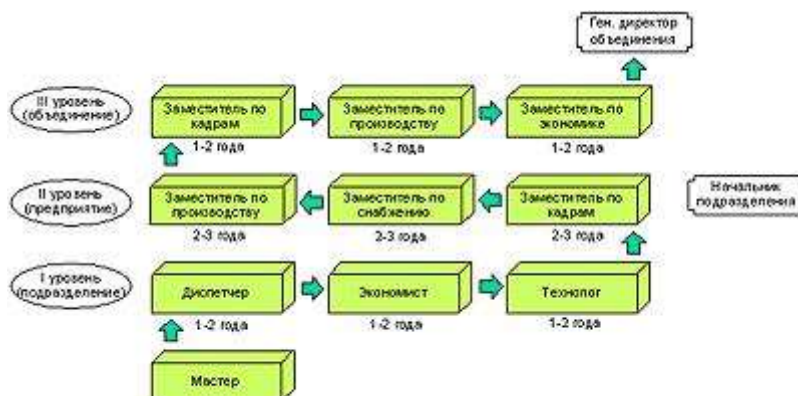


Рис. 4. Модель служебной карьеры «змея»

Модель кар'єри "змія" придатна для керівника та спеціаліста. Вона передбачає горизонтальне переміщення працівника з однієї посади на іншу шляхом призначення із заняттям кожної нетривалий час (1-2 р.). Наприклад, майстер після навчання в школі менеджерів працює послідовно диспетчером, технологом і економістом, а потім призначається на посаду начальника цеху. Це дає можливість лінійному керівнику більш глибоко вивчити конкретні функції управління, які йому знадобляться на вищостоящій посаді. Перш ніж стати директором підприємства, керівник протягом 6-9 років працює заступником директора з кадрів, комерції та економіки і всебічно вивчає важливі ділянки діяльності. Модель кар'єри "змія" для лінійного керівника показана на рис. 4.

Головна перевага даної моделі полягає в можливості задоволення потреби людини в пізнанні цікавлять його функцій управління. Це передбачає постійне переміщення кадрів в апараті управління, наявність чіткої системи призначення та переміщення і детальне вивчення соціально-психологічного клімату в колективі. Найбільшого поширення ця модель отримала в Японії на великих фірмах. Професор У. Оучи говорить про розстановку кадрів в Японії: "Може бути, найбільш важливим є той факт, що кожен працівник знає, що протягом всієї своєї кар'єри він буде переходити з одних підрозділів фірми в інші, навіть розташовані в різних географічних місцях. Крім того, в багатьох японських фірмах ротація протягом всього трудового життя поширюється на всіх службовців. Інженер-електрик з проектування схем може бути спрямований на виробництво чи складання, техніка кожен рік можуть переводити на нові верстати або в інші підрозділи, керівників - переміщати по всіх галузях бізнесу... Коли люди працюють весь час за однією спеціальністю, у них виникає тенденція до формування локальних цілей, пов'язаних тільки з цією спеціальністю, а не з майбутнім всієї фірми "[1].

При недотриманні ротації кадрів кар'єра "змія" втрачає значимість і може мати негативні наслідки, тому що частина працівників з переважанням темпераменту меланхоліка і флегматика не розташовані до зміни колективу або посади і будуть сприймати її дуже болісно.

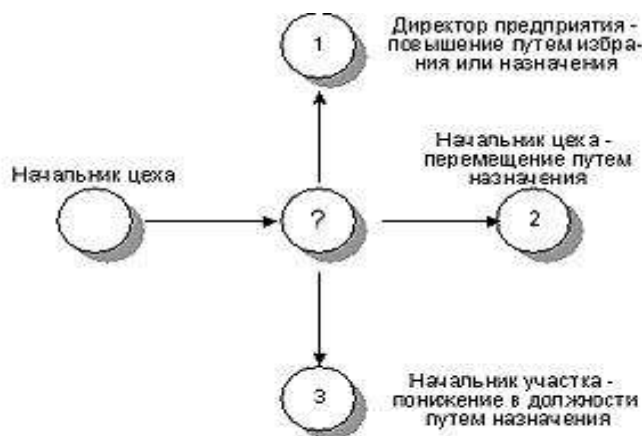


Рис. 5. Модель служебной карьеры «перепутье»

Модель кар'єри "роздоріжжі" передбачає після закінчення певного фіксованого або змінного терміну роботи проходження керівником або фахівцем комплексної оцінки (атестації), за результатами якої приймається рішення про підвищення, переміщення або пониження в посаді. За своєю філософією цеамериканська модель кар'єри, орієнтована на індивідуалізм людини[17].

Розглянемо кар'єру «роздоріжжі» для лінійного керівника (рис. 5).

Після закінчення певного періоду, скажімо 5 років роботи на посаді начальника цеху, він проходить перепідготовку в школі менеджерів з повним комплексом необхідних досліджень. Якщо його професійні знання та вміння, потенціал і кваліфікація, здоров'я і працездатність високі, а взаємини в трудовому колективі безконфліктні, то він рекомендується до заняття більш високої посади через призначення або виборів.

Якщо потенціал керівника середній, але він володіє професійними знаннями й уміннями, достатніми для займаної посади, має хороше здоров'я і психологічностійкий, то він рекомендується до переміщення на іншу посаду. Наприклад, начальником іншого цеху. «Нова мітла по-новому мете», - говорить народна мудрість[27].

У випадку, коли рейтинг керівника низький, професійна підготовка не відповідає займаній посаді, у трудовому колективі існують конфлікти, тоді вирішується питання про його пониження в посаді або звільнення за грубі порушення філософії підприємства.

Я хочу навести ще одну класифікацію моделей розвитку кар'єри Є. Комарова [25]:

Ситуаційна кар'єра. Особливість цього виду кар'єри полягає в тому, що поворотами в долі конкретної людини розпоряджається його Величність Випадок, при якому не потрібно заздалегідь враховувати якісь «фактори планування кар'єри», вони «самі прийдуть» свого часу і змусять приймати рішення про кадрові переміщення і призначеннях. За цим є люди, які зробили кар'єру «на ситуації».

Кар'єра «від начальника». По суті справи, це модифікація попереднього варіанту з тією лише різницею, що тут акцентується увага на ОПР (особа приймає рішення), від якого залежить кар'єра. Ті, хто зацікавлений в ній, мимоволі формують систему роботи «під начальника», систему впливу на угодні для себе і негативні для суперників оцінки і рішення. Догідництво, підлабузництво, «чого-с изволите-с», з одного боку, і підсиджування, доносительство, очорнення, з іншого, грають дуже важливу роль у такій системі. Делікатно цей вид кар'єри називають «залежною», а на більш точному та образній мові «лакейською», «підлабузницькою», «лізальною», «угодніческой» [3].

Кар'єра «від розвитку об'єкту». Бувають умови та ситуації, коли кар'єра працівника знаходиться як би в його власних руках. Наприклад, очолюючи якийсь невеликий підрозділ, її керівник домагається розвитку його або перетворення в більш велике, а потім - у ще більш велике

з відповідною зміною назви займаної посади. У даному випадку провідну роль зіграли здібності працівника з розвитку об'єкта та підтримка з боку керівництва. Він ніби сам «зробив себе» кар'єру.

Власноручний кар'єра. Комаров пише, що розуму доводилося зустрічати людей, які не чекають «кар'єрної милості», а буквально підштовхують «керівні уми» до прийняття необхідних «кар'єрних рішень». Деякі люди працюють настільки професійно, що цей професіоналізм сам по собі «прокладає» собі дорогу в «посадових джунглях», що кишать заздрісниками, недоброзичливцями і лицемірами. Цьому натиску професіоналізму практично неможливо протистояти, якщо ключові ОПР цінують його в даній системі[6].

Далі, будь-яка вдала спроба хедхантера (мисливця за головами), зманив класного фахівця або керівника, - це своєрідний метод продукування кар'єри «своїми руками». Для керівництва даного підприємства або організації такий догляд, якщо підходить до нього по-діловому, слід розглядати як «дзвінок» про неблагополучному стані в системі мотивації персоналу та управління кар'єрою.

Кар'єра «по трупах». Тут «провідна роль» належить кар'єристові в різко негативному сенсі слова. Кар'єрні інтереси настільки превалюють в його житті, що він не зупиняється ні перед чим у бажанні пройти найбільш короткий шлях до потрібної посади. «Трупний кар'єрист» використовує різні методи і прийоми знищення тих, хто заважає йому на «кар'єрній дорозі». Слід особливо підкреслити, що вітчизняна наука, зокрема психологія управління, поки не проводила досліджень «людини кар'єри» як в позитивному, так і негативному значеннях цього терміну. Які його потреби та інтереси? Який його професійний образ? Як впливають на поведінку і психологію людини кар'єрні та некар'єрні прагнення? Яка мотивація кар'єри? Що, в принципі, дає кар'єра «кар'єрному людині» і від чого вберігає «некар'єрного»? Без відповідного наукового підкріплення досить складно на практиці займатися вирішенням кар'єрних проблем.

Системна кар'єра. Даний вид вважається найважливішою ознакою сучасного рівня кадрового менеджменту. Її головні ідеї полягають в тому, щоб: взаємопов'язати в єдине ціле різні складові частини кар'єри;

створити організаційний фундамент для планування кар'єри;

не піддаватися впливу випадкових факторів, протиставивши їм системний підхід та системні засоби;

навчити працівників кадрових служб для кваліфікованої розробки системної кар'єри, використання сучасних форм і методів управління кар'єрою, «кар'єрних технологій» [7].

Нескладно помітити, що застосування системної кар'єри (у першому наближенні) свідчить про прагнення керувати кар'єрою і звести нанівець протилежну систему, в якій «стихія кар'єри» управляє людьми, їх поведінкою. При цьому системна кар'єра вимагає більш якісних інформаційних, організаційних, соціальних, соціально-психологічних і психологічних технологій. Найбільша помилка в цьому відношенні полягає

в тому, що можна створити і керувати системної кар'єрою на підприємстві, в організації, установі за допомогою колишніх форм і методів, без спеціальної підготовки персоналу кадрових підрозділів, керівників усіх рівнів управління. Тобто перехід до системної кар'єри і її освоєння слід розглядати як різновид нововведень з усіма наслідками, що впливають звідси наслідками[28].

Завершуючи даний розділ можна підвести такі підсумки:

Діючі моделі кар'єри показують, що вона може бути динамічною, пов'язаною зі зміною робочих місць, і статичною, що здійснюється в одному місці і на одній посаді шляхом професійного зростання. Вона може розвиватися як вертикальна, що припускає посадова просування по щаблях ієрархічної градації, а може бути і горизонтальною, яка відбувається у межах одного рівня управління, але зі зміною виду занять, а часом і професії.

Критерії кар'єрного розвитку. Кар'єра співробітника в організації складається з бажання самого співробітника реалізувати власний професійний потенціал і зацікавленість компанії в просуванні саме цього співробітника.

Організації, керівники яких розуміють важливість управління діловою кар'єрою своїх співробітників, роблять серйозний крок на шляху до власного процвітання. Управління кар'єрою дає можливість «виростити» фахівця або керівника в стінах своєї організації.

На перший погляд може здатися, що управління кар'єрою вимагає великих витрат часу і грошей і явно поступається за ефективністю наймом вже сформованого фахівця високої кваліфікації. Але при більш детальному аналізі стає зрозуміло, що ці витрати виправдовують себе повною мірою.

З одного боку, співробітник, який пройшов усі етапи професійного росту в одній організації, краще знає її специфіку, сильні і слабкі сторони. Саме це і робить його роботу більш продуктивною. На відміну від того, хто прийде в організацію «з вулиці», йому не потрібен час на засвоєння корпоративної культури: він вже є її частиною. З іншого боку, поведінка такого співробітника, легше передбачити.

Можна з упевненістю сказати, що управління діловою кар'єрою співробітника - це активна взаємодія трьох сторін: працівника, керівництва та служби управління персоналом.

Керівник формує потреби компанії у розвитку того чи іншого працівника, часто виступає в ролі наставника в процесі управління його кар'єрою. На самого співробітника лягає основна відповідальність за успішний розвиток власної кар'єри. Адже саме він щодня втілює в життя свій план. А служба управління персоналом координує весь процес управління кар'єрою.

Спочатку я розгляну як може керувати своєю діловою кар'єрою кожний окремий працівник.

Одним з основних умов успішної кар'єри є правильний вибір професії, який багато в чому визначає долю кожної людини. Соціологічні дослідження показують, що приблизно 50% задоволеності чи незадоволеності в житті

пов'язана з коханою чи виконувати роботу, а інші 50% - з благополуччям або неблагополуччям в сімейних відносинах. Причому для більшості чоловіків важливіше перше, жінок - друге [1].

Американський психолог Д. Л. Голланд запропонував свою теорію вибору кар'єри. На його думку, вибір кар'єри є вираження особистості, а не випадкова подія, де грає роль «шанс». Вибір професії по Голландії зводиться до пошуку найбільш відповідного для себе оточення, тобто професійної групи, в якій знаходяться люди такої ж орієнтації, що володіють специфічними особистісними особливостями. Він вважає, що досягнення людини в тому чи іншому вигляді кар'єри залежать від відповідності між особистістю і обстановкою[24].

Голланд виділяє шість типів людей:

1. Реалістичний - люди, що мають атлетичні або механічні здібності, люблять працювати з предметами, машинами;

2. Дослідницький - люди, що люблять спостерігати, вчитися, досліджувати, аналізувати, вирішувати;

3. Артистичний - люди, що люблять працювати в неформалізованих ситуаціях, використовуючи свої багаті здібності інтуїції, творчості, уяви;

4. Соціальний - люди досвідчені в промовах, що люблять працювати з людьми, цілеспрямовано уникають систематичну діяльність, включаючи механічну;

5. Підприємницький - люди, які люблять робити вплив, керувати людьми заради організаційних чи економічних вигод;

6. Стандартний - люди, які люблять працювати з фактами, даними, що мають здатність до обчислень і розрахунками, такі інструкції.

Запропонована ним класифікація є однією з найбільш популярних типологій, що використовуються на практиці профконсультацій на Заході.

Спеціально розроблений опитувальник виявляє наявність, вираженість тих чи інших якостей і дає Голланду підставу віднести людину до певного типу і тим самим рекомендувати найбільш підходяще коло професій. Хоча один з типів завжди домінує, то вона, тим не менш, може пристосуватися до умов обстановки в рамках двох і більше типів.

Крім того, можна виділити основні ситуації, в яких людина робить вибір професії:

1) Традиція: питання про вибір не виникає у силу традиції, звичаїв.

2) Випадок: вибір стався випадково силу якогось події.

3) Борг: вибір професії пов'язаний з поданням про борг, про свою місію, покликання чи зобов'язання перед людьми.

4) Цільовий вибір: вибір пов'язаний зі свідомим визначенням цілей професійної діяльності, виходячи з аналізу реальних проблем та шляхів їх вирішення (до моменту вибору знає про майбутню професійну діяльність). Менеджер з персоналу, як правило, стикається з уже визначеним професіоналом, однак важливо знати, як людина зробила свій вибір.

Особливе місце в управлінні кар'єрою займає її планування. Будь-яка людина планує своє майбутнє, ґрунтуючись на своїх потребах і соціально-

економічних умовах. Немає нічого дивного в тому, що вона бажає знати перспективи службового зростання і можливості підвищення кваліфікації в даній організації, а також умови, які вона має для цього виконати. В іншому випадку мотивація поведінки стає слабкою, людина працює не на повну силу, не прагне підвищувати кваліфікацію і розглядає організацію як місце, де можна перечекати деякий час перед переходом на нову, більш перспективну роботу[12].

При вступі на роботу людина ставить перед собою певні цілі, але так як і організація, приймаючи її на роботу, також переслідує певні цілі, то хто наймається необхідно вміти реально оцінювати свої ділові якості. Людина повинна вміти співвіднести свої ділові якості з тими вимогами, які ставить перед ним організація, її робота. Від цього залежить успіх всієї її кар'єри.

Наймаючись на роботу, людина повинна знати ринок праці. Не знаючи ринку праці, він може вступити на першу-ліпшу привабливу для нього роботу. Але вона може виявитися не тією, що очікувалася. Тоді починається пошук нової роботи.

Припустимо, що людина добре знає ринок праці, шукає перспективні галузі застосування своєї праці і дізнається, що для його знань і умінь роботу знайти важко, тому що дуже багато бажаючих працювати в цій області, в результаті виникає сильна конкуренція. Володіючи можливістю до самооцінки і знаючи ринок праці, він може відібрати галузь і регіон, де хотів би жити і працювати. Правильна самооцінка своїх навичок і ділових рис передбачає знання себе, своєї сили, слабкостей та недоліків. Тільки за цієї умови можна правильно поставити цілі кар'єри[19].

Метою кар'єри не можна назвати область діяльності, визначену роботу, посаду, місце на службовій драбині. Вона має більш глибокий зміст. Цілі кар'єри проявляються в причині, по якій людина хотіла б мати цю конкретну роботу, займати певну сходинку на ієрархічній драбині посад. Цілі кар'єри змінюються з віком, а також у міру того, як змінюємося ми самі, з ростом нашої кваліфікації і т.д. Формування цілей кар'єри - це процес постійний.

Як приклад можна навести такі цілі кар'єри[25]:

- займатися видом діяльності чи мати посаду, відповідні самооцінці і тому доставляють моральне задоволення;
- отримати роботу чи посаду, які відповідають самооцінці, в місцевості, природні умови якої сприятливо діють на стан здоров'я і дозволяють організувати гарний відпочинок:
- займати посаду, посилює можливості і розвиваючу їх;
- мати роботу чи посаду, які носять творчий характер;
- працювати за професією або займати посаду, що дозволяють досягти певного ступеня незалежності:
- мати роботу чи посаду, які добре оплачуються або дозволяють одночасно отримувати великі побічні доходи;
- мати роботу або посаду, що дають можливість продовжувати активне навчання;

- мати роботу чи посаду, які одночасно дозволяють займатися вихованням дітей чи домашнім господарством.

Управління кар'єрою варто починати при прийомі на роботу. При прийомі на роботу вам задають питання, в яких викладені вимоги організації-роботодавця. Вам же слід задавати питання, що відповідають вашим цілям, що формують ваші вимоги[17].

Як приклад назвемо деякі питання, що задаються людиною, яку приймають на роботу роботодавцю;

- якою є філософія організації щодо молодих фахівців?
- які шанси отримання житла?
- скільки днів у році піде на відрядження (у тому числі закордонні)?
- які перспективи розвитку організації?
- чи є знижка при купівлі працівниками продукції, що випускається організацією?
- практикуються в організації понаднормові роботи?
- які системи оплати праці в організації?
- хто є конкурентом організації?
- чи має організація свої дитячі, лікувально-оздоровчі установи?
- які шанси отримання більш високої посади?
- чи будуть створені умови для навчання, підвищення кваліфікації або перепідготовки?
- чи можливо скорочення посади і в зв'язку з чим?
- у разі скорочення чи можна розраховувати на допомогу організації в працевлаштуванні?
- які принципи формування пенсійного фонду, можливі розміри пенсії?

Управляючи кар'єрою в процесі роботи, кожному працівникові необхідно пам'ятати наступні правила: не втрачайте час на роботу з безініціативним, неперспективним начальником, станьте потрібним ініціативному, оперативному керівнику; розширюйте свої знання, придбайте нові навички; готуйте себе зайняти більш високооплачувану посаду, яка стає (чи стане) вакантною; пізнайте і оцініть інших людей, важливих для вашої кар'єри (батьків, членів своєї сім'ї, друзів); складайте план на добу і на весь тиждень, в якому залишайте місце для улюблених занять; пам'ятаєте, що все в житті змінюється (ви, ваші заняття та навички, ринок, організація, навколишнє середовище), оцінити ці зміни - важливе для кар'єри якість; ваші рішення в області кар'єри практично завжди є компромісом між бажаннями і реальністю, між вашими інтересами та інтересами організації; ніколи не живіть минулим: по-перше, минуле відображається в нашій пам'яті не таким, яким воно було насправді, по-друге, минуле не повернеш; не допускайте, щоб ваша кар'єра розвивалася значно швидше, ніж у інших; звільняйтеся, як тільки переконайтеся, що це необхідно; думайте про організацію, як про ринок праці, але не забувайте про зовнішній ринок праці; не нехуйте допомогою організації у працевлаштуванні, але в пошуках нової роботи сподівайтесь перш за все на себе[11].

Засобом реалізації плану кар'єри є успішна робота на займаній посаді; професійний та індивідуальний розвиток, навчання, ефективне співробітництво з керівником; створення положення та іміджу в організації. Сьогодні вважається, що успіх кар'єри залежить від здібностей працювати на стику різних сфер діяльності.

На жаль, для успішного для успішного розвитку кар'єри недостатньо одних побажань співробітника, навіть якщо вони приймають форму добре продуманого плану. Для просування по ієрархічній драбині необхідні професійні навички, знання, досвід, наполегливість і певний елемент везіння. Щоб звести всі ці компоненти воедино, співробітнику часто необхідна зовнішня допомога. Традиційно він отримував цю допомогу від родичів і знайомих, навчальних закладів, які закінчував, товариств, в яких брав участь, і навіть від держави, якій платив податки. У сучасному світі найважливішим джерелом підтримки співробітника у розвитку кар'єри стає організація, в якій він працює. Такий стан речей легко пояснити - сучасні організації вбачають у розвитку своїх співробітників один з основоположних чинників власного успіху і тому щиро зацікавлені у розвитку їхньої кар'єри. Не випадково планування та управління розвитком кар'єри стало в останні 20 років однією з найважливіших областей управління людськими ресурсами[18].

Далі в курсовій роботі я буду розглядати дії організацій з управління кар'єрою своїх співробітників. Є. Комаров [7] пише, що Будь-яка організація, в тому числі і кар'єри, знаходить відбиток, передусім, в певних документах, до яких відносяться: Положення про кар'єру; Фактичні моделі кар'єри; Планові моделі кар'єри (приклади типових моделей кар'єри були розглянуті мною в попередньому розділі).

Положення про кар'єру - документ, що регламентує процес управління кар'єрою на підприємстві, в організації. В даний час ще рано говорити про якусь усталену структуру цього положення, але, в принципі, можна виділити найбільш характерні його розділи:

1. Загальна частина.
2. Цілі і завдання кар'єри.
3. Організація управління кар'єрою.
4. Оцінки персоналу в процесі кар'єри.
5. Порядок підготовки та прийняття рішень по кар'єрі.
6. Система використовуваної документації.

Фактичні моделі кар'єри - це або накопичені «фотографії» кар'єри конкретних людей на даному підприємстві, або створені «сьогодні й тепер» для якихось цілей. «Фотографування» кар'єри дає необхідну інформацію про перехід з посади на посаду (як по горизонталі, так і вертикалі), часу роботи на кожній посаді, зміні віку людини, підвищення кваліфікації, змінах (динаміці) в знаннях, навичках, уміннях і ін Фактичні моделі кар'єри корисні тим, що вони можуть дати уявлення про реальну кар'єри, її механізми, який необхідно знати для подальшого вдосконалення. «Інвентарні питання» за фактичними моделям кар'єри: Які фактичні моделі кар'єри можуть бути складені в організації? У якій формі вони можуть бути представлені або

зображені? Що характерно для цих моделей? Що знаходилося в основі рішень, прийнятих щодо кадрових переміщень? Які результати роботи кандидата покладені в основу оцінки при цих переміщеннях? Як ув'язана кар'єра зі зміною компетентності? Як оцінювалася компетенція, тобто рівень знань, навичок і вмінь? Які форми і методи підвищення кваліфікації використовувалися в процесі кар'єри?

Планові моделі кар'єри представляють собою розробки по можливій кар'єрі працівників. Вони включають визначення посадових переміщень, опис вимог до кандидатів, тимчасові інтервали, форми і методи оцінки знань, навичок та вмінь, результатів роботи та інше[29].

«Інвентарні питання» за плановими моделям кар'єри: Чи є в організації досвід розробки планових моделей кар'єри? Якщо так, то які форми цих моделей? Якщо ні, то кого з кадрової служби необхідно навчити розробці цих моделей? Де цьому можна навчитися? Чи слід знайомити новоприйнятих на роботу з цими моделями? Вивчаються чи «кар'єрні потреби» персоналу в організації? Якщо так, то хто цим займається? Які засоби використовуються для цього? Якщо ні, то кого і де слід навчити цьому? Які системи використовуються для оцінки рівня і змісту знань, навичок і вмінь працівників-кандидатів для «кар'єрної драбини»?

Управління кар'єрою полягає в організації планомірного горизонтального і вертикального просування працівника по системі посад або робочих місць, починаючи з моменту прийняття його в організацію і закінчуючи ймовірним звільненням. Таким чином кар'єра має бути керованим процесом, а значить, плановим. Планування кар'єри полягає у визначенні цілей професійного розвитку працівника і шляхів, що ведуть до їх досягнення. Реалізація плану розвитку кар'єри передбачає, з одного боку, професійний розвиток співробітника, тобто придбання необхідної для заняття бажаної посади кваліфікації, а з іншого - послідовне зайняття посад, досвід роботи на яких необхідний для успіху в цільовій посаді[21].

Критеріями розвитку кар'єри називають ті дії, які робить працівник і організація для реалізації плану кар'єри і професійного просування співробітника. Планування і управління розвитком кар'єри вимагає від працівника і від певних додаткових (у порівнянні з рутинною професійною діяльністю) зусиль. Багато західних організацій почали створювати формальні системи управління розвитком кар'єри своїх співробітників. Працівникові пропонуються різні програми (навчання, консультації). Загальна мета цих програм полягає у поєднанні потреб і цілей працівника з поточними чи майбутніми можливостями просування в організації. Подібні програми повинні:

- пропонуватися регулярно;
- бути відкритими для всіх працівників організації;
- модифікуватися, якщо їх оцінка показує, що необхідні зміни;
- давати повну інформацію про вакансії та про кваліфікацію, яка необхідна, щоб їх зайняти;

- вказувати систему, відповідно до якої кваліфіковані працівники можуть претендувати на ці вакантні місця;

- допомогти працівникам встановити цілі кар'єри.

Найбільш поширеною моделлю управління кар'єрою співробітників є модель партнерства з планування та розвитку кар'єри.

Партнерство передбачає співробітництво трьох сторін - працівника, його керівника та відділу людських ресурсів. Працівник несе відповідальність за планування і розвиток власної кар'єри. Керівник виступає в якості наставника або спонсора співробітника. Його підтримка необхідна для успішного розвитку кар'єри, оскільки він розпоряджається ресурсами, управляє розподілом робочого часу, атестує співробітника[17].

Відділ людських ресурсів відіграє роль професійного консультанта і водночас здійснює загальне управління процесом розвитку кар'єри в організації.

Після прийому на роботу фахівці з людських ресурсів проводять навчання нового співробітника основ планування і розвитку кар'єри, роз'яснюють принципи партнерства, відповідальність і можливості що у ньому сторін. Навчання переслідує дві основні мети: 1) сформувані зацікавленість співробітників у розвитку кар'єри і 2) надати їм інструменти для початку управління власною кар'єрою [9].

Наступним етапом є розробка плану розвитку кар'єри. Співробітник повинен визначити власні професійні інтереси і методи їх реалізації, тобто посаду (посади), які б він хотів зайняти в майбутньому. Після цього йому потрібно зіставити власні можливості з вимогами до цікавлять його посадам і визначити чи є даний план розвитку кар'єри реалістичним і, якщо так, то продумати, що йому необхідно для реалізації цього плану. На даному етапі співробітник потребує кваліфікованої допомоги з боку відділу людських ресурсів і власного керівника, перш за все, для визначення своїх можливостей і недоліків, а так ж методів розвитку. Багато організацій проводять спеціальне тестування для виявлення сильних і слабких сторін своїх співробітників, результати якого надають істотну допомогу в плануванні кар'єри. Участь керівника у процесі планування кар'єри дозволяє не тільки провести певну перевірку на відповідність реальності кар'єрних очікувань співробітника, а й залучити керівника процес розвитку кар'єри даного співробітника з самого початку і тим самим заручитися його підтримкою [21].

Реалізація плану розвитку кар'єри залежить, перш за все, від самого співробітника. При цьому необхідно мати на увазі весь набір умов, що роблять це можливим:

- результати своєї роботи на посаді. Успішне виконання посадових обов'язків є найважливішою передумовою просування. Випадки підвищення не справляються зі своїми обов'язками співробітників (навіть володіють величезним потенціалом) вкрай рідкісні;

- професійне та індивідуальний розвиток. Співробітник повинен не тільки користуватися всіма доступними засобами професійного розвитку, а й демонструвати знову придбані навички, знання та досвід;

- ефективне партнерство з керівником. Реалізація плану розвитку кар'єри у величезній мірі залежить від керівника, який формально і неформально оцінює роботу співробітника в займаній посаді і його потенціал, є найважливішим каналом зв'язку між співробітником і вищим керівництвом організації, які приймають рішення про просування, має в своєму розпорядженні ресурсами необхідними для розвитку співробітника.

- помітне становище в організації. Для просування в організаційній ієрархії необхідно, щоб керівництво знало про існування співробітника, його досягнення і можливості. Заявити про себе можна за допомогою професійних досягнень, вдалих виступів, доповідей, звітів, участі в роботі творчих колективів, масових заходах. Винятково важливим є в даному випадку успішне партнерство з відділом людських ресурсів, позитивну думку співробітників якого про потенціал працівника є необхідною умовою поступального розвитку його кар'єри [14].

Найважливішим компонентом процесу управління розвитком кар'єри є оцінка досягнутого прогресу, в якій беруть участь всі три сторони: співробітник, керівник, відділ людських ресурсів. Оцінка проводиться періодично, як правило, один раз на рік (часто разом з атестацією співробітника, хоча останнім часом багато організацій прагнуть розділити ці події) в ході зустрічі співробітника і керівника, а потім підтверджується відділом людських ресурсів. Оцінюється не лише прогрес у реалізації плану, а й реалістичність самого плану у світі сталися минулого року подій, ефективність його підтримки з боку керівника та організації в цілому. Результатом обговорення стає скоригований план розвитку кар'єри.

Як і кожен організаційний процес розвиток кар'єри потребує оцінки ефективності. Оскільки цей процес спрямований, перш за все, на підвищення ефективності організації в цілому, її результати (успіх у досягненні поставлених перед організацією цілей) показують наскільки ефективною є робота в галузі управління кар'єрою. Більш специфічними показниками, що характеризують управління розвитком кар'єрою в організації є [17]:

1. плинність персоналу (порівняння показників для співробітників, що беруть участь у плануванні та розвитку кар'єри, і не беруть участь в цьому процесі);

2. просування на посаді (порівняння процентних показників (відношення отримали підвищення співробітників до загального числа співробітників у групі) для працівників, які беруть участь у плануванні та розвитку кар'єри, і не беруть участь в цьому процесі);

3. заняття звільнилися ключових посад співробітниками організації та прийнятими з боку;

4. проведення опитувань співробітників компанії, що беруть участь у плануванні та розвитку кар'єри.

Таким чином, управління службовою кар'єрою - це складний процес, що вимагає значних витрат, однак його формальна наявність гарантує реалізації професійних амбіцій всім працівникам організації. Люди відрізняються один від одного і за здібностями, рівнем освіти, кваліфікації. Так що не кожен навіть при наявності дієвої системи просування зможе зайняти найбільш високі посади. В умовах же відсутності кар'єрних планів спонтанні переміщення можуть призвести до зниження ентузіазму та мотивації співробітників, так як у всьому цьому вони не побачать логіки. До того ж такі перекази можуть перерватити трудовий процес і привести до зниження продуктивності та творчого настрою.

Проте С. Шекшня [8] пише, що сьогодні вчені і керівники починають задаватися питанням про ефективність і доцільність даного методу управління. Така зміна ставлення до розвитку кар'єри пов'язано, перш за все, з двома чинниками: збільшенням швидкості зміни зовнішнього та внутрішнього організаційного середовища і зміною відносин між співробітниками і організацією. Прискорення процесу змін робить традиційне планування просування по службових сходах виключно складним процесом, оскільки часто організація не знає, що може статися з нею через декілька місяців, не кажучи вже про роки. Коли керівництво американської багатонаціональної компанії прийняло рішення про реструктуризацію та ліквідації головних офісів чотирьох своїх відділень, сотні керівників і фахівців з розробленими на кілька років вперед планами розвитку кар'єри залишилися за бортом організації або на нових посадах, про які вони і не думали. З іншого боку, багато з них не розглядають свої відносини з організацією інакше як тимчасовий союз, що триває рівно стільки скільки це вигідно обом сторонам. При такому погляді співробітники намагаються планувати свою кар'єру в глобальному масштабі, а роботу у рамках окремої організації розглядають як один з кроків до кінцевої мети. Їх інтерес полягає в підвищенні професійної майстерності, придбання нових знань і навичок, збільшення власної цінності на зовнішньому ринку праці. Природно, що довгострокове планування кар'єри всередині організації в такому випадку практично позбавлене сенсу.

Як правило, виділяють два критерії успішної кар'єри: **об'єктивний і суб'єктивний**. Об'єктивно процес кар'єрного росту можна оцінити по двох базових параметрах: рух усередині організацій і рух усередині професії. Найчастіше як основний параметр об'єктивного успіху розглядають просування по службовим сходам [17].

Критерієм особистісної, суб'єктивної успішності може бути власна думка людини про те, чи досягла вона того успіху, до якого прагнула. Важливим суб'єктивним моментом є залежність успіху від референтної групи, до якої людина себе відносить (вона як би служить критерієм успіху). У той же час суб'єктивна оцінка успіху пов'язана із зовнішніми параметрами - тим, що для навколишніх є символами успіху (заробітна плата, престиж, визнання). У процесі професійної діяльності людина проходить певні етапи розвитку кар'єри. Ці етапи розрізняються за своїм внутрішнім змістом.

У висновку можна підвести такі підсумки: 1) у будь-якій організації існує взаємна зацікавленість у розвитку кар'єри персоналу як організації, так і самого працівника. 2) Головним механізмом кар'єрного розвитку є поєднання інтересів працівника (задоволення потреб у життєзабезпеченні, соціальному визнанні, самореалізації) і організації (ефективне рішення службових завдань). 3) У процесі реалізації кар'єри важливо забезпечити взаємодію всіх видів кар'єри. Ця взаємодія припускає виконання наступних завдань: забезпечення спрямованості планування кар'єри на конкретного співробітника з метою врахування його специфічних потреб, забезпечення відкритості процесу управління кар'єрою; усунення «кар'єрних глухих кутів», в яких практично немає можливостей для розвитку співробітника; підвищення якості процесу планування кар'єри; формування наочних і які сприймаються критеріїв службового росту, що використовуються в конкретних кар'єрних рішеннях; вивчення кар'єрного потенціалу працівників; забезпечення обгрунтованої оцінки кар'єрного потенціалу працівників з метою скорочення нереалістичних очікувань; визначення шляхів службового зростання, використання яких задовольнить кількісну та якісну потребу в персоналі в потрібний момент часу і в потрібному місці.

Емпіричне дослідження критеріїв кар'єрного розвитку особистості.

Аналіз результатів дослідження. Етапи, завдання та обсяг досліджень

На першому етапі (жовтень 2016 – листопад 2016рр.) вивчався стан розроблення проблеми вибору кар'єри у науковій літературі, визначалися об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження.

На другому етапі (грудень 2016 – березень 2017рр.) проводилося анкетування серед пересічних громадян віком від 30 до 50 років, проанкетовано 30 чоловік.

На третьому етапі (квітень 2017 – травень 2017рр.) проведено узагальнення результатів проведеної роботи з науковою літературою та результатами дослідження.

Підводячи підсумок розглянутих положень, можна зробити висновок про те, що анкета була розроблена відповідно до науково-методологічних положень експериментальної психології.

Нами було розроблено анкету на визначення задоволеності власною кар'єрою та на з'ясування критеріїв, які впливають на вибір власної кар'єри (Додаток А).

За результатами анкет з'ясовано, що переважна більшість людей розчаровані у виборі свого робочого місця і не бачать перспективи на майбутнє. Основною причиною працевлаштування є необхідність заробляти кошти, але люди не бачать перспективи кар'єрного зростання, фірми та організації не завжди сприяють підвищенню кваліфікації їх спеціалістів і це негативно впливає на емоційний стан працівників.

Ви задоволені Вашою кар'єрою?		Ви бачите перспективу кар'єрного зростання?		Ви маєте бажання просуватись по кар'єрних сходах?		Організація, на якій Ви працюєте сприяє підвищенню Вашої кваліфікації?		Ви комфортно почуваєтесь на робочому місці?	
так	ні	так	ні	Так	ні	так	ні	так	ні
26.7%	73.3%	26.7%	73.3%	80%	20%	60%	40%	36.7%	63.3%

Аналіз емпіричних результатів дослідження дав можливість з'ясувати, що більшість людей незадоволені власною кар'єрою та не бачать перспектив кар'єрного зростання. Також бачимо, що організації зацікавлені у підвищенні професійних якостей працівників, сприяють їх професійному росту та розвитку

Помилки при виборі власної кар'єри. Не рідкісні випадки, коли люди були впевнені в тому, що знають, як побудувати кар'єру і домогтися успіху в житті, але рано чи пізно розчарувалися в обраному кар'єрному шляху. Чому так відбувається? Проаналізувавши теорію і отримавши певні знання після спілкування з про анкетованими людьми, я можу виокремити 10 помилок, які найчастіше роблять люди при виборі власної кар'єри:

Помилка 1. Вибрати кар'єру – це не складно. Для дуже багатьох людей вибір тієї діяльності, якою належить займатися все життя – процес нелегкий і досить довгий. Винятки швидше становлять випадки, коли рішення про головне заняття в житті приймається легко і швидко, і без жалю надалі. Планування кар'єри – процес багатостадійний, в який обов'язково потрібно включати пізнання самого себе, вивчати свої інтереси та здібності, а також дослідити професії, в яких можна реалізувати ці свої здібності та навички. Важливо розставити пріоритети – чого саме ви хочете від своєї професії – цікава робота, привабливе оточення, перспектива кар'єрного росту, бажана зарплата. Якщо ці фактори розташувати у зворотному порядку, то на першій позиції буде матеріальна цінність – висока зарплата. Негативною рисою це вважати не можна, значить такий ваш вибір і орієнтуватися вам слід саме на нього.

Помилка 2. Консультант по кар'єрі зможе вибрати саме ту професію, яка вам підійде. Консультант по кар'єрі – порівняно нова спеціальність, яка є досить неоднозначною в професійному плані. По-перше, рекомендації з вибору кар'єри може давати тільки та людина, яка відмінно розбирається не в одній або двох професіях, а є експертом у багатьох сферах. По-друге, поради порадами, але вибір за вас не зробить ніхто, навіть компетентний консультант. Він зможе тільки проконсультувати, але вибрати свою кар'єру – справа виключно ваша.

Помилка 3. Хоббі не може стати професією. Є безліч випадків, коли люди виконують нудну, нецікаву їм роботу, а у вільний від неї час насолоджуються своїм хоббі в той час, як на цьому самому хоббі можна заробляти. Вибираючи свою майбутню професійну діяльність, орієнтуйтеся

саме на те, чим любите займатися, що приносить вам задоволення. Зробити своє улюблене заняття високооплачуваною роботою може кожен.

Помилка 4. Вибір спеціальності потрібно робити лише зі списку актуальних професій року. Щороку з'являються книги, статті, замітки про те, які професії будуть найбільш затребувані в наступному році. У них експерти намагаються передбачити, які вакансії будуть найбільш «гарячими». Безсумнівно, таку інформацію варто дізнаватися хоча б для того, щоб бути в курсі останніх тенденцій на сучасному ринку праці. Але повністю керуватися нею при виборі свого бізнесу не можна. Адже ті, хто займає перші позиції затребуваних професій зараз, завтра можуть легко зайняти такі ж позиції безробітних.

Помилка 5. Висока заробітна плата – основа щастя. Звичайно, гроші відіграють важливу роль в кар'єрі. Але це далеко не головний фактор. За багатьма проведеними дослідженнями відомо, що високий заробіток не завжди запорука отримання задоволення від роботи. Часто робота, яка добре оплачується, приховує в собі не тільки нудну рутинну діяльність, але і сильні стреси. Більшість людей проводять на роботі третю частину доби, тому і вибирають улюблене заняття, гарну робочу обстановку, дружний колектив. Якщо все це підкріплюється ще й хорошим заробітком, то можна вважати, що ваша кар'єра успішна у всіх сенсах.

Помилка 6. Кар'єру вибирають раз і назавжди. Ваша доля повністю у ваших руках, і ви завжди в силах її змінити. Досить багато людей протягом життя змінюють сферу своєї діяльності – хтось у рамках основної спеціальності, а хтось і зовсім кардинально. За дослідження японських психологів було встановлено, що у людини, яка пропрацювала на одному місці 7 років і більше, значно знижується рівень креативності та мислення втрачає свою гнучкість. Досвід – це добре, але іноді потрібно зважуватись і на зміни в житті.

Помилка 7. Зміна кар'єри тягне за собою втрату придбаних на ній цінних навичок і вмінь. Найцінніше, що ми можемо придбати в житті – це наші вміння, навички та знання. Це невичерпне багатство, яке залишиться при вас назавжди! Багато знань, отримані одного разу, ви зможете використовувати і в новій кар'єрі. А навички та вміння можуть дещо видозмінюватися і підлаштовуватися під специфіку нової діяльності.

Помилка 8. Успіх близької людини в будь-якому бізнесі гарантує і мені успіх у ньому. У родичів часто дуже багато схожих рис, але абсолютно однакових людей не існує. Що підходить для одного, може абсолютно не підійти іншому, і причина тому – різні звички, смаки, характери, інтереси. Скільки людей, успішно займаються сімейним бізнесом, стільки й тих, хто, будучи родичами, змогли успішно реалізувати себе в абсолютно різних областях діяльності. Якщо ваш родич успішний в своїй кар'єрі – беріть з нього приклад, але не обов'язково будуйте свій бізнес у тій же сфері.

Помилка 9. Почавши працювати, всі інші проблеми відпадуть самі собою. Вибрати кар'єру – значить тільки почати свій професійний шлях, в ході якого вам буде потрібно вирішувати ще безліч питань і завдань.

Наприклад, які ваші найближчі цілі і подальші плани, чи буде вам цікаво працювати тут же через 3, 5, 10 років, як далі розвиватися?

Помилка 10. Щоб зрозуміти і розібратися в професії, потрібно обов'язково попрацювати в ній. Безсумнівно, роль безпосередньої участі в тій чи іншій діяльності велика, однак, теоретичні знання про яку-небудь спеціальність можуть стати відмінною основою для своєї майбутньої професійної реалізації в ній. Крім отримання освіти в університеті або коледжі, ви завжди можете займатися самоосвітою, благо зараз немає проблем з доступом до необхідних інформаційних ресурсів.

Висновки. У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми вибору кар'єри.

У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання ми прийшли до таких висновків:

Після ретельного аналізу літератури стосовно проблеми вибору кар'єри, можна стверджувати, що це поняття являє собою вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей. Це процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості. Він пронизує весь життєвий шлях людини. Піком цього процесу, переломним моментом у житті є акт вибору професії. За часом він зазвичай збігається з закінченням школи і тісно пов'язаний з попередніми етапами професійного самовизначення. Дослідженням процесу професійного самовизначення займалися багато дослідників таких, як: Ф. Парсон, Д. Сьюпер, Е.А. Клімов, В. Франкл, Н.С. Пряжников, Е.Ф. Зеєр, М.Р. Гінзбург, Дж. Голланд, Д.А. Леонтьєв та багато інших. Можна помітити, що поняття «професійне самовизначення» і «вибір професії» часто ототожнюються, а процес професійного самовизначення розглядається як вибір професії з декількох можливих варіантів.

Найважливіше рішення, яке приймає людина у своєму житті – це вибір кар'єри. Настає час, коли ми ставимо перед собою запитання: ким я хочу бути? У чому мої сильні та слабкі сторони?

Отже, змістовною складовою поняття кар'єри є просування, тобто рух вперед. Використовуються і такі поняття, як зростання, досягнення, перехід та ін. В цьому відношенні кар'єра - це процес, який визначається як проходження, послідовність зміни робочого стану людини, тобто тут розглядається не як статичний, стабільний стан, а як процес зміни подій, як активного просування людини в освоєнні та вдосконаленні способів життєдіяльності. Тип кар'єрного процесу дає уявлення про особливості його виникнення, направленості й внутрішній організованості, зовнішніх зв'язках, взаємодіях відносно інших процесів.

Кар'єра не визначає тільки успіхи або невдачі, як у власному розумінні людини. Вона містить внутрішню позицію і поведінку, поступову зміну навичок, здібностей і професійних можливостей, пов'язаних з діяльністю.

Наукового обґрунтування сутності поняття кар'єри і кар'єрного процесу у нашій країні ще немає. Тому в суспільстві діє суперечливе ставлення до кар'єри, де вона розглядається не з позитивного боку, а як відхилення від соціальної норми, як кар'єризм. В Україні таке ставлення має історичне коріння.

Одні вважають, що кар'єра — це шлях до успіху, досягнення видного положення у суспільстві. Це успішне просування вперед у галузі службової діяльності.

Кар'єризм — це гонитва за кар'єрою, прагнення до особистого благополуччя, просування на службі в особистих інтересах. Це прагнення викликане корисними цілями в ущерб інтересів суспільної справи.

Інші вважають, що кар'єра — це результат свідомої позиції і поведінки людини в галузі трудової діяльності, пов'язаної з посадовим або професійним зростанням.

Управління розвитком кар'єри є досить складним процесом і може вирішуватись на основі застосування сукупних методів:

по-перше, шляхом аналізу і обробки листків обліку кадрів з метою виявлення періоду роботи на певних посадах. Цей метод зорієнтований на минуле і виникає потреба в його корегуванні з врахуванням реальних можливостей;

по-друге, на основі експертних опитувань керівників про раціональний вік і термін зайняття посади з наступною обробкою результатів методами рангової кореляції — на основі нормативного рейтингу посад.

Я погоджуюсь, що для здійснення кар'єри необхідні професійні навички, знання, досвід, наполегливість і деякий елемент везіння.

Список використаних джерел

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. – М. : Просвещение, 1988. – 270с.
2. Захарова А.В. Рівень претензії як показник самооцінки / Нові дослідження з психології та вікової фізіології / А.В. Захарова. – М. : Педагогіка, 1989. – 137 с.
3. Захарова А.В. Структурно-динамічна модель самооцінки. // Питання психології / А.В. Захарова. – 1989. – № 1. – С. 5-14.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Клімов Е.А. Шлях до професії / Е.А. Клімов. – Л., 1974. – 190 с.;
7. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев. – 1989. №5. С. 158-164.
8. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : Навч. посіб. для слухачів та студ. ВНЗ / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 532с.

9. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова. – 2001. – №1. С. 57-66.
10. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс – СПб. : Питер, 2010. – 794 с.
11. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.
12. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / М.А. Дмитриева, Г.С. Никифоров, В. М. Снетков и др.; под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2007. – 448 с.
13. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников – М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
14. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
15. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие / Н.С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.
16. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. 2-е изд. / Н.В. Самоукина – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. / В. Франкл – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – Москва : Педагогика, 1981. – 96 с.
19. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун-т, 2012. – 720 с.
20. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Крільчук, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2015. – 652 с.
21. Практична психологія : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2014. – 728 с.
22. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. / [М.С. Корольчук, П.П. Криворучко, В.І. Осьодло та ін..] ; за заг. ред. М.С. Корольчука. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 296 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень
Київського Національного
торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна
Макогонова Анастасія Михайлівна
студентка 3 курсу 27 групи
денної форми навчання
факультету економіки,
менеджменту та психології

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ НА ПРИРОДУ ТВОРЧОСТІ

Актуальність теми дослідження. Творчість далеко не новий предмет дослідження. Однак, в минулому у людей не виникало особливої потреби до її наукового вивчення. Таланти з'являлися самі собою, стихійно створювали шедеври літератури і мистецтва, робили наукові відкриття, винаходили, задовольняючи тим самим потреби розвивається людської культури.

У наш час ситуація докорінно змінилася. Все більше значення надається інтелектуальній праці працівника, все більша частина виконавської діяльності перекладається на машини, автоматизується.

Творча діяльність, будучи більш складною за своєю сутністю, доступна тільки людині. А більш проста - виконавська - може бути перекладена і на тварин, і на машини, для неї і розуму не так вже й багато потрібно.

Сучасне суспільство, змінюючись і розвиваючись, пред'являє до людини все більш високі вимоги. Для того, щоб бути затребуваним, необхідно привносити в нього щось нове своєю діяльністю, тобто бути незамінним. А для цього, що очевидно, діяльність повинна носити творчий характер. У сучасному бізнесі здатність до творчого мислення важлива практично в будь-якій роботі.

Творчі здібності властиві будь-якій людині, будь-якій нормальній дитині потрібно лише зуміти розкрити їх і розвинути. Але як це зробити? Чи можна навчити творчості? Які умови необхідні для розкриття творчого потенціалу особистості? Ці питання хвилюють людську цивілізацію на всьому протязі її існування.

Проблема вивчення творчості довгий час представляла лише літературний інтерес. Вона не мала ні фундаментальних постулатів, ні ясно окресленого предмета дослідження, ні методики. Але зараз ця тема з розряду абстрактних переходить у категорію доступних для природничого аналізу, отримує і наукову предметність, і дослідницьку апаратуру. Більше того, вивчення творчості набуває прикладне значення.

Питаннями творчості займалися ще античні філософи (Геракліт, Демокріт, Платон, Арістотель). Творче мислення вивчали багато психологів.

Серед них такі видатні дослідники, як Б.М. Нікітін, Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, Я.А. Пономарьов, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, О.С. Анісімов, Б.М. Теплов, та інші. Більшість робіт присвячено розвитку творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а більш старшим віком, зокрема, підліткового і юності, приділяється значно менше уваги.

Сьогодні творче мислення привертає до себе набагато більше уваги, ніж раніше. Майже всі великі фірми називають себе «творчими корпораціями». Швидкість змін, що відбуваються, потреба в гнучкості і зростаюча конкуренція роблять творчі здібності якістю, яке не можна ігнорувати.

Негласно вважається, що творчі здібності студентів гуманітарних спеціальностей вище, тому серед них більше людей типу «людина-художній образ» або «людина-людина». Однак, експериментально з цього питання не було отримано чітких підтверджуючих даних.

Метою даної курсової роботи полягає у вивченні творчих здібностей студентів гуманітарних і технічних спеціальностей та на їх основі розробити практичні рекомендації щодо їх розвитку.

Гіпотеза дослідження: рівень творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей вище, ніж студентів технічних спеціальностей.

Відповідно до мети були сформульовано наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблематики творчості в сучасній науковій психологічній літературі.
2. Обґрунтувати методики дослідження творчих здібностей студентів гуманітарного профілю навчання.
3. Виділити групи студентів різної професійної спрямованості.
4. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у студентів різних спеціальностей.

Об'єкт дослідження феномен творчості та здібностей.

Предмет дослідження є творчі здібності студентів гуманітарних і технічних спеціальностей.

Методики дослідження. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження; Емпіричні методи дослідження: Тест дивергентного (творчого) мислення Вільямса; Тест особових творчих характеристик Вільямса. Методи математико-статистической обробки даних: Виявлення відмінностей між вибірками за досліджуваною ознакою за допомогою статистичного критерію.

Теоретична та практична значущість роботи – дана робота може бути використана при проведенні практичних занять по практичній психології, вона містить теоретичний аналіз самооцінки особистості. Робота також може бути використана для дослідження самооцінки особистості. Емпірично було досліджено аналіз проблеми самооцінки в системі психологічного знання.

Теоретические основы вивчення творчих здібностей. Поняття творчості, креативності та творчих здібностей

Творчість - це загадка, яку художник задає сам собі.

(С. Є. Леу)

Творчість складний і заплутаний предмет. Межі його розмиті і простягаються від винаходу нового ковпачка для зубної пасти до П'ятої симфонії Бетховена [3]. Зрозуміти природу творчих здібностей без розуміння сутності творчості, зрозуміло, неможливо, хоча саме з цього питання існує безліч суперечливих суджень, думок, теорій і т.д. [7].

У «Тлумачному словнику російської мови» С.І. Ожегова творчість визначається так: «Творчість створення нових за задумом культурних або матеріальних цінностей», а в Радянському енциклопедичному словнику: «Творчість діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю ...»

В.Н. Дружинін, ґрунтуючись на дослідженнях Богоявленської та Матюшкіна, вважав, що творчість можна визначити як якийсь вихід за межі (наявної ситуації або наявних знань) [21].

Я.А. Пономарьов розводить поняття «творчість» і «діяльність», вважаючи, що основною ознакою діяльності є потенційне відповідність мети діяльності її результату, в той час як для творчого акту більш характерно прямо протилежне мета (задум, програма тощо) та результат неузгоджені.

Творча активність може виникати в процесі діяльності, але пов'язана вона не з досягненням наміченої мети, а з породженням в ході діяльності побічного продукту. Цей побічний продукт і є справжнім результатом творчості [24].

С.Л. Рубінштейн вказував на характерні особливості винахідницької творчості: «Специфіка винаходи, що відрізняє його від інших форм творчої інтелектуальної діяльності, полягає в тому, що воно має створити річ, реальний предмет, механізм або прийом, який дозволяє певну проблему [19].

Як можна помітити, існує безліч різних поглядів на творчість, які, тим не менш, сходяться в одному ключовою характеристикою творчості є принципова новизна продукту, тобто творче мислення характеризується пошуком принципово нових рішень, виходом за рамки існуючої системи.

При цьому слід зазначити, що творчість завжди передбачає творця [9]. Термін «творчість» вказує і на діяльність особистості, і на створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури [25].

Антонім творчості - шаблонність, дія в заданих рамках, по прийнятими стандартами.

На найпростішому рівні творчість означає створення чогось не існувало раніше.

На думку В.В. Клименка, механізм творчості людини створюється синтезом психе (душі) – мислення, почуттів, уяви та соми (тіла) – психомоторики та енергопотенціалу. Він призначений здійснювати обмін

інформації та енергії під час розв'язання задач і проблем, в результаті яких людина виробляє творчі продукти.

Механізм творчості людини не має віку. Він на 6-му році життя переходить із потенційного стану в активний та поступово, за сприятливих умов, набирає потужності протягом усього життя.

Механізм творчості існує у кожній практично здоровій людині. Він перебуває у потенційному стані. Стани механізму творчості спонтанно змінюють один одного: «сплячий» стан змінюється на дійовий, працюючий. Механізм творчості «вимикають» із розвитку непомірні навантаження, втома, перевтома та хвороби. Коли вони долаються тоді механізм творчості знову відновлює свої функції.

Механізм творчості – це механізм перетворення дискомфорту (задач і проблем) і створення (відкриттів, винаходів і художніх образів) гармоній. Він є в кожному з нас, але для того, щоб він почав працювати, ми повинні свій механізм творчості привести до стану гармонії. Причому, повинні бути пропорційно розвинені мислення, почуття, уява та психомоторика (здатність до діяльності) і енергопотенціал (забезпеченість належною енергією). Механізм творчості описується формулою: Я (психе, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме). Механізм творчості – це не орган тіла, а орган людини.

Залежно від стану механізму творчості умовно можна виділити три типи людей: творці, споживачі і виконавці.

Творці (мудреці, генії і таланти) здатні вирішувати найскладніші задачі і проблеми в найпростіший спосіб. Вони створюють нове – те, чого ще в природі й соціумі не існувало.

Споживачі (ерудити і дилетанти) збирають і оцінюють інформацію та звертають увагу інших на її дисгармонію у довкіллі. Вони мають установку на накопичення знань, умінь та навичок в ущерб розвитку творчих здібностей.

Виконавці (посередності) виконують, поставлені кимось, репродуктивні завдання за готовим зразком та задовольняються самозахистом і самозбереженням.

Механізм творчості не має віку. Він пробуджується у 6 років, а починає працювати у 13-річному віці. Оптимальні інтелектуальні навантаження є необхідною умовою збереження та відновлення механізму творчості у межах норми.

Вищу насолоду натхнення людина переживає не від результатів роботи, а від процесів відкриттів, винаходів та створення образів, якими створюються знакові системи (наукові думки), матеріальні предмети та художні образи тощо.

Щоб механізм творчості людини почав працювати, ми маємо гармонійно розвивати всі його складові. В оптимальному стані мають перебувати і душа (мислення, почуття і уява), і тіло (енергопотенціал і психомоторика) людини. Причому ніяких компенсацій у цій неповторній цілісності не буває. Мислення, почуття і уява знаходять у дискомфорті нові

задачі, психомоторика їх розв'язує, а енергопотенціал живить пізнавальні, моральні та естетичні дії і творчість людини.

Для нашого дослідження важливою є наступна теза автора концепції креативної психічної системи людини: «Механізм творчості проявляється тільки в дії. Його не варто відшукувати ані в особливостях будови мозку, ані в конституції тіла, ані в точності й гостроті ока, ані в тонкощах слуху, ані в здібностях, ані в можливостях пам'яті. Тому ми відкидаємо думку про елітарність механізму творчості. Цим обґрунтовується проста для кожної людини думка: кожний носить у собі креативну психічну систему (механізм творчості)».

Розглянемо далі вікові трансформації психічної системи творчості, та три вершини творчості людини, які детально описані В.В. Клименком у згаданому вище посібнику. В першу чергу наголосимо на важливій думці вченого, що тільки робота механізму творчості надає життю смислу і тільки творчість обдаровує людину свободою.

У віці 6-ти років (вік початківця), в дитей пробуджується механізм творчості для виконання творчих завдань.

У віці 13-ти років (вік революціонера), в підлітків працює механізм творчості. Але це не означає, що він працює на повну потужність. Тут працює який-небудь один з елементів механізму, а всі інші сприяють його роботі. Якщо і на цій сходинці вікового розвитку зберігається гармонія, що майже весь час змінює свою структуру, то підліток безболісно здолає наступну вікову трансформацію механізму творчості і досягне віку майстерності.

У віці 21-го року (вік майстерності), механізм творчості людини здатний виконувати творчу роботу. У цьому віці спостерігається перша вершина творчості. Почуття переважають над мисленням і уявою. Здатність до творчості поступово набирає потужності.

У віці 34-х років (вік творця), спостерігається друга вершина творчості людини, проявляється продуктивна дієвість механізму творчості. В цьому віці настає гармонія мислення, почуттів та уяви. Психомоторика живиться оптимальним енергопотенціалом і виникає здатність до геніальної роботи.

У віці 55-ти років (вік мудреця), настає третя гармонійна вершина творчості. В цьому віці мислення підпорядковує собі почуття, що є необхідною умовою створення нового світу, відкриття того, що люди почували, але не були спроможні означити. У цьому віці людина стає мудрим творцем.

Із даного викладу ми бачимо, що період навчання учнів у ЗНЗ, від 6-ти до 18-ти років, має вирішальне значення для подальшого успішного розвитку їх креативної психічної системи.

Отже, важливо відзначити, що творчість завжди передбачає реальний продукт. Хоча фантазії можуть бути абсолютно новими, їх не можна назвати творчими, поки вони не втіляться у щось реальне, наприклад, будуть виражені в словах, записані на папері, передані у творі мистецтва або відображені у винаході.

Діагностика творчих здібностей в психології. Проблема діагностики та розвитку творчих здібностей одна з центральних проблем психології творчості. Вона має досить довгу історію і не надто щасливу долю. Хоча природа художнього таланту цікавила мислителів, людей науки і мистецтва з часів Аристотеля, до останнього часу зроблено в цій галузі порівняно мало [18].

Дослідження творчості ведуться в трьох основних напрямках.

Перший напрямок звіт вчених-дослідників, які прожили плідне життя в науці, що збагатили її першорядними відкриттями і на схилі років прагнуть розповісти про характер своєї праці. Ця традиція сходить до Чарлзу Дарвіну; продовжували її Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре, В. Стеклов. У. Кеннон, Г. Сельє.

Другий напрямок метод модельних експериментів. Наприклад, моделлю творчого рішення може служити завдання, в якому пропонується, не відриваючи олівця від паперу, чотирма відрізками «пройти» через дев'ять точок, розташованих у три ряди, по три точки в ряду. Навіть на такій примітивній моделі вдається отримати цінну інформацію.

Третій шлях дослідження творчості вивчення особливостей творчої особистості, де використовуються психологічне тестування, анкетний метод, статистика. Тут, звичайно, не може бути й мови про проникнення в інтимні механізми творчого процесу.

Спроба виявити спадкові детермінанти креативності була почата в роботах дослідників, що належать до вітчизняної школи диференційованої психофізіології. Представники цього напрямку стверджують, що в основі загальних здібностей лежать властивості нервової системи (задатки).

Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, яка могла б у ході індивідуального розвитку детермінувати креативність, вважається «пластичність». Полюсом, протилежним пластичності, є ригідність, яка проявляється в малій варіативності показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, скруті переключення, неадекватності переносу старих способів дії на нові умови, стереотипності мислення і т. Д. Однак питання про зв'язок пластичності з креативністю залишається відкритим.

Л.І. Полтавцева зазначила взаємозв'язок темпераменту і творчих здібностей: швидкість залежить від характеристик темпераментної активності (пластичність і темп) і емоційної чутливості в предметній середовищі, а гнучкість від соціальної емоційної чутливості та індексу загальної активності.

Ю.Б. Гіпенрейтер виділяє наступні факти.

- Про вродженості здібностей укладають також на основі повторення їх у нащадків видатних людей. Однак, подібні факти не є строгими, оскільки не дозволяють розвести дії спадкоємності та середовища: при виражених здібностей батьків з більшою ймовірністю створюються сприятливі, а іноді й унікальні умови для розвитку тих же здібностей у дітей.

- Більш строгі факти поставляють дослідження із застосуванням близнюкового методу. Кореляції були невисокі, що дозволило зробити висновок: внесок спадковості в детермінацію індивідуальних відмінностей за рівнем розвитку дивергентного мислення дуже невеликий.

Таким чином, визнається мала ймовірність успадкованого індивідуальних відмінностей в креативності.

З іншого боку вплив середовища вивчається багатьма вченими. Так, показові результати кроскультурних досліджень (Торранс).

- Характер культури впливає на тип креативності та процес її розвитку.
- Розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від культури в якій виховувався дитина.

- Не існує переривчастості у розвитку креативності. Спад у розвитку креативності може бути пояснений за рахунок того, наскільки виражені нові вимоги і стресові ситуації, з якими стикається дитина.

- Спад у розвитку креативності можна зняти в будь-якому віці шляхом спеціального навчання.

На думку більшості дослідників, креативність піддається розвитку. Особливо ефективно вплив на її формування в сензитивні періоди. Дошкільний вік і підлітковий є такими (В.Н. Дружинін, Е.Л. Солдатова та ін.).

Таким чином, існують різні підходи, які зводяться до двох основних позиціях: розгляду творчої здібності як уродженою, що не змінюється характеристики і як піддається змінам. Однак, видно, що фактори, що впливають на розвиток креативності ще недостатньо вивчені [10].

Психологічні показники творчих здібностей. Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.

Гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Гнучкість - це добре розвинений навик переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу досліджуваних явищ до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від скомпрометованої гіпотези, бути готовим до інтелектуально, ризику і до парадоксів.

Оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних при послідовному логічному аналізі.

Допитливість - здатність дивуватися, цікавість і відкритість до всього нового.

Точність - здатність удосконалювати йди надавати закінчений вигляд своєму творчому продукту.

Сміливість - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Чи є ці показники вродженими або ж вони можуть піддаватися впливу середовища? Один з творців системи вимірювання творчих здібностей - Торренс - говорив з цього приводу, що спадковий потенціал не є найважливішим показником майбутньої творчої продуктивності. В якій мірі творчі імпульси дитини перетворюються на творчий характер, залежить більше від впливу батьків та інших дорослих. Сім'я здатна розвинути або знищити творчий потенціал дитини ще в дошкільному віці.

Для дитини молодшого шкільного віку основною діяльністю, в якій проявляється його творчість, є гра. Але гра не тільки створює умови для такого прояву. Як показують дослідження психологів, вона значною мірою сприяє (стимулює) розвитку творчих здібностей дитини. У самій природі дитячих ігор закладені можливості розвитку гнучкості і оригінальності мислення, здатності конкретизувати і розвивати як свої власні задуми, так і пропозиції інших дітей.

Ще одне виключно важливе гідність ігрової діяльності --це внутрішній характер її мотивації. Діти грають тому, що їм подобається сам ігровий процес. І дорослим залишається лише використовувати цю природну потребу для поступового залучення дітей у більш складні і творчі форми ігрової активності. При цьому дуже важливо мати на увазі, що при розвитку творчих здібностей у дітей більш важливе значення має сам процес, експериментування, а не прагнення досягти якого-небудь конкретного результату гри.

Таким чином, основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.

Гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Гнучкість - це добре розвинений навик переносу (транспозиції)

Оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень.

Допитливість - здатність дивуватися, цікавість і відкритість до всього нового.

Точність - здатність удосконалювати йди надавати закінчений вигляд своєму творчому продукту.

Сміливість - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Спвідношення творчих здібностей і спеціальності.
Творчість і талант не байдужі до особистості свого носія. Обдарований має бути в першу чергу цікаво і важливо зміст тієї предметної області, якою він займається. М. Горький говорив: «Талант - це любов до своєї роботи. Талант

розвивається з почуття любові до справи, можливо навіть, що талант - по суті його - є тільки любов до справи, процесу роботи ... »[2].

Виходячи з цього висловлювання, можна визначити, що вияв творчих здібностей учня залежить від того, чи подобається йому, захоплює його обрана професія. Однак, можна так само відзначити, що виділяють так звані «творчі професії», які дозволяють особистості в набагато більшій мірі проявити креативність, ніж, приміром, виконавська діяльність. До таких професій зазвичай відносять дизайнерів, художників, артистів, сценаристів, журналістів, психологів і т.д.

Якщо звернутися до класифікації професій Климова, то ми помітимо, що кожен вид праці людини має наступні компоненти: предмет праці, мета праці, знаряддя праці та умови діяльності. За першою ознакою - предмет праці - все професії та спеціальності Климов розділяє на п'ять типів:

- «Людина – Природа» (Ч - П), де об'єктом праці є живі організми, рослини, тварини і біологічні процеси.
- «Людина – Техніка» (Ч - Т), де об'єктом праці служать технічні системи, машини, апарати і установки, матеріали та енергія.
- «Людина – Людина» (Ч - Ч), де об'єктом праці є люди, групи, колективи.
- «Людина Знакова система» (Ч - З), де об'єктом праці є умовні знаки, шифри, коди, таблиці.
- «Людина Художній образ» (Ч - Х). Тут об'єктом праці служать художні образи, їх ролі, елементи і особливості [4].

Природно, що для кожного типу професій потрібні свої навички, вміння, навіть тип мислення. Як відомо, виділяють так звані технічний і гуманітарний склад розуму. Ще їх називають «лівопівкульний» і «правопівкульний», залежно від домінуючого півкулі мозку.

Відзначаючи роль несвідомих процесів у творчості, досліджується функціональна асиметрія мозку (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановський та ін.). Відповідно до цього підходу, індивід з переважаючою лівопівкульною стратегією мислення повинен бути, ймовірно, менш креативний, а з переважною правопівкульною стратегією - більш продуктивний творчо [10].

Якщо розглядати творчість, просто як створення чогось, досі не існувало, можна всі існуючі професії віднести до творчих. Але, якщо розглянути це питання докладніше, ґрунтуючись на дослідженнях Богоявленської та Матюшкіна, згідно з якими творчість можна визначити як якийсь вихід за межі (наявної ситуації або наявних знань) [20], можна визначити творчу професію як таку, що дає людині можливість, абстрагуючись від існуючих правил і рамок, продукувати нові, нестандартні ідеї і втілювати їх у реальність. Серед класифікації Климова найбільш цьому визначенню відповідають професії типу Ч-Х і Ч-Ч.

Резюмуючи сказане вище, можна сказати, що для творчих професій типу Ч-Х і Ч-Ч більше підійде людина з гуманітарним, правопівкульним мисленням.

Розвиток творчого потенціалу особистості учня сьогодні провідними вченими психологами та педагогами розглядається як мета освіти. Актуальність проблеми творчого розвитку особистості сьогодні зростає у зв'язку зі змінами в нашій системі освіти - введенням профільного навчання. [5,9].

Отже, перед кожною молодою людиною постає питання: ким бути? Яку спеціальність обрати? Вибір професії зараз здійснюється більшою мірою вільно, і молоді люди вибирають життєвий шлях згідно своїм інтересам і здібностям. І можна припустити, що люди з гуманітарним складом розуму, як правило, вибирають професії типу Ч-Ч і Ч-Х. Однак, не завжди буває так, що молода людина усвідомлено вибирає професію, а якщо це відбувається, йому не завжди вдається реалізувати свій вибір.

Якщо прийняти точку зору про те, що творчі здібності розвиваються під впливом середовища, то логічно припустити, що більше можливостей для їх розвитку дає середу гуманітарна. Відповідно, у студентів гуманітарних спеціальностей рівень креативності повинен бути вище. Але чи так це?

Висновки. Проблема дослідження творчості в сучасних умовах стає особливо актуальною, оскільки все більше механічної трудової діяльності автоматизується, і необхідність в простих виконавців повільно, але вірно відпадає. Суспільству потрібні люди творчі, незамінні. Без творчості нікуди. Але що це таке, творчість?

Творчість - досить складне і об'ємне поняття. У науці немає такого визначення творчості, з яким були б згодні всі. Однак, вчені та дослідники сходяться в одному - творчість передбачає вихід за рамки, створення чогось нового і цінного для суспільства.

З приводу того, від чого ж залежать творчі здібності, було проведено величезну кількість досліджень. Однак, і тут вчені, як це дуже часто відбувається, розійшлися в думках: одні вважають, що творчі здібності - фактор вроджений і спадковий, інші - що креативність формується під впливом середовища. І ті, й інші теорії не раз підтверджувалися і спростовувалися.

У сучасних умовах розвиток здатності до творчості вважається однією з цілей освіти. Тим не менш, виділяють професії гуманітарні й технічні. У перших є більше можливостей проявити себе як творчу людину, виходячи за існуючі рамки і створюючи щось нове і цінне.

Перед кожною молодою людиною постає питання: ким бути? Яку спеціальність обрати? Вибір професії зараз здійснюється більшою мірою вільно, і молоді люди вибирають життєвий шлях згідно своїм інтересам і здібностям. І можна припустити, що люди з гуманітарним складом розуму, як правило, вибирають професії типу Ч-Ч і Ч-Х. Однак, не завжди буває так, що молода людина усвідомлено вибирає професію, а якщо це відбувається, йому не завжди вдається реалізувати свій вибір.

Якщо прийняти точку зору про те, що творчі здібності розвиваються під впливом середовища, то логічно припустити, що більше можливостей для

їх розвитку дає середу гуманітарна. Відповідно, у студентів гуманітарних спеціальностей рівень креативності повинен бути вище. Але чи так це?

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.

Гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Гнучкість - це добре розвинений навик переносу (транспозиції

Оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень.

Допитливість - здатність дивуватися, цікавість і відкритість до всього нового.

Точність - здатність удосконалювати йди надавати закінчений вигляд своєму творчому продукту.

Сміливість - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Експериментальне вивчення творчих здібностей у студентів гуманітарної і технічної спеціальностей. Для вирішення поставлених у ході планування практичних завдань, було проведено емпіричне дослідження, класифікувати яке можна як уточнююче.

Метою уточнюючого дослідження є встановлення кордонів, в межах яких теорія передбачає факти та емпіричні закономірності. [16].

Також дане дослідження є кореляційним, тому спрямоване на вивчення зв'язку між залежною та незалежною змінними. Тому дослідження застосовується для встановлення подібності або відмінності двох груп за ступенем вираженості психологічної властивості, воно відповідає плану порівняння двох груп:

$$\begin{array}{ccc} R' & O_1 & — \\ R'' & — & O_2 \end{array} [8].$$

Залежна змінна: Рівень творчих здібностей.

В якості незалежної змінної в даному випадку виступає спеціальність випробуваного, так звана «константна» змінна. На спеціальність, за якою навчається студент, ми впливати не можемо, а можемо лише врахувати її як критерій при формуванні груп піддослідних. Це означає, що дане дослідження є також квазіекспериментальним [8].

В якості зовнішніх змінних можна виділити такі чинники, як індивідуальні особливості випробуваного, його емоційний і фізичний стан під час експерименту, а також його мотивацію і умови тестування.

Емпірична гіпотеза дослідження звучатиме таким чином: рівень творчих здібностей у студентів гуманітарних спеціальностей вище, ніж у студентів технічних спеціальностей.

Організація емпіричного дослідження. Дане дослідження включало в себе наступні етапи:

1. Тестування випробовуваних за допомогою тесту дивергентного мислення;
2. Тестування випробовуваних за допомогою тесту творчих характеристик особистості;
3. Підрахунок сирих балів;
4. Виявлення розподілу рівнів творчих здібностей для кожної з підвбірок;
5. Виявлення відмінностей в результатах між підвбірки за рівнем творчих здібностей за допомогою статистичного критерію;
6. Інтерпретація отриманих даних.

Обґрунтування методик дослідження рівня розвитку творчих здібностей. У даному дослідженні був використаний модифікований і адаптований варіант набору креативних тестів Вільямса (САР), а точніше, такі його методики, як Тест дивергентного мислення і Опитувальник особистісних творчих характеристик. САР був розроблений спочатку для відбору обдарованих і талановитих дітей в школи, які працювали по федеральних, державним і місцевим програмам розвитку творчих здібностей. У даний час САР доступний для вимірювання творчого потенціалу всіх дітей. Креативні тести Вільямса, безсумнівно, можуть бути використані і для оцінки творчих здібностей дорослих людей

Тест дивергентного мислення спрямований на діагностику комбінації вербальних лівопівкульових показників і правопівкульових візуально-перцептивних показників. Дані оцінюються за допомогою чотирьох факторів дивергентного мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість. Також можна отримати оцінку для назви, яка відображатиме вербальні здібності. Таким чином, повний тест відображає когнітивно-афективні процеси синхронної діяльності правої і лівої півкуль мозку.

Тестовий зошит складається з трьох окремих аркушів, стандартного формату А4, на кожному аркуші паперу зображено по чотири квадрати, усередині яких маються стомлений фігури. Піддослідним пропонується домалювати картинку в квадратах і придумати для кожної картинки назву. Під квадратами є номер фігури і місце для підпису. Піддослідним дається інструкція, після чого вони починають роботу над тестом. Більш докладно інструкція і стомлений матеріал представлені у додатку А.

У результаті ми отримуємо п'ять показників, виражених у сирих балах:

- Швидкість (Б);
- Гнучкість (Г);
- Оригінальність (О);
- Розробленість (Р);
- Назва (Н).

1. Швидкість продуктивності, визначається шляхом підрахунку кількості малюнків, зроблених випробуванням, незалежно від їх змісту. Обґрунтування: творчі особистості працюють продуктивно, з цим пов'язана

більш розвинена побіжність мислення. Діапазон можливих балів від 1 до 12 (по одному балу за кожен малюнок).

2. Гнучкість число змін категорії малюнка, рахуючи від першого малюнка.

Чотири можливі категорії:

Живе (Ж) людина, особа, квітка, дерево, будь-яка рослина, плоди, тварина, комаха, риба, птиця і т. Д.

Механічне, предметне (М) човен, космічний корабель, велосипед, машина, інструмент, іграшка, обладнання, меблі, предмети домашнього вжитку, посуд і т. Д.

Символічне (С) буква, цифра, назва, герб, прапор, символічне позначення і т. Д.

Видове, жанрове (В) місто, шосе, будинок, двір, парк, космос, гори і т. Д.

Обґрунтування: творчі особистості частіше воліють міняти що-небудь, замість того щоб інертно дотримуватися одного шляху або однієї категорії. Їхнє мислення не фіксоване, а рухомий. Діапазон можливих балів від 1 до 11, залежно від того, скільки разів буде змінюватися категорія картинки, не рахуючи першого.

3. Оригінальність місце (внутрішньо-зовні щодо стимульної фігури), де виконується малюнок.

Кожен квадрат містить стимульну лінію або фігуру, яка буде служити обмеженням для менш творчих людей. Найбільш оригінальні ті, хто малює всередині і зовні даної стимульної фігури.

Обґрунтування: менш креативні особистості зазвичай ігнорують замкнуту фігуру-стимул і малюють за її межами, т. д. Малюнок буде тільки зовні. Більш креативні люди будуть працювати всередині закритої частини. Високо креативні люди будуть синтезувати, об'єднувати, і їх не буде стримувати ніякої замкнутий контур, т. д.

Малюнок буде як зовні, так і всередині стимульної фігури.

1 бал малюють тільки зовні.

2 бали малюють тільки всередині.

3 бали малюють як зовні, так і всередині.

Загальний сирій бал за оригінальністю (О) дорівнює сумі балів за цим фактором по всіх малюнках. Максимальний бал - 36.

4. Розробленість симетрія-асиметрія, де розташовані деталі, що роблять малюнок асиметричним.

0 балів симетрично внутрішній і зовнішній простір.

1 бал асиметрично поза замкнутого контуру.

2 бали асиметрично всередині замкнутого контуру.

3 бали асиметрично повністю: різні зовнішні деталі з обох сторін контуру і асиметрично зображення всередині контуру.

Загальний сирій бал по розробленості (Р) сума балів за фактором розробленість по всіх малюнках. Максимальний бал - 36.

5. Назва багатство словникового запасу (кількість слів, використаних у назві) і здатність до образної передачі суті зображеного на малюнках (пряме опис або прихований сенс, підтекст).

0 балів назва не дано.

1 бал назву, що складається з одного слова без визначення.

2 бали словосполучення, кілька слів, які відображають те, що намальовано на картинці.

3 бали образну назву, що виражає більше, ніж показано на картинці, т. д. прихований сенс.

Загальний сирій бал за назву (Н) буде дорівнює сумі балів за цим фактором, отриманих за кожен малюнок. Максимальний бал - 36.

Максимально можливий загальний сумарний показник (в сирих балах) за весь тест - 131.

Тест творчих характеристик особистості - це опитувальник, що складається з 50 пунктів, що допомагають з'ясувати, наскільки допитливими, наділеними уявою, які вміють розбиратися в складних ідеях і здатними на ризик вважають себе випробовувані. Матеріал методики представляє з себе лист з питаннями і таблицю відповідей, в якій випробовуваний повинен вибрати найбільш підходящий на його думку пункт - «в основному вірно (так)», «частково вірно (може бути)», «в основному невірно (ні)», або «не можу вирішити (не знаю)».

При оцінці даних опитувальника використовуються чотири фактори, тісно корелюють з творчими проявами особистості. Вони включають: Допитливість (Л), Уява (В), Складність (С) і Схильність до ризику (Р).

Ми отримуємо чотири сирі показника по кожному фактору, а також загальний сумарний показник.

При обробці даних використовується шаблон. Відмітки на шаблоні показують відповіді, відповідні оцінці 2 бали, також на шаблоні відзначені коди для чотирьох факторів, що оцінюються в тісті. Усі відповіді, що знаходяться на не зазначених клітинах, отримують один 1 бал, крім останньої колонки «не знаю». Відповіді в цій колонці отримують мінус один (- 1) бал в сирих балах і відраховуються із загальної оцінки. Використання цієї колонки дає право «покарати» недостатньо творчу, нерішучу особистість.

Код фактора четвертої колонки на шаблоні використовується, щоб показати, який з чотирьох чинників ставиться до кожного окремого питання. Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, якою мірою здатними на ризик (з позначкою Р), допитливими (Л), що володіють уявою (В) і воліють складні ідеї (С) вважають себе випробовувані. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 - до уяви, 13 - до здатності йти на ризик, 13 тверджень до фактору складність.

Якщо всі відповіді збігаються з відмітками шаблону, то сумарний сирій бал може дорівнювати 100 балам, якщо не відзначені пункти «Не знаю».

Чим вище сира оцінка людини, що зазнає позитивні почуття по відношенню до себе, тим більше творчою особистістю, допитливою, з уявою,

здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах він є; все вище вищеописані особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями [23].

Отже, у даному дослідженні був використаний модифікований і адаптований варіант набору креативних тестів Вільямса (САР), а точніше, такі його методики, як Тест дивергентного мислення і Опитувальник особистісних творчих характеристик. САР був розроблений спочатку для відбору обдарованих і талановитих дітей в школи, які працювали по федеральних, державним і місцевим програмам розвитку творчих здібностей. У даний час САР доступний для вимірювання творчого потенціалу всіх дітей. Креативні тести Вільямса, безсумнівно, можуть бути використані і для оцінки творчих здібностей дорослих людей

Характеристика вибірки. У дослідженні брала участь вибірка студентів, що складається з тридцяти осіб. Для того, щоб сформувати підвибірки різної професійної спрямованості, була взята зовнішня, формальна її ознака - спеціальність.

Таким чином, у дослідженні брало участь 15 студентів, що навчаються за гуманітарними спеціальностями та 15 студентів, що навчаються за технічними спеціальностями. Такі змінні, як статеві ознаки і вік випробовуваних, не враховувалися.

Таким чином, випробовувані брали участь у дослідженні тільки в добровільному порядку і могли в будь-який момент відмовитися від участі.

Висновки. Для вирішення завдань дослідження й з'ясування рівня розвитку творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей виконувалась у три етапи:

– на першому етапі проведено вивчення рівня розробленості проблеми формування і розвитку творчих здібностей, а також встановлено психологічні особливості, які впливають на їх рівень розвитку;

– на другому – проводилось дослідження та інтерпретація отриманих даних;

– на третьому етапі дослідження проводився аналіз результатів емпіричного дослідження.

2. Підібраний нами інструментарій відповідав дослідницьким завданням дослідження. Визначені методи та методики давали змогу комплексно дослідити особливості та рівні розвитку творчих здібностей.

3. Отже, матеріали дослідницької роботи у військах дозволили виявити психологічні особливості, рівня розвитку творчих здібностей.

Експериментальне вивчення творчих здібностей у студентів гуманітарної спеціальності. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей.

За допомогою таблиці 1 [23] були визначені рівні творчого мислення (нижче середнього, середній і вище середнього) на основі показників обох тестів.

Таблиця 3.1.

Оціночна нормативна таблиця

Оцінювані показники	Діапазон зважених сирих балів						
	Нижче середнього		Середній	Вище середнього			
Творче мислення							
Сумарний бал	0 – 69	70 – 79	80 – 89	90 – 99	100 – 110	111 – 120	121 +
Втеча	0 – 7		8 – 10		11		12
Гнучкість	0 – 4	5	6 – 7	8	9	10	11
Оригинальність	0 – 18	19 – 21	22 – 25	26 – 27	28 – 30	31 – 32	33 +
Розробленість	0 – 9	10 – 13	14 – 17	18 – 21	22 – 25	26 – 30	31 +
Назва	0 – 19	20 – 22	23 – 25	26 – 28	29 – 31	32 – 33	34 +
Творчі риси особистості							
Сумарний бал	0 – 50	51 – 58	59 – 65	66 – 72	73 – 80	81 – 88	89 +
Допитливість	0 – 12	13 – 14	15 – 17	18 – 19	20 – 21	22 – 23	24
Уява	0 – 12	13 – 14	15 – 17	18 – 19	20 – 21	22	23
Складність	0 – 10	11 – 12	13 – 15	16 – 18	19 – 20	22	23 +
Ризикованість	0 – 11	12 – 13	14 – 15	16 – 18	19 – 20	21 – 22	23

Нижче наведено графічне представлення отриманих результатів:

Тест дивергентного мышления (совмещенный график)

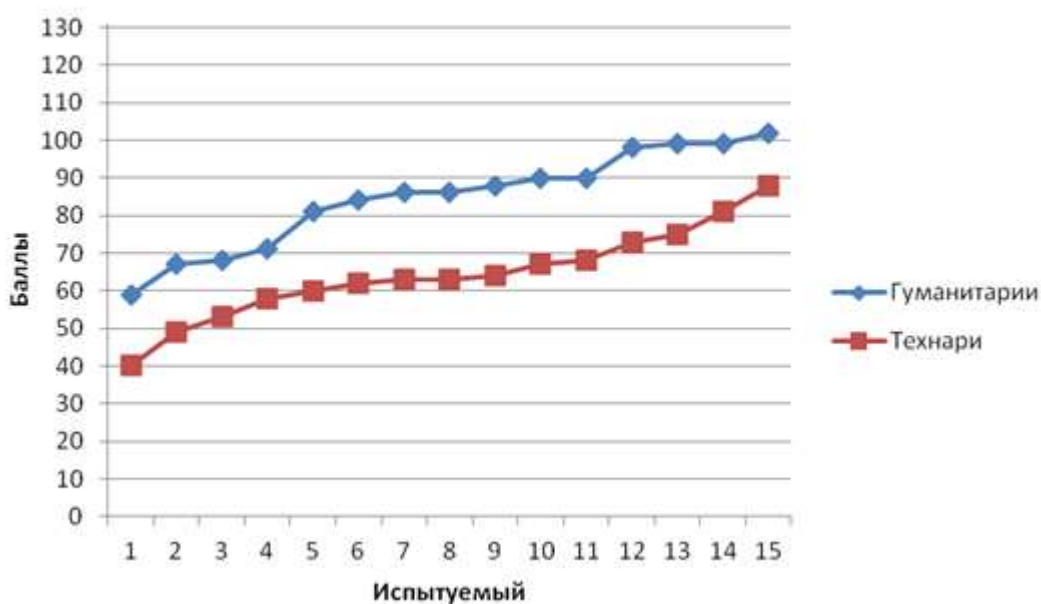


Рис. 3.1. Суміщений графік для балів по тесту дивергентного мислення

Тест творческих характеристик личности (совмещенный график)

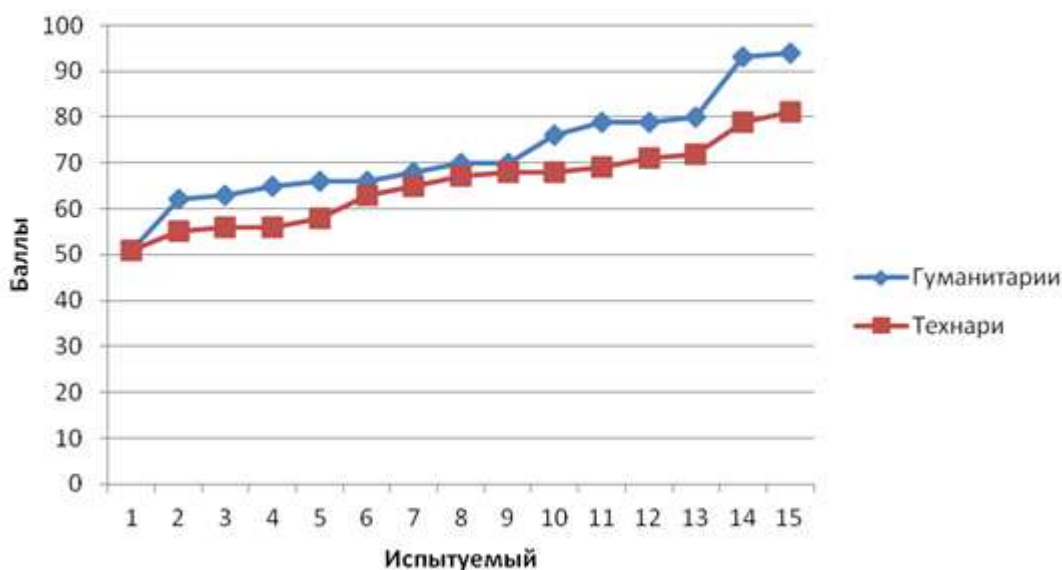


Рис. 3.2. Суміщений графік для балів по тесту творчих характеристик особистості

На малюнках 1 і 2 наведено відображення сумарних балів по тестах дивергентного мислення (ТДМ) і творчих характеристик особистості (ТТХЛ), так як в даній роботі розглядається загальний рівень творчості. Бали по кожному з критеріїв можуть бути розглянуті при індивідуальній інтерпретації для кожного з випробуваних, але в рамках даного дослідження вони не мають визначального значення.

З візуального аналізу графіків можна зробити висновок, що діапазон розподілу балів в підвибірці студентів технічних спеціальностей як по одному, так і по іншому тесту лежить нижче, ніж в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей. При цьому в тесті творчих характеристик особистості різниця в результатах стає менш вираженою, що може говорити про те, що студенти технічної підвибірки більш схильні до переоцінки власних творчих здібностей.

Визначимо частоту народження різних рівнів тестових балів для обох підвбірок.

Таблица 3.2.

Частота народження тестових балів для гуманітарної підвбірки (згруповані дані)

Бал	F		Рівень	F		Бал
	абс.	%		абс.	%	
0-79	4	26,67	Нижче середнього	1	6,67	0-58
80-89	5	33,33	Середній	3	20,00	59-65
90-136	6	40,00	Вище середнього	11	73,33	66-100
	15	100,00	∑	15	100,00	

**Уровень дивергентного мышления
студентов гуманитарных специальностей**

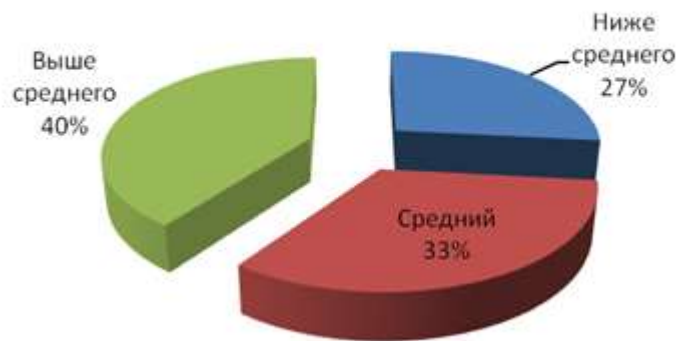


Рис. 3.3. Рівень дивергентного мислення студентів гуманітарних спеціальностей

Таблиця 3.3.

Частота народження тестових балів для технічної підвибірки (згруповані дані)

ТДМ			ТТХЛ			
Бал	F		Рівень	F		Бал
	абс.	%		абс.	%	
0-79	13	86,67	Ниже среднего	5	33,33	0-58
80-89	2	13,33	Средний	2	13,33	59-65
90-136	0	0,00	Выше среднего	8	53,33	66-100
	15	100,00	Σ	15	100,00	

**Уровень дивергентного мышления студентов
технических специальностей**

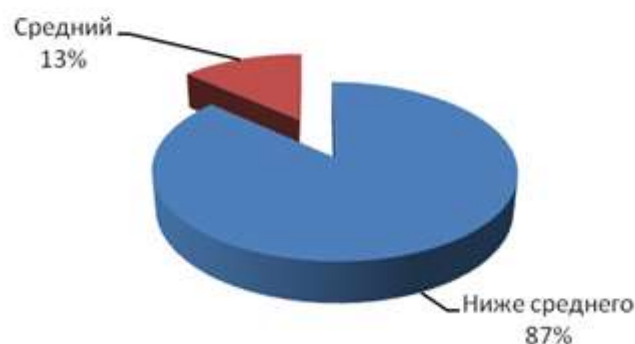


Рис. 3.4. Рівень дивергентного мислення студентів технічних спеціальностей

Як можна бачити з таблиць 2 і 3, студенти обох підвбірок схильні до завищення рівня своїх творчих здібностей. Це може бути обумовлено неадекватним сприйняттям свого рівня творчості, або ж фактором соціальної бажаності. Але, тим не менш, більш до цього схильна технічна підвбірка.

Таблиця 3.4.

Частота народження тестових балів для всієї вибірки (згруповані дані)

ТДМ			ТТХЛ			
Бал	f		Рівень	F		Бал
	абс.	%		абс.	%	
0-79	17	86,67	Нижче середнього	6	33,33	0-58
80-89	7	13,33	Середній	5	13,33	59-65
90-136	6	0,00	Вище середнього	19	53,33	66-100
	30	100,00	Σ	30	100,00	

Уровни дивергентного мышления всей выборки

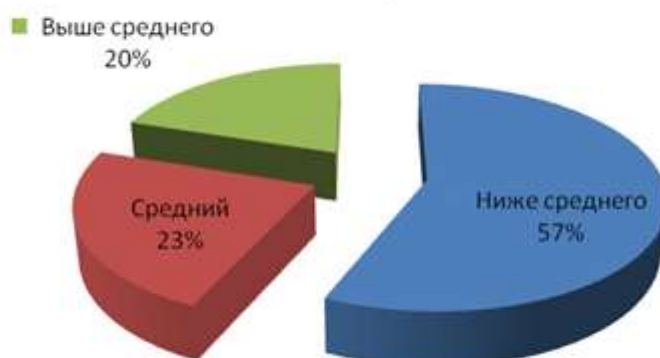


Рис. 3.5. Рівень дивергентного мислення всієї вибірки

З малюнка 3.5. видно, що для даної вибірки переважає невисокий рівень творчих здібностей. Але в цілому, виходячи з візуального аналізу, можна припустити, що у студентів гуманітарних спеціальностей рівень творчих здібностей вище, ніж у студентів технічних. Для подальшого аналізу візьмемо результати по ТДМ.

Щоб більш точно перевірити розподілу результатів для обох підвибірок на наявність істотних відмінностей у рівні творчих здібностей, скористаємося критерієм U - Манна-Уїтні.

Сформулюємо гіпотези:

H₀: Рівень творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей не нижче рівня творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей.

H₁: Рівень творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей нижче рівня творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей.

Основні розрахунки представлені нижче:

Таблиця 3.5.

Індивідуальні значення рівня творчих здібностей для обох підвибірок

Гуманітарна підвибірка		Технічна підвибірка	
№	Бал	№	Бал
1	59	1	40
2	67	2	49
3	68	3	53

4	71	4	58
5	81	5	60
6	84	6	62
7	86	7	63
8	86	8	63
9	88	9	64
10	90	10	67
11	90	11	68
12	98	12	73
13	99	13	75
14	99	14	81
15	102	15	88

Таблиця 3. 6. Підрахунок рангових сум за підвибірках

Гуманітарна підвибірка		Технічна підвибірка	
Бали	Ранги	Бали	Ранги
59	5	40	1
67	11,5	49	2
68	13,5	53	3
71	15	58	4
81	18,5	60	6
84	20	62	7
86	21,5	63	8,5
86	21,5	63	8,5
88	23,5	64	10
90	25,5	67	11,5
90	25,5	68	13,5
98	27	73	16
99	28,5	75	17
99	28,5	81	18,5
102	30	88	23,5
∑	315		150

Загальна сума рангів: $315 + 150 = 465$. Розрахункова сума:

$$\sum R_i = \frac{N \cdot (N + 1)}{2} = \frac{30 \cdot (30 + 1)}{2} = 465$$

Рівність реальної та розрахункової суми дотримано.

визначимо значення $U_{\text{мп}}$:

$$U_{\text{мп}} =$$

$$= (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x = (15 \times 15) + \frac{15 \times (15 + 1)}{2} - 315 = 30$$

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 72 & (p \leq 0,05) \\ 56 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Уэмп. <Укрит При будь-якому рівні значущості.

Відповідь: Приймається H1. Рівень творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей нижче рівня творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей.

Отже, було проведено уточнююче квазіекспериментальне кореляційне дослідження з метою підтвердити гіпотезу про те, що рівень творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей вище, ніж студентів технічних спеціальностей.

Проведене тестування та інтерпретація результатів підтвердили висунуту гіпотезу, виявилися значущі відмінності між підвибірками. Думка про те, що студенти гуманітарних спеціальностей володіють великим рівнем творчих здібностей, ніж студенти технічних спеціальностей, підтвердилося емпіричними даними.

Однак, на результати дослідження могли вплинути зазначені в курсовій роботі зовнішні чинники та умови дослідження. Тому, надалі ця тема може бути доповнена новими даними.

По-перше, обсяг вибірки був невеликим (30 чол.), Тому не можна з упевненістю стверджувати, що отримані результати поширюються на всіх людей.

По-друге, результати можуть бути іншими, якщо опитати учнів інших ВНЗ, або працюючих людей.

По-третє, неможливо було виключити вплив таких чинників, як особистісні особливості піддослідних, їх мотивацію і емоційний стан на момент тестування. Це теж могло надати свій вплив на отримані результати.

Також, було виявлено, що студенти обох підвбірок в тій чи іншій мірі схильні до завищення своїх результатів.

Щоб уточнити результати, потрібно провести лонгитюдне дослідження. Припущення, висунуте в якості гіпотези даного дослідження, може бути перевірено в подальших експериментах.

Висновки. Для вирішення поставлених у ході дослідження практичних завдань, було проведено емпіричне дослідження, класифікувати яке можна як уточнююче.

Метою уточнюючого дослідження є встановлення кордонів, в межах яких теорія передбачає факти та емпіричні закономірності.

В якості незалежної змінної в даному випадку виступає спеціальність випробуваного, так звана «константна» змінна. На спеціальність, за якою навчається студент, ми впливати не можемо, а можемо лише врахувати її як критерій при формуванні груп піддослідних. Це означає, що дане дослідження є також квазіекспериментальним [8].

В якості зовнішніх змінних можна виділити такі чинники, як індивідуальні особливості випробуваного, його емоційний і фізичний стан під час експерименту, а також його мотивацію і умови тестування.

У даному дослідженні був використаний модифікований і адаптований варіант набору креативних тестів Вільямса (САР), а точніше, такі його методики, як Тест дивергентного мислення і Опитувальник особистісних

творчих характеристик. CAP був розроблений спочатку для відбору обдарованих і талановитих дітей в школи, які працювали по федеральних, державним і місцевим програмам розвитку творчих здібностей. У даний час CAP доступний для вимірювання творчого потенціалу всіх дітей. Креативні тести Вільямса, безсумнівно, можуть бути використані і для оцінки творчих здібностей дорослих людей

У дослідженні брала участь вибірка студентів, що складається з тридцяти осіб. Для того, щоб сформувати підвибірки різної професійної спрямованості, була взята зовнішня, формальна її ознака - спеціальність.

Таким чином, у дослідженні брало участь 15 студентів, що навчаються за гуманітарними спеціальностями та 15 студентів, що навчаються за технічними спеціальностями. Такі змінні, як статеві ознаки і вік випробовуваних, не враховувалися.

Випробовувані брали участь у дослідженні тільки в добровільному порядку і могли в будь-який момент відмовитися від участі.

Рівень творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей нижче рівня творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей.

Було проведено уточнююче квазіекспериментальне кореляційне дослідження з метою підтвердити гіпотезу про те, що рівень творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей вище, ніж студентів технічних спеціальностей.

Проведене тестування та інтерпретація результатів підтвердили висунуту гіпотезу, виявилися значущі відмінності між підвибірками. Думка про те, що студенти гуманітарних спеціальностей володіють великим рівнем творчих здібностей, ніж студенти технічних спеціальностей, підтвердилося емпіричними даними.

Однак, на результати дослідження могли вплинути зазначені в курсовій роботі зовнішні чинники та умови дослідження. Тому, надалі ця тема може бути доповнена новими даними.

По-перше, обсяг вибірки був невеликим (30 чол.), Тому не можна з упевненістю стверджувати, що отримані результати поширюються на всіх людей.

По-друге, результати можуть бути іншими, якщо опитати учнів інших ВНЗ, або працюючих людей.

По-третє, неможливо було виключити вплив таких чинників, як особистісні особливості піддослідних, їх мотивацію і емоційний стан на момент тестування. Це теж могло надати свій вплив на отримані результати.

Також, було виявлено, що студенти обох підвбірок в тій чи іншій мірі схильні до завищення своїх результатів.

Висновок. У курсовій роботі здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукового завдання щодо вивчення творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей та на їх основі розробити практичні рекомендації щодо їх розвитку

У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання автор прийшов до таких висновків:

1. Аналіз наукової літератури показав проблема дослідження творчості в сучасних умовах стає особливо актуальною, оскільки все більше механічної трудової діяльності автоматизується, і необхідність в простих виконавців повільно, але вірно відпадає. Суспільству потрібні люди творчі, незамінні. Без творчості нікуди. Але що це таке, творчість?

Творчість - досить складне і об'ємне поняття. У науці немає такого визначення творчості, з яким були б згодні всі. Однак, вчені та дослідники сходяться в одному - творчість передбачає вихід за рамки, створення чогось нового і цінного для суспільства.

З приводу того, від чого ж залежать творчі здібності, було проведено величезну кількість досліджень. Однак, і тут вчені, як це дуже часто відбувається, розійшлися в думках: одні вважають, що творчі здібності - фактор вроджений і спадковий, інші - що креативність формується під впливом середовища. І ті, й інші теорії не раз підтверджувалися і спростовувалися.

У сучасних умовах розвиток здатності до творчості вважається однією з цілей освіти. Тим не менш, виділяють професії гуманітарні й технічні. У перших є більше можливостей проявити себе як творчу людину, виходячи за існуючі рамки і створюючи щось нове і цінне.

Перед кожною молодою людиною постає питання: ким бути? Яку спеціальність обрати? Вибір професії зараз здійснюється більшою мірою вільно, і молоді люди вибирають життєвий шлях згідно своїм інтересам і здібностям. І можна припустити, що люди з гуманітарним складом розуму, як правило, вибирають професії типу Ч-Ч і Ч-Х. Однак, не завжди буває так, що молода людина усвідомлено вибирає професію, а якщо це відбувається, йому не завжди вдається реалізувати свій вибір.

Якщо прийняти точку зору про те, що творчі здібності розвиваються під впливом середовища, то логічно припустити, що більше можливостей для їх розвитку дає середу гуманітарна. Відповідно, у студентів гуманітарних спеціальностей рівень креативності повинен бути вище. Але чи так це?

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.

Гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Гнучкість - це добре розвинений навик переносу (транспозиції

Оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень.

Допитливість - здатність дивуватися, цікавість і відкритість до всього нового.

Точність - здатність удосконалювати йди надавати закінчений вигляд своєму творчому продукту.

Сміливість - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Перед кожною молодою людиною постає питання: ким бути? Яку спеціальність обрати? Вибір професії зараз здійснюється більшою мірою вільно, і молоді люди вибирають життєвий шлях згідно своїм інтересам і здібностям. І можна припустити, що люди з гуманітарним складом розуму, як правило, вибирають професії типу Ч-Ч і Ч-Х. Однак, не завжди буває так, що молода людина усвідомлено вибирає професію, а якщо це відбувається, йому не завжди вдається реалізувати свій вибір.

Якщо прийняти точку зору про те, що творчі здібності розвиваються під впливом середовища, то логічно припустити, що більше можливостей для їх розвитку дає середу гуманітарна. Відповідно, у студентів гуманітарних спеціальностей рівень креативності повинен бути вище. Але чи так це?

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки - кількість ідей, що виникають в одиницю часу.

Гнучкість думки - здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Гнучкість - це добре розвинений навик переносу (транспозиції

Оригінальність - здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень.

Допитливість - здатність дивуватися, цікавість і відкритість до всього нового.

Точність - здатність удосконалювати йди надавати закінчений вигляд своєму творчому продукту.

Сміливість - здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Для вирішення поставлених у ході планування практичних завдань, було проведено емпіричне дослідження, класифікувати яке можна як уточнююче.

Метою уточнюючого дослідження є встановлення кордонів, в межах яких теорія передбачає факти та емпіричні закономірності.

В якості незалежної змінної в даному випадку виступає спеціальність випробуваного, так звана «константна» змінна. На спеціальність, за якою навчається студент, ми впливати не можемо, а можемо лише врахувати її як критерій при формуванні груп піддослідних. Це означає, що дане дослідження є також квазіекспериментальним [8].

В якості зовнішніх змінних можна виділити такі чинники, як індивідуальні особливості випробуваного, його емоційний і фізичний стан під час експерименту, а також його мотивацію і умови тестування.

У даному дослідженні був використаний модифікований і адаптований варіант набору креативних тестів Вільямса (CAP), а точніше, такі його

методики, як Тест дивергентного мислення і Опитувальник особистісних творчих характеристик. САР був розроблений спочатку для відбору обдарованих і талановитих дітей в школи, які працювали по федеральних, державним і місцевим програмам розвитку творчих здібностей. У даний час САР доступний для вимірювання творчого потенціалу всіх дітей. Креативні тести Вільямса, безсумнівно, можуть бути використані і для оцінки творчих здібностей дорослих людей

У дослідженні брала участь вибірка студентів, що складається з тридцяти осіб. Для того, щоб сформувавши підвибірки різної професійної спрямованості, була взята зовнішня, формальна її ознака - спеціальність.

Таким чином, у дослідженні брало участь 15 студентів, що навчаються за гуманітарними спеціальностями та 15 студентів, що навчаються за технічними спеціальностями. Такі змінні, як статеві ознаки і вік випробовуваних, не враховувалися.

Випробовувані брали участь у дослідженні тільки в добровільному порядку і могли в будь-який момент відмовитися від участі.

Рівень творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей нижче рівня творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей.

Було проведено уточнююче квазіекспериментальне кореляційне дослідження з метою підтвердити гіпотезу про те, що рівень творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей вище, ніж студентів технічних спеціальностей.

Проведене тестування та інтерпретація результатів підтвердили висунуту гіпотезу, виявилися значущі відмінності між підвибірками. Думка про те, що студенти гуманітарних спеціальностей володіють великим рівнем творчих здібностей, ніж студенти технічних спеціальностей, підтвердилося емпіричними даними.

Однак, на результати дослідження могли вплинути зазначені в курсовій роботі зовнішні чинники та умови дослідження. Тому, надалі ця тема може бути доповнена новими даними.

По-перше, обсяг вибірки був невеликим (30 чол.), Тому не можна з упевненістю стверджувати, що отримані результати поширюються на всіх людей.

По-друге, результати можуть бути іншими, якщо опитати учнів інших ВНЗ, або працюючих людей.

По-третє, неможливо було виключити вплив таких чинників, як особистісні особливості піддослідних, їх мотивацію і емоційний стан на момент тестування. Це теж могло надати свій вплив на отримані результати.

Також, було виявлено, що студенти обох підвибірок в тій чи іншій мірі схильні до завищення своїх результатів.

Дана робота була присвячена дослідженню рівня творчих здібностей студентів. Її метою було вивчити творчі здібності студентів гуманітарних і технічних спеціальностей. Мета роботи досягнута, реалізовані її основні завдання.

Так, до теоретичних результатів можна віднести наступні положення:

1. Творчість - досить складне і об'ємне поняття. У науці немає такого визначення творчості, з яким були б згодні всі. Однак, вчені та дослідники сходяться в одному - творчість передбачає вихід за рамки, створення чогось нового і цінного для суспільства.

2. У суспільстві прийнято думка, що люди типу «Людина-Людина» або «Людина-Художній образ» більш здатні до творчості. Можна припустити, що гуманітарна середовище навчання дає більше можливостей до прояву себе як творчої особистості.

3. По даній темі були проведені дослідження, які, проте, в основному поширювалися на людей шкільного віку, а з питання творчих здібностей студентів не було отримано чітких даних.

До емпіричним результатам роботи відноситься наступне:

1. Для даної вибірки переважає невисокий рівень творчих здібностей (нижче середнього);

2. При візуальному аналізі графіків і гістограм можна помітити, що рівень творчих здібностей студентів гуманітарних спеціальностей вище;

3. Статистична обробка результатів виявила значущі відмінності і підтвердила гіпотезу про те, що рівень творчих здібностей в підвибірці студентів гуманітарних спеціальностей вище рівня творчих здібностей в підвибірці студентів технічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Ананьєв Б.Г. Про методи сучасної психології // Психодіагностичні методи (у комплексному лонгитюдному дослідженні студентів)/ Б.Г. Ананьєв - Л.: Вид-во ЛДУ, 1976 280 с.
2. Анастасі А. Психологічне тестування / А. Анастасі, С. Урбіна - СПб.: Пітер, 2011 381 с.
3. Асмолов А.Г. Психологія індивідуальності: Методологічні основи розвитку особистості в історико-еволюційному процесі / А.Г. Асмолов - М.: Вид-во МГУ, 2006 290 с.
4. Божович Л.І. Особистість та її формування в дитячому віці. – М.: Інститут практичної психології, 2007. –464с.
5. Божович Л.І. Проблема формування особистості /Л.І. Божович – М.: Інститут практичної психології, 2007. –352с.
6. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: підручник для вчз./ Л.Ф. Бурлачук - СПб.: Пітер, 2011 - 351 с.
7. Гайс Ф. Психологія підліткового та юнацького віку / Ф. Гайс. – СПб.: Пітер, 2009. –656с.
8. Гергель Є.Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків // Проблеми загальної і педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / За ред. Академіка С.Д. Максименка. – К., 2001. – Т. 4. – Ч. 2. – С. 80-85;
9. Гіпенрейтер Ю.Б. Введення в загальну психологію: курс лекцій / Ю.Б. Гіпенрейтер - М.: ЧеРо, 2008 540 с.

10. Дружинін В.М. Експериментальна психологія: навчальний посібник / В.М. Дружинін - М.: ИНФРА, 2007 256 с.
11. Зінченко В.П. Живе знання: психологічна педагогіка / В.П. Зінченка. – Самара: Самарський Будинок Печатки, 2008. – 296 с.
12. Карпенко Л.А. Короткий психологічний словник / Л.А. Карпенко. – Ростов н/Д: Фенікс, 2009. – 512 с.
13. Клименко В. В. Психологія наукової творчості. — К.: Аверс, 1998. — 191 с.
14. Леонтьєв А.М. Діяльність. Свідомість. Особа. А.М. Леонтьєв - М.: МГУ, 1995 620 с.
15. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. Посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун-т, 2012 – 720 с.
16. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча; за ред. С.Д. Максименка. – К.: Видавництво ТОВ „КММ”, 2007. – 296 с.
17. Мухіна В.С. Вікова психологія / В.С. Мухіна - М.: Освіта, 2007 290 с.
18. Наследов А.Д. Математичні методи психологічного дослідження. Аналіз і інтерпретація даних: навчальний посібник / А.Д. Наследов. – СПб.: Идея, 2004. – 392с.
19. Немов Р.С. Психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р.С. Немов - в 3-х кн. - Кн.1. - М.: Владос, 1997. - 347 с.
20. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
21. Райс Ф. Психологія підліткового та юнацької віку / Ф. Райс. – СПб.: Пітер, 2010. – 624 с.
22. Ржевський Г. М. Теоретико-методологічні підходи до проблеми становлення професійної діяльності в психології / Ржевський Г. М. // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. – 2006. – Вип. 9. – С. 154–161
23. Трофімов Ю.Л. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю.Л. Трофімова. - К.: Либідь, 2001. - 558 с.
24. Туриніна О.Л. Психологія творчості: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2007. — 160 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Колеснік Вікторія Романівна

Студентка 3 курсу 29 групи
факультету економіки, менеджменту
та психології

“ДОСЛІДЖЕННЯ ЗУМОВЛЕНОСТІ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ВНУТРІШНІМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОСОБИСТОСТІ”

Актуальність дослідження. Рівень домагань як одна із характеристик особистості, що визначає ступінь складності задач, які людина перед собою ставить, являє собою динамічну структуру, існуючи не відокремлено, а розвиваючись одночасно та під впливом самооцінки, схильності до ризику, мотивації на досягнення успіху тощо. Одна із найголовніших задач психології - це формування всебічно розвиненої особистості, здатної адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на використання внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх умов. Вирішення цих проблем неможливе без детального вивчення рівня домагань та його розвитку в процесі онтогенезу.

У науковому плані актуальною є проблема формування рівня домагань у зв'язку із самооцінкою та самоповагою, вирішення якої потребує виявлення складних структурних та функціональних взаємозв'язків у становленні окремих сторін особистості в процесі індивідуалізації.

У вітчизняній психології більшість досліджень, в яких прямо чи опосередковано вивчалися взаємовідносини рівня домагань та самооцінки, зосереджені в рамках окремих вікових періодів, що вивчаються у зв'язку з певною провідною діяльністю, з розвитком діяльності спілкування, саморегуляції, зі становленням індивідуальних особистісних та соціально-психологічних особливостей. У цих роботах зазначається, що від характеру рівня домагань залежить розвиток особистості, її здатність до саморегуляції. Доведено, що невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності призводить до різних негативних наслідків: виникнення афекту неадекватності, розвитку підвищеної тривожності, порушення у спілкуванні.

Треба відзначити, що в руслі сучасних наукових поглядів, поглиблення уявлень про розвиток та функціонування рівня домагань та самооцінки передбачає рух в напрямку динамічного та структурного їх об'єднання в єдине ціле, в динамічну систему, що впливає на розвиток багатьох інших складових особистості, зокрема, на самосвідомість та саморегуляцію.

Об'єкт дослідження - рівень домагань особистості.

Предмет дослідження — зв'язок рівня домагань з внутрішніми характеристиками особистості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні рівня домагань особистості за допомогою моторної проби Й. Шварцландера, тесту для діагностики мотивації на уникнення невдач та тесту для діагностики мотивації на досягнення успіху Т. Еларса .

Для досягнення мети дослідження необхідно виконати наступні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати літературу з проблеми дослідження рівня домагань вітчизняними та зарубіжними вченими.

2. Визначити особливості впливу внутрішніх факторів на становлення рівня домагань.

3. Визначити основні методи дослідження рівня домагань.

4. Провести експериментальне дослідження рівня домагань особистості за допомогою моторної проби Й. Шварцландера, тесту для діагностики мотивації на уникнення невдач та тесту для діагностики мотивації на досягнення успіху Т. Еларса .

Теоретико-методологічні основи дослідження рівня домагань особистості. Аналіз літератури за проблемою дослідження рівня домагань у вітчизняній та зарубіжній психології. Термін "рівень домагань" був введений в школі відомого німецького психолога К. Левіна. Причиною появи концепту послужив один з феноменів, знайдених в досліджах Т. Дембо. У цих експериментах, де для провокації гніву випробовуваним пропонували дуже складні або просто нерозв'язні завдання, виявилось, що якщо поставлена мета дуже важка для індивіда, він намічає деяке "легше завдання, що є наближенням до початкової мети, яку людина хоче досягти в декілька етапів". Ось цю більш реальну мету Т. Дембо і назвала рівнем домагань даного моменту, позначивши тим самим спонтанний перехід суб'єкта до доступної йому діяльності з вказівкою величини кроку на шляху рішення основної задачі [5].

Перше значне дослідження процесу вибору рівня домагань, що забезпечило одночасно і побудову експериментальної техніки його оцінки, і певне змістовне розкриття нового поняття, належить Ф. Хоппе [5]. Він зберігає те значення терміну, в якому його використовувала Т. Дембо, - значення хвилиної реальності в цілестворенні, - проте Ф. Хоппе відкриває можливість широкого трактування концепту "рівень домагань" як психологічного поняття, розуміючи під ним "сукупність змінних з кожним досягненням то невизначених, то більш точних очікувань, цілей і домагань до майбутніх власних досягнень". Ф. Хоппе інтерпретує рівень домагань в загальному вигляді як мета подальшої дії [15].

Поняття "рівень домагань" надалі зустрічається в роботах Дж. Френка, де воно трактується як цілі, що широко охоплюють особистість, включно із її поглядом на себе. М. Юкнат називає це утворення самосвідомістю. К. Левін

говорить про оцінку суб'єктом своїх можливостей при прогнозуванні вірогідності досягнення мети. З погляду Б. В. Зейгарнік, у всіх випадках мова йде про самооцінку, і така інтерпретація є найбільш точною, бо Дж. Френк прямо указує, що аналіз домагань дозволяє виявити те, як індивід оцінює себе, тобто його самооцінку. Аналогічний погляд на рівень домагань дають Дж. Гарднер, А. Гилінські, Р. Мейлі, Ю. Роттер, П. Сирс, І. Стейнер, тієї ж думки дотримується Х. Хекхаузен і багато інших зарубіжних дослідників. Підсумовуючи думку більшості вчених, В. Гошек пише, що рівень домагань є самооцінкою, побічно вираженою за допомогою вимог до якості власної діяльності. Разом з цим Х. Хекхаузен, А. Карстен та ін. бачать в рівні домагань показник індивідуальної специфіки мотивації досягнення, її конкретно-особистісний вираз.

У зарубіжній психології вивченню самооцінки приділяли увагу багато учених. Згідно з класичною концепцією У. Джемса, актуалізація ідеального-Я покладена в основу поняття самооцінки, яка визначається як прямо пропорційне реальних досягнень індивіда поділених на його домагання.

Згідно із Т. Шибутані, "якщо особистість - це організація цінностей, то ядром такої функціональної єдності є самооцінка" [13].

Поняття самооцінки було детально досліджене Р. Бернсом. Учений розглядав самооцінку в складі системи, відомої як "Я-концепція особистості". На думку Р. Бернса, Я-концепція - це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, зв'язана з їх оцінкою.

Описову складову Я-концепції він називає образом Я або картиною Я. Складова частина самосвідомості, що пов'язана з відношенням до себе або окремим своїм якостям, згідно з Р. Бернсом, називається самооцінкою або ухваленням себе.

У вітчизняній психології до проблеми рівня домагань зверталися Б. Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, М.Г. Єлагіна, І.С. Кон, Г.С. Костюк, В.К. Котирло, А.І. Ліпкина, М.І. Лісіна, Н.А. Менчинська, А.В. Петровський, Р.Б. Стьоркіна, І.І. Чеснокова. Більшість з них вважають, що рівень домагань формується при активній участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу. У А.В. Петровського рівень домагань перекликається з Я-ідеальним. Учений вважає, що рівень домагань є результатом, проекцією реального "Я" на "Я" ідеальне.

Н.А. Менчинська підкреслювала, що в учбовій діяльності кожного школяра рівень домагань грає велику роль. Як один з найважливіших особистісних параметрів розумової діяльності, він виконує функцію саморегуляції поведінки, за допомогою його визначається бажаність (або небажаність) якого-небудь вчинку. Рівень домагань великою мірою впливає на ступінь успішності здійснюваної діяльності. Дослідження А.І. Ліпкиної показали, що неадекватний рівень домагань (як завищений, так і занижений) негативно позначається на процесі і результаті учбової діяльності. Підвищення рівня домагань школяра, коли він був занижений в результаті тривалих учбових невдач, може відбутися шляхом цілеспрямованої зміни за допомогою педагога "соціальної позиції" учня в колективі класу [6].

Формування рівня домагань впродовж раннього і дошкільного дитинства, відзначала Л.І. Божовіч, відбувається під впливом значущих дорослих, особливо батьків. Реакції дорослих є найважливішим регулятором поведінки дитини. У молодшого ж школяра саме вчитель стає авторитетнішим і впливовішим за батьків. "До кінця молодшого шкільного віку діти більше зважають на думку й оцінку однолітків, а на протязі середнього шкільного віку складається вже відносно стійка самооцінка і рівень домагань" [5]. Це породжує потребу бути не тільки на рівні вимог інших людей, але і на рівні власних вимог і власної самооцінки.

М.І. Лісіна писала, що "афектну частину образу, абстраговану від знання, ми називаємо самооцінкою дитини, а когнітивну частину вважаємо за краще іменувати уявленням дитини про себе, щоб підкреслити її зв'язок за походженням і за природою з пізнавальними процесами індивіда" [7]. Також вона дотримувалася думки, що загальну самооцінку потрібно характеризувати не кількісно (наскільки вона висока), а якісно - який її склад і забарвлення (позитивна - негативна, повна - неповна та ін.). Конкретна самооцінка виражає відношення дитини до успіху своєї окремої, приватної дії.

Традиція дослідження рівня домагань у рамках проблеми самооцінки бере свій початок у роботах Ф. Хоппе, який для пояснення закономірного характеру зсувів рівнів домагань звертається до поняття "рівень Я", тобто структури, яка програмує всю сукупність дій індивіда, динаміку вибору цілей. Подальший аналіз змісту поняття "рівень Я" привів вітчизняних дослідників до висновку, що під " рівнем – Я " слід розуміти самооцінку. Певний проміжок часу рівень домагань трактувався як індикатор самооцінки, а методика дослідження рівня домагань, впроваджена Ф. Хоппе, застосовувалася як інструмент вимірювання самооцінки.

Подальші експериментальні дослідження довели, що самооцінка та рівень домагань являють собою різні утворення особистості, між якими існує тісний причинно-наслідковий та функціональний зв'язок (Л.В. Бороздіна, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Л. Відінська, М.Л. Коломинський, В.М. Павленко та інші). Самооцінка - це оцінка суб'єктом себе, своїх окремих якостей, свого потенціалу, а рівень домагань утілює стереотип тактики цілепокладання, звичний спосіб вибору цілей, передусім рівня їх складності [24].

На цей день механізми зв'язку, взаємодії самооцінки та рівня домагань особистості не можна вважати до кінця дослідженими. Поглиблення уявлень про особливості взаємодії цих стрижневих утворень особистості необхідні для більш точної діагностики перебігу особистісного розвитку, підвищення ефективності заходів психологічної корекції.

Особливості формування рівня домагань в онтогенезі.

Рівень домагань та самооцінка являють собою динамічну систему, що постійно змінюється та розвивається в людини в міру дорослішання. Тому необхідно зазначити характерні особливості рівня домагань у різні періоди життя особистості. Відомо, що особистістю людина не народжується, а стає

нею в процесі спільної з іншими людьми діяльності і спілкування з ними. Роблячи ті або інші дії, людина постійно (але не завжди усвідомлено) звіряється з тим, що очікують від неї навколо. Іншими словами вона як би "приміряє" на себе їхні вимоги, думки, почуття. Відштовхуючись від думок оточуючих, людина виробляє механізм, за допомогою якого відбувається регуляція її поведінки - самооцінка [5].

Розглядаючи розвиток рівня домагань в онтогенезі, можна помітити, що немовлята і діти не мають чітких "меж" своєї істоти, не розуміючи, що вона - особлива, відокремлена від іншого світу його частина. Дитина не знає, де закінчується вона сама і починається інша людина. Вона вважає саме себе причиною всіх змін і всілякої активності навколо. Маленька людина вірить, що вона, її думки і вчинки керують світом.

Однорічна дитина починає усвідомлювати свою відособленість від інших людей і предметів, починає розуміти, що поведження інших людей не залежить від її волі. Проте, маля упевнене, що сприйняття інших людей таке ж, як і в нього.

У 2-3 роки діти починають порівнювати себе з іншими, унаслідок чого в них поступово складається визначена самооцінка. При порівнянні дитина, як правило, орієнтується на соціальні норми, прийнятні в її оточенні. Часто можна чути, як батьки або інші дорослі говорять: "Який гарний хлопчик, він має руки". Порівнюючи себе з цією дитиною, маля робить висновок про те, до якої категорії себе віднести. Позитивне самовідчуття розвивається в дитини тоді, коли дорослі, установлюючи чіткі "межі", заохочують її самостійність. У протилежному випадку в дитини може виникнути почуття сорому і сумніву у власних здібностях. Так, у маленької дитини формується почуття гордості, почуття сорому, рівень домагання.

До 4-5 років багато дітей можуть правильно оцінювати себе, свої особистісні якості, досягнення і невдачі. Причому, якщо раніше це, в основному, стосувалося гри, то тепер переноситься і на спілкування, і на працю, і на навчання. У цьому віці вже можна прогнозувати найближчі перспективи освоєння різних видів діяльності. Вченими було встановлено, що якщо самооцінка дитини в якому-небудь виді діяльності є неадекватною, то, звичайно, затримується і самовдосконалення в даному виді діяльності [5].

Слід зазначити, що провідну роль у формуванні самооцінки дошкільника грають оточуючі дитину дорослі (у першу чергу батьки), тому що дитина "всмоктує" оцінки своїх якостей дорослими.

Першим етапом розвитку рівня домагань в шкільний період є період молодшого шкільного віку : I - IV класи. Особливістю дітей молодшого шкільного віку є повне визнання ними авторитету дорослого (на відміну від дошкільного періоду на перший план виходить авторитет вчителя), вони беззастережно приймають його оцінки. Таким чином, у цьому віці самооцінка дитини прямо залежить від характеру оцінок, що доросла людина дає особистісним якостям дитини і її успіхів у різних видах діяльності. Молодші школярі стоять на позиції: "Я те, що про мене говорять дорослі й інші

навколишні". У цьому віці вже зустрічаються різні типи самооцінок: завищена, адекватна і занижена [5].

Старші дошкільники оцінюють себе максимально високо і вважають себе найкращими, найрозумнішими і тому подібне. При цьому на межі дошкільного і молодшого шкільного віку у дітей виникає тенденція оцінювати себе адекватніше. Так, у міру проходження кризи семи років у дитини виникає уявлення про себе реального, і показники самооцінки декілька знижуються. У дослідженнях рівня домагань першокласників залежно від ступеня їх психологічної готовності до шкільного навчання (необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної програми в умовах навчання в групі однолітків) виявлені наступні особливості. Діти, що не готові до шкільного навчання, показали в середньому вищий бал по рівню домагань - 90 балів (з 100 передбачених методикою); першокласники, які готові до шкільного навчання - 78 балів.

Вступ до школи - важливий етап у житті дитини. Міняється її соціальний статус, розширюються обов'язки і права. Провідною діяльністю стає навчання, яке істотно і цілеспрямовано задовольняє пізнавальні інтереси дітей, розширює кругозір. Дуже важливо те, які саме потреби стануть найголовнішими. Добре, якщо це пов'язано з потребами в пізнанні, творчості, особистісному зростанні. Ставши школярем, дитина вперше починає займатися суспільно значущою діяльністю, від рівня виконання якої залежить її місце серед оточуючих і її взаємини з ними. Ця нова соціальна ситуація зумовлює і формування особливостей рівня домагань дітей шкільного віку.

Л.І. Божовіч відзначала, що впродовж раннього і дошкільного дитинства реакції дорослих, особливо батьків, є найважливішим регулятором поведінки дитини. У цьому віці рівень домагань дуже залежить від значущих інших, але думка вчителя стає авторитетнішою і впливовішою за думку батьків. Рівень домагань молодшого школяра конкретний, ситуативний і виявляє тенденцію до переоцінки досягнутих результатів і можливостей.

Якщо проаналізувати зв'язок внутрішньої позиції школярів I - IV класів з їх самооцінкою, то школярі, що володіють невизначеною внутрішньою позицією, виявляють тенденцію до заниженого рівня домагань, проявляють підвищену тривожність. Діти, яким досить складно засвоювати програмний матеріал, отримують найчастіше негативні оцінки. Невстигаючим школяр стає тоді, коли виявляється певна розбіжність між тим, що від нього вимагають, і тим, що він у змозі виконати. На початковому етапі відставання розбіжність ця недостатньо усвідомлюється, а головне, не приймається школярем: більшість неуспішних дітей I і II класів переоцінюють результати своєї учбової діяльності. У IV класі вже виявляється значний контингент відстаючих дітей із заниженим рівнем домагань, і ми бачимо наростаючу з класу в клас тенденцію неуспішних учнів недооцінювати свої і так вельми обмежені успіхи.

Інші особливості рівня домагань характерні для школярів V - IX класів. У міру дорослішання в підлітків виникає інтерес до себе, до виявлення своїх можливостей і їх оцінки. У результаті впродовж середнього шкільного віку у

них "складається відносно стійка самооцінка і заснований на ній рівень домагань" [5]. Розвиток самопізнання породжує потребу бути не тільки на рівні вимог оточуючих, але й відповідати рівню власних вимог і власної самооцінки. Кількість дітей, що орієнтуються на самооцінку, послідовно збільшується в ході вікового розвитку дитини. У цей період інтенсивно формується відчуття власної гідності, самоповага. Дитина залежить від думки дорослих, але актуальним стає і уявлення про неї однолітків.

Перехід з початкової в середню ланку школи є переломним, кризовим періодом в житті кожного школяра. Це складний етап не тільки для дитини, але і для вчителів, і для батьків. Проблем багато, і вони не обмежуються рамками учбового процесу, а пов'язані також з організацією життя в школі в цілому і з психологічною атмосферою в сім'ї. Нестійкість і конфліктність рівня домагань зростає в критичні періоди розвитку, зокрема, у підлітковому віці [7].

Наступним важливим етапом для формування рівня домагань є період навчання в IX - XI класах. У процесі навчання дитина, осягаючи основи наук, формує власну самооцінку, рівень домагань, установки на життєві успіхи або невдачі, своє відношення до людей. Учбові перемоги або поразки мають не менший вплив на становлення характеру дитини, ніж на її інтелект, ерудицію і інтереси до пізнання.

Вплив внутрішніх факторів на становлення рівня домагань. Одним з напрямів аналізу домагань у зв'язку з індивідуальними відмінностями є вивчення кореляцій параметрів рівня домагань з властивостями темпераменту. Дослідники звертають увагу на залежність рівня домагань від емоційної стійкості, сили нервової системи і тому подібне Я. Рейковський встановлює, зокрема, що зниження рівня домагань характерне для так званих перестраховальників, що відрізняються меншою емоційною стійкістю, ніж люди, що обирають цілі на рівні фактичного виконання. Позиція перестраховальника, як він вважає, є показником дефекту в структурі особистості, таку позицію частіше визначає емоція тривоги - ситуативної або пролонгованої [21]. Зв'язок між тривожністю і установкою перестраховальника реєструється і в інших роботах. Дуже низькі домагання фіксовані у людей з явною тенденцією уникнення невдачі, яку Дж. Аткинсон прямо ототожнює з підвищеною тривогою. Проте, за його ж даними, при вираженій тривожності зустрічається і неадекватно завищений рівень домагань. Імпульсивність має корелятом завищення домагань. Аналіз впливу нейродинамічних властивостей на рівень домагань виявляє наступну картину: індивіди з сильною нервовою системою (щодо збудження) володіють високим і адекватним або завищеним рівнем домагань, випробовувані із слабкою нервовою системою проявляють схильність до зниження домагань. В умовах стресу названа відмінність виступає особливо виразно. При посиленні мотивації люди із слабкою нервовою системою цілепокладають на рівні наявних досягнень, уникаючи ризик; домагання осіб з сильною нервовою системою у міру зростання мотивації неухильно завищуються [11].

Простежується співвідношення рівня домагань і характеристик інтелекту. Як з'ясовується, чим вище інтелектуальні можливості (IQ по тесту Векслера), тим вище рівень домагань і, аналогічно, чим вище рівень домагань, тим вище IQ. Якщо перша закономірність здається цілком очевидною, то друга представляється справедливою лише для окремої вибірки. При окремих формах інтелектуального зниження нерідко зустрічається неадекватно високий рівень домагань [24].

Дослідження домагань в комплексі з інтелектуальними і вольовими якостями, а також аналіз значення цього комплексу в шкільному навчанні виявляє високі і стійкі до невдач домагання у дітей з кращими показниками в розвитку мислення і волі. Неуспіх у таких учнів має за наслідок пошук причини помилок і мобілізацію зусиль. Школярі з гіршими показниками інтелектуальних і вольових якостей дають низький рівень домагань, що рідко підвищується при штучно створеному успіху. Ці учні втрачають віру в свої сили. Тільки значна допомога в організації розумової діяльності і забезпечення міцного успіху приводить до деякого підйому рівня домагань. Учні з хорошими показниками мислення, але ослабленою волею, демонструють завищене цілепокладання і відсутність схильності до послідовної роботи в ситуації неуспіху. Відносно низький індекс інтелекту при розвиненій волі поєднуються з високими домаганнями. Невдачі у таких дітей не ведуть до падіння рівня домагань, а викликають інтенсивну роботу для досягнення успіху [16].

Рівень домагань в значній мірі залежить від статі, сімейних обставин, кількості дітей у родині, мотивації до навчання. У хлопчиків з високою самооцінкою рівень домагань вищий, ніж у їх однолітків, що пояснюється наполегливим підкресленням батьками цінності прагнення до досконалості. Це орієнтує дитину на певні стандарти, створює зворотний зв'язок у вигляді самооцінювання й указує їй на необхідні засоби для досягнення більшого успіху. Дитина з високою самооцінкою привчена постійно випробовувати свої можливості, дізнаючись і визнаючи свої сильні й слабкі сторони. Діти з високою самооцінкою ставлять вищі цілі й добиваються успіху. Очікування батьків (або відсутність будь-яких очікувань) є важливим чинником, що направляє розвиток дитини в певне русло.

Якщо дитина єдина в сім'ї, то її самооцінка в середньому вище, ніж у дітей в багатодітних сім'ях. Але хлопчики, що зростають в сім'ї, де решта всіх дітей - дівчатка, мають високу самооцінку.

Самооцінка в учнів, що вчаться погано, значно менш сприятлива, ніж у тих, що вчаться добре. У неповнолітніх злочинців і тих, хто потрапив у сферу уваги громадських організацій, самооцінка негативна. В останніх роботах вплив шкільних успіхів на самооцінку простежується менш чітко. Молоді люди можуть, мабуть, знижувати суб'єктивне значення шкільних успіхів, компенсуючи рівень самооцінки в середовищі однолітків.

Можна вважати за встановлений факт, що несприятлива самооцінка (слабка віра в себе, боязнь дістати відмову), виникнувши, призводить надалі до порушень поведінки [5].

Висновки. Рівень домагань - це система перспективних завдань, які людина ставить для власного досягнення. Він визначається ступенем складності тих задач, що особистість перед собою ставить. Може бути адекватним (реалістичним) або неадекватним (нереалістичним). Люди, що володіють реалістичним рівнем домагань, відрізняються впевненістю у своїх силах, наполегливістю в досягненні мети, більшою продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого. Неадекватність самооцінки може привести до нереалістичного рівня домагань (завищеного або заниженого). У поведженні це виявляється у виборі занадто важких або занадто легких цілей, у підвищеній тривожності, непевності у своїх силах, тенденції уникати ситуації змагання, некритичності в оцінці досягнутого, помилковості прогнозу і т.п.

Рівень домагань як психологічна характеристика особистості вперше був експериментально вивчений у 20-х роках під керівництвом К. Левіна німецьким психологом К. Хоппе. Було показано, що вибір задачі визначених труднощів залежать від успіху або невдачі в рішенні попередніх задач: успіх сприяє виборі більш важких задач (підвищення рівня домагань), невдачі - навпаки, більш легких (зниження рівня домагань). З'ясувалося також, що випробувані можуть бути мотивовані на досягнення успіху чи уникнення невдачі. Якщо їм доводиться здійснювати вибір між задачами різного ступеня складності, вони вибирають або найбільш легкі завдання, або найважчі. Перші - тому, що переконані в успіху (елемент ризику мінімальний); другі - тому, що невдача в цьому випадку буде виправдана винятковими труднощами задачі (при цьому самолюбство не буде ураженим). Експерименти К. Хоппе та інших дослідників дозволили виявити наступну закономірність: звичайно особистість устанавлює свій рівень домагань між дуже важкими і дуже легкими задачами і цілями таким чином, щоб зберегти на належній висоті свою самооцінку.

Дослідження рівня домагань особистості за допомогою психологічних методів. Загальна характеристика основних методів психологічної діагностики рівня домагань. Методи на визначення рівня домагань поділяються на ті, що призначені для дітей та ті, що проводяться на дорослих. У більшості з них випробувані не повинні знати справжню мету діагностики. Такі методики сприймаються ними як тестування інтелекту, кмітливості, фізичної сили тощо. Багато з цих методик припускають самостійний вибір випробуваними складності наступних завдань та самоконтроль успішності тестування. За умови самостійного вибору рівня складності завдань, з'являється можливість застосування тестів інтелекту для визначення рівня домагань (з цією метою використовуються, наприклад, прогресивні матриці Равена). Ще одна особливість методів на визначення рівня домагань полягає в активній ролі експериментатора під час тестування, який не тільки фіксує послідовність виконання завдань, емоційні та вербальні прояви, але й за своїм бажанням штучно створює ситуацію успіху або неуспіху, досліджуючи при цьому реакцію випробуваних [10]. Окрім експериментальних методик дослідження рівня домагань у розпорядженні

психологів є спеціально розроблені опитувальники (наприклад, методика В. Гербачевського).

Дослідження рівня домагань у дітей проводиться в невимушеній обстановці у процесі ігрової діяльності. Дослідження включає декілька серій, які проводять по вибору або всі послідовно з інтервалом у 2-3 дні з дітьми 5-7 років. Перша серія - малювання. Групі до п'яти дітей говорять: "Зараз ми малюватимемо. У мене три види завдань: легкі, середньої складності та важкі. Якщо ви виберете важке завдання і справитесь з ним, отримаєте 5 балів, якщо середнє - 4, якщо легке - 2. Якщо ви виберете завдання і не справитесь, отримаєте тільки 1 бал. Прагніть набрати більше балів. А зараз хай кожен скаже, яке завдання він вибирає". Експериментатор показує зразки, розкладені стопками: "Подивіться на ці завдання. Ось важкі, ось середній трудності, ось легкі. Вибирайте те, з яким зможете справитися, і малюйте". Після виконання завдання дорослий говорить кожній дитині, справилася вона чи ні. Потім дітям знову пропонують зробити вибір. Всього діти виконують 6-8 завдань.

Друга серія - конструювання. Проводять аналогічно першій серії, але дітям пропонують зробити конструкції (легкі, середні та складні; наприклад, побудувати за зразком будиночок, міст, гараж). Дослідження проводиться індивідуально. Дитина виконує 3-4 завдання.

Третя серія - рухова вправа. Дитині пропонують стрибнути "якнайдалі", але спочатку просять показати, на яку відстань вона може стрибнути. Потім вона стрибає. Після стрибка їй говорять, справилася вона чи ні, і пропонують зробити нову заявку. За показом слідує виконання і так далі. Це повторюється 3-4 рази.

При проведенні всіх серій експериментатор по ходу завдання може спеціально створювати ситуацію успіху або неуспіху: оцінювати діяльність дитини як неуспіх, обмеживши час для виконання завдання або указуючи на недоліки в роботі; оцінювати діяльність як успішну, надавши більше часу на її виконання або непомітно надавши допомогу дитині, якщо їй важко справитися із завданням. У таблиці фіксують ступінь складності завдання, отримане число балів, поведінку, вислови, емоційні реакції дитини на успіх і неуспіх. По кожній серії визначають число виконаних і невиконаних завдань залежно від їх ступеня складності. На основі цього роблять висновок, чи відповідає рівень домагань можливостям виконання, адекватно або неадекватно дитина реагує на успіх або невдачу в роботі. У першому випадку рівень домагань повинен підвищуватися при успішному виконанні, в другому - знижуватися або зберігатися при невдачах. Діти діляться на 4 групи:

1. Ті, що вибирають після досягнення успіху більш складні завдання, а після невдачі - менш складні;

2. Ті, що виявляють тенденцію до вибору нескладних завдань незалежно від того, досягають вони успіху чи ні;

3. Ті, що часто вибирають складні завдання незалежно від невдачі, з якою вони зіткнулися при виконанні;

4. Ті, у яких успіх, що досягається або не досягається, не впливає на вибір завдання.

Визначають, як розподіляються діти по цих групах залежно від віку і виду діяльності.

Існує досить багато модифікацій методик на визначення рівня домагань для дорослих, більшість з яких базується на способі оцінки домагань, запропонованому Ф. Хоппе. У одній з модифікацій методики Ф. Хоппе, яка використовується і на цей час, стимульним матеріалом є картки з надрукованими на них анаграмами. Випробовуваному пред'являються шість рядів по шість карток із завданнями в кожному. Йому повідомляється, що складність завдань зростає від першого ряду до шостого.

Від складності завдання залежить кількість балів - вона дорівнює номеру ряду. Бали випробовуваний набирає тільки у разі успішного виконання завдання, інакше за завдання йому виставляється нуль. Мета учасників експерименту - отримати найбільшу кількість балів. Час рішення обмежений (2 хвилини на кожне завдання). Вся ця інформація також повідомляється випробовуваному до початку експерименту.

Випробовуваний має право взяти картку з будь-якого ряду (всього 10 карток). По тому, які завдання він вибирає, як реагує на успіх і невдачу, і визначається його рівень домагань.

Є і інші методики, направлені на діагностику рівня домагань. Наприклад, тест "Решітки мотивації досягнень" Н. Шмальта дозволяють розрахувати показник "чистої надії", по якому можна судити про те, що переважає у даного випробовуваного, - надія на успіх або боязнь невдачі, або ж вони збалансовані.

Для діагностики рівня домагань часто використовують тести інтелекту, наприклад, прогресивні матриці Д. Равена [10]. Оригінальні розміри матриць - 7,5 x 11,5. Завдання пропонується як тест інтелекту або спеціальних перцептивних здібностей. Випробовуваному дається стандартна інструкція: "Перед Вами картки з номерами завдань. Нумери позначають ступінь складності завдань. Від 1 до 12 номера складність завдань зростає. На рішення кожної задачі відведено певний час. Якщо Ви не встигнете виконати завдання за цей час, воно вважатиметься за невирішене. Завдання Ви можете вибирати самостійно". Час експозиції матриць розраховується, виходячи з наступного стандарту: вирішення повного тесту займає зазвичай 20-25 хв. Враховуючи, що він містить 60 матриць, середній час на 1 завдання складає близько 20 с. , але оскільки окремі серії не зовсім ідентичні, для серій С і D цей час варіює від 3-5 с. для 1-4 завдань, 6-10 с. - для 5-8 завдань, 11-15 с. - для 9-12 завдань. Число проб в експерименті дорівнює 10-12. Оцінюваними параметрами є: висота, стійкість і адекватність рівня домагань.

Методика під назвою "Лабіринти Х. Хекхаузена", що також визначає рівень домагань, сприймається випробовуваним як тестування кмітливості. Оригінальні розміри лабіринтів - 3 x 18 см. Проходження лабіринтів пред'являється як тип головоломок, тобто як завдання на кмітливість. Після того, як випробовуваний виконає першу спробу рішення задачі з лабіринтом,

експериментатор повідомляє суб'єктові час його роботи. Потім випробовуваному пропонують намітити його подальшу мету або РД в такій формі: “ Як Ви думаєте, скільки секунд Вам буде потрібно для наступного проходження? ”. Це повторюється перед кожною новою пробою. Дослідження може включати до 14 проб. Експериментатор враховує в обробці час дослідження 10 лабіринтів з 5 по 14 (перші 4 лабіринти виключаються як тренувальні). Треба відмітити, що ефект навчання при використанні цього завдання вельми виражений, у зв'язку з чим при необхідності число спроб доцільно скоротити [10].

Окрім експериментальних методик дослідження рівня домагань у розпорядженні психологів є спеціально розроблені опитувальники. Як приклад можна привести варіант методики В.К. Гербачевського, запропонований К. Малишевим і призначений для оцінки рівня домагань керівника. З її допомогою можна визначити мотиваційні компоненти, пов'язані з рівнем домагань, безпосередньо в ході експерименту. Методика дозволяє виявити опорні мотиви, на основі яких відбувається залучення "Я" індивіда до тієї або іншої діяльності і формування його рівня домагань, а також ролі різноманітних когнітивних і регулятивних процесів, що складають разом із мотивами внутрішній механізм домагань.

Ця методика включає 54 питання-твердження. Випробовуваний заповнює опитувальник під час виконання тієї або іншої діяльності - після виконання якогось її етапу. Інструкція і сам опитувальник видаються випробовуваним до початку експерименту.

При обробці результатів відповіді переводяться в бали за допомогою спеціального ключа для кожного з 18 компонентів мотиваційної структури і відбувається їх діагностика. Аналіз результатів проводиться з урахуванням того, що при вирішенні проблеми актуалізуються різні потреби і мотиви. Виходячи з них, людина оцінює трудність завдання і прогнозує свій успіх або невдачу. Результати кожного тесту по собі нічого не говорять, для отримання висновків вони зіставляються з результатами даної групи [22]. Використовуючи ці чи інші експериментальні методики, слід пам'ятати, що рівень домагань, хоча і є узагальненою характеристикою особистості, все-таки, залежить від деяких зовнішніх чинників. Так, є дані, що рівень домагань людини, визначуваний в експериментальній ситуації, не завжди ідентичний рівню домагань, властивій людині в звичній для неї професійній діяльності.

Обґрунтування та опис методик з дослідження рівня домагань.

В курсовій роботі з метою дослідження рівня домагань випробовуваних були застосовані три методики. Перша - моторна проба Й. Шварцландера на визначення рівня домагань. Друга та третя методики Т. Елерса (тест для діагностики мотивації на уникнення невдач та тест для діагностики мотивації на досягнення успіху) необхідні для більш всебічного та глибокого вивчення рівня домагань, виявлення превалюючої тенденції у вирішенні складних питань.

Тест Й. Шварцландера на визначення рівня домагань (*Дадаток А*). Завдання дається як тест на моторну координацію. Випробовуваному

пропонується бланк з чотирма прямокутними секціями по кількості проб в експерименті. У інструкції формулюється завдання поставити хрестики (x) в максимальному числі маленьких квадратів одного з прямокутників, виконуючи це завдання за певний час. Випробовуваного просять назвати кількість квадратів, яку він зможе заповнити за 10 с. Свою відповідь він заносить у верхню секцію першого прямокутника. Після проби, що починається і закінчується по команді експериментатора, випробовуваний підраховує кількість поставлених елементів і відзначає її в нижній секції першого прямокутника. Далі по тій же схемі здійснюються наступні проби, причому на виконання третьої проби експериментатор, не попереджаючи випробовуваного, дає йому не 10, а 8 секунд, штучно створюючи при цьому ситуацію неуспіху. При обробці результатів зіставляється число графічних елементів, намічене для виконання, з тим, що реалізовується в кожній пробі. Середня величина рівня домагань (РД) підраховується по формулі, що порівнює рівень домагань в кожній пробі (РД_n) з рівнем досягнень в кожній пробі (РД_{ос}):

$$(РД2-РДос1) + (РД3-РДос2) + (РД4-РДос3) РД = (2.1)$$

Стандарти рівня домагань:

- з 5 - нереально високий рівень домагань
- від 3 до 4,99 - високий рівень домагань
- від 1 до 2,99 - помірний рівень домагань
- від - 1,49 до 0,99 - низький рівень домагань
- £ - 1,50 - нереально низький рівень домагань

Дане завдання є експрес-методикою для оцінки рівня домагань, що дозволяє отримати відповідну інформацію протягом декількох хвилин. У зв'язку з цим може бути рекомендована для досить широкого контингенту випробовуваних.

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса (*Додаток Б*). Особистісний опитувальник, що призначений для діагностики, виділеною Хекхаузенем, мотиваційної спрямованості на уникнення невдач. Стимульний матеріал - список слів із 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку випробовуваному необхідно вибрати тільки одне з трьох слів, яке найточніше його характеризує. Тест відноситься до моношкальних методик. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, співпадаючих із ключем. Інструкція: "Вам пропонується список слів із 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найточніше Вас характеризує, і підкресліть його". Ключ до методики: відповіді "1" до 2, 3, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29 строк; відповіді "2" до 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 24, 26, 28, 30 строк; відповіді "3" до 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 23, 27, 29 строк. Порядок підрахунку: випробовуваний отримує по 1 балу за вибори, приведені в ключі. Перша цифра перед межею означає номер рядка, друга цифра після межі - номер стовпця, в якому знаходиться потрібне слово. Інші варіанти відповідей випробовуваного балів не отримують. Чим більше сума балів, тим вище рівень мотивації до уникнення

невдач, захисту. Від 2 до 10 балів - низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів - високий рівень мотивації; більше 20 балів - дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (*Додаток В*). Стимульний матеріалом є 41 твердження, на які випробовуваному необхідно дати один з 2 варіантів відповідей "так чи ні". Тест відноситься до моношкальних методик. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, співпадаючих з ключем. Інструкція: "Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких відповідайте "так чи ні". Ключ: по 1 балу нараховується за відповіді "так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Також нараховується по 1 балу за відповіді "ні" на питання: 6, 18, 19, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 13, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результатів:

від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів - помірно високий рівень мотивації;

більше 21 балів - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Аналіз результатів.

З метою дослідження рівня домагань були застосовані три методики: перша - моторна проба Й. Шварцландера на визначення рівня домагань; друга - методика Т. Елерса для діагностики мотивації на уникнення невдач; третя - методика Т. Елерса для визначення мотивації на досягнення успіху.

Дослідження проводилося на вибірці з 10 респондентів (п'ять з них - чоловіки, п'ять - жінки) віком від дев'ятнадцяти до двадцяти років. Усі випробувані - студенти вищих навчальних закладів м. Києва.

За результатами дослідження за методикою Й. Шварцландера (див. табл.2.1), нереалістично високий та нереалістично низький рівні домагань не має жоден респондент, низький рівень домагань мають 4 респонденти (2 чоловіка і 2 жінки), помірний рівень домагань - 4 респонденти (2 чоловіка і 2 жінки), високий рівень домагань - 2 респонденти (1 чоловік і 1 жінка).

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою Й. Шварцландера

Рівні домагань	Нереалістично низький	Нереалістично високий	Низький	Помірний	Високий
Чоловіки	0	0	2	2	1
Жінки	0	0	2	2	1
Усього	0	0	4	4	2

Низьку мотивацію до уникнення невдач за методикою Т. Елерса (див. табл.2.2) мають три респонденти (1 чоловік і 2 жінки), середню мотивацію до уникнення невдач мають чотири респонденти (3 чоловіки і 1 жінка), високу мотивацію до уникнення невдач не має жоден із респондентів, занадто високу мотивацію до уникнення невдач мають три респонденти (1 чоловік і 2 жінки).

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою Т. Елерса для визначення мотивації на уникнення невдач

Мотивація	Низька	Середня	Висока	Занадто висока
Чоловіки	1	3	0	1
Жінки	2	1	0	2
Усього	3	4	0	3

Низьку мотивацію на досягнення успіху за методикою Т. Елерса (див. табл.2.3) має 1 респондент (жінка), середню мотивацію на досягнення успіху мають чотири респонденти (2 чоловіки і 2 жінки), високу мотивацію на досягнення успіху мають 5 респондентів (3 чоловіки і 2 жінки).

Таблиця 2.3

Результати дослідження за методикою Т. Елерса для визначення мотивації на досягнення успіху

Мотивація	Низька	Середня	Висока	Занадто висока
Чоловіки	0	2	3	0
Жінки	1	2	2	0
Усього	1	4	5	0

Для аналізу отриманих результатів необхідно попарно порівняти дані, отримані по кожній з трьох методик за допомогою методів математичної статистики.

1. Для визначення статистично значущого зв'язку між трьома методиками розрахуємо коефіцієнти лінійної кореляції за формулою К. Пірсона.

Розрахуємо коефіцієнт кореляції r (1) між першою та другою методиками для усієї вибірки:

$$n\sum XY - \sum X * \sum Y$$

$$r(1) = \frac{\quad}{\quad}, \text{ де (2.2)}$$

$$\sqrt{(n\sum X^2 - (\sum X)^2) * (n\sum Y^2 - (\sum Y)^2)}$$

n - кількість респондентів у виборці (10 чоловік);

$\sum X$ - сума всіх результатів (в балах) за першу методику;

$\sum Y$ - сума всіх результатів (в балах) за другу методику;

$\sum X^2$ - сума результатів, возведених у квадрат, за першу методику (аналогічно для другої методики);

$(\sum X)^2$ - сума всіх результатів у квадраті для першої методики (аналогічно для другої методики).

$$10 * 200,7 - (15 * 147)$$

$$r(1) = -0,32. (2.3)$$

$$\sqrt{(10 * 34,94 - 225) * (10 * 2469 - 21609)}$$

2. Аналогічно розрахуємо коефіцієнти лінійної кореляції між першою та третьою методиками $r(2)$, другою та третьою $r(3)$.

$$r(2) = 0,17;$$

$$r(3) = 0,38.$$

3. Розділимо вибірку на чоловіків та жінок та розрахуємо коефіцієнти кореляції між методиками окремо для чоловіків $r(4)$, $r(5)$, $r(6)$ та окремо для жінок $r(7)$, $r(8)$, $r(9)$:

$$r(4) = -0,48;$$

$$r(5) = 0,59;$$

$$r(6) = 0,25;$$

$$r(7) = -0,98;$$

$$r(8) = -0,34;$$

$$r(9) = 0,54.$$

4. Перевіримо достовірність отриманих результатів для $(n - 2) = (10 - 2) = 8$ степенів свободи для $r(1)$, $r(2)$, $r(3)$ та $(n - 2) = (5 - 2) = 3$ степенів свободи для $r(4)$, $r(5)$, $r(6)$, $r(7)$, $r(8)$, $r(9)$ при квантилі $= 0,05$.

Достовірна кореляція для 8 степенів свободи - та, яка більше або дорівнює 0,634; для 3 степенів свободи - якщо вона більше або дорівнює 0,878 (згідно з таблицею критичних значень пірсонова r).

Єдиним достовірним результатом є зворотня кореляція $r(4) = -0,98$ для жінок між першою та другою методикою, тобто чим вище рівень домагань у жінок, тим меншу мотивацію на уникнення невдач вони мають (та навпаки).

В цілому, можна зробити висновок, що більшість респондентів мають помірний та низький рівень домагань. Ті, хто мають низький рівень домагань, характеризуються високою та середньою мотивацією на досягнення успіху та занадто високою мотивацією на уникнення невдач. Ті, хто мають помірний рівень домагань, мають середню та високу мотивацію на досягнення успіху та низьку мотивацію на уникнення невдач.

Також дослідження показало, що існує зворотня кореляція між рівнем домагань та мотивацією на уникнення невдач у жінок: чим більше рівень домагань у жінок, тим менша в них мотивація на уникнення невдач.

Згідно із загально признаними дослідженнями, люди, помірно та сильно орієнтовані на успіх, обирають середній рівень ризику. Ті, хто бояться невдач, обирають замалий або занадто високий рівень ризику. Чим вище мотивація на успіх, тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація на успіх впливає й на надію на успіх: при сильній мотивації на досягнення успіху надії на успіх частіше за все скромніші, ніж при низькій мотивації на успіх.

Висновки. Методи на визначення рівня домагань поділяються на ті, що призначені для дітей та ті, що проводяться на дорослих. У більшості з них

випробувані не повинні знати справжню мету діагностики. Такі методики сприймаються ними як тестування інтелекту, кмітливості, фізичної сили тощо. Багато з цих методик припускають самостійний вибір випробуваними складності наступних завдань та самоконтроль успішності тестування. За умови самостійного вибору рівня складності завдань, з'являється можливість застосування тестів інтелекту для визначення рівня домагань (з цією метою використовуються, наприклад, прогресивні матриці Равена). Ще одна особливість методів на визначення рівня домагань полягає в активній ролі експериментатора під час тестування, який не тільки фіксує послідовність виконання завдань, емоційні та вербальні прояви, але й за своїм бажанням штучно створює ситуацію успіху або неуспіху, досліджуючи при цьому реакцію випробуваних. Окрім експериментальних методик дослідження рівня домагань у розпорядженні психологів є спеціально розроблені опитувальники (наприклад, методика В. Гербачевського).

В курсовій роботі з метою дослідження рівня домагань випробуваних були застосовані моторна проба Й. Шварцландера, тест Т. Елерса для діагностики мотивації на досягнення успіху та тест для діагностики мотивації до уникнення невдач.

Формування рівня домагань визначається не тільки передбаченням успіху або невдачі, але насамперед тверезим, а іноді невиразно усвідомлюваним образом і оцінкою минулих успіхів і невдач. Дослідження рівня домагань дозволяють краще зрозуміти мотивацію поведінки людини і здійснювати спрямований вплив, що формує кращі якості особистості. В одних випадках важливою стає задача підвищення рівня домагань особистості, в інших - зниження рівня домагань людини.

Висновки. Проаналізувавши літературу з проблеми дослідження рівня домагань зарубіжними та вітчизняними вченими, слід зазначити, що найвизначнішими зарубіжними вченими, що вивчали рівень домагань, були Дж. Гарднер, Т. Дембо, К. Левін, Р. Мейлі, П. Сирс, Ю. Роттер, А. Гилінські, І. Стейнер, Х. Хекхаузен, Ф. Хоппе та інші. Уперше термін "рівень домагань" був введений в школі відомого німецького психолога К. Левіна. Причиною появи концепту послужили дослідження Т. Дембо. Перше значне дослідження процесу вибору рівня домагань, що забезпечило одночасно і побудову експериментальної техніки його оцінки, і певне змістовне розкриття нового поняття, належить Ф. Хоппе.

У вітчизняній психології до проблеми рівня домагань та самооцінки зверталися Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.В. Петровський, М.Г. Єлагіна, І.С. Кон, Г.С. Костюк, В.К. Котирло, М.І. Лісіна, Р.Б. Стюркіна, І.І. Чеснокова, Н.А. Менчинська, А.І. Ліпкина. Більшість з них вважають, що рівень домагань та самооцінка формуються при активній участі самої особистості і відображають своєрідність її внутрішнього світу.

Найважливішими внутрішніми факторами, що впливають на становлення рівня домагань, є стать, властивості темпераменту, емоційна стійкість, сила нервової системи, рівень тривожності, інтелектуальні характеристики і тому подібне.

Розглянувши основні методи дослідження рівня домагань, можна виділити найбільш валідні й надійні, а саме: оцінка рівня домагань Ф. Хоппе, решітки мотивації досягнень Н. Шмальта, прогресивні матриці Д. Равена, лабіринти Х. Хекхаузена, методика В.К. Гербачевського, моторна проба Й. Шварцландера. У більшості з цих методик випробувані не повинні знати справжню мету діагностики. Такі методики сприймаються ними як тестування інтелекту, кмітливості, фізичної сили тощо. Багато з цих методик припускають самостійний вибір випробуваними складності наступних завдань та самоконтроль успішності тестування. За умови самостійного вибору рівня складності завдань, з'являється можливість застосування тестів інтелекту для визначення рівня домагань (з цією метою використовуються, наприклад, прогресивні матриці Д. Равена). Ще одна особливість методів на визначення рівня домагань полягає в активній ролі експериментатора під час тестування, який не тільки фіксує послідовність виконання завдань, емоційні та вербальні прояви, але й за своїм бажанням штучно створює ситуацію успіху або неуспіху, досліджуючи при цьому реакцію випробуваних.

В курсовій роботі з метою дослідження рівня домагань випробуваних були застосовані три методики. Перша - це моторна проба Й. Шварцландера, друга - тест Т. Елерса для діагностики мотивації на досягнення успіху, третя - тест Т. Елерса для діагностики мотивації на уникнення невдач. Дослідження проводилося на вибірці з десяти респондентів віком від дев'ятнадцяти до двадцяти років.

Формування адекватного рівня домагань передбачає його заниження, якщо він нереалістично високий, або, навпаки, завищення, якщо він занадто низький. Для осіб середнього віку, в більшості випадків, проблемою є підвищення рівня домагань, бо низький рівень домагань приводить до стійкої втрати впевненості в успіху, емоційних зривів, депресій, деформації особистості. Занадто високий рівень домагань може привести до конфліктів серед оточуючих, недбалого виконання зобов'язань на роботі. Шляхи підвищення рівня домагань різні і залежать від індивідуальних особливостей людини, реальних можливостей оточуючих тощо. Це і пряма допомога з боку викладача, фахівця чи керівника, і різні прийоми створення перспективи для особистості.

Список використаної літератури

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика: учеб. для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - СПб.: Питер, 2003. - 652 с.
2. Бажин Е.Ф. Методы исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. - 1983. - Т.5. - № 3.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1997. - 352 с.
4. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры - СПб.: "Социально-психологический центр", 1996. - 380 с.
5. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. - М.: ЗИФ, 1991. - 422 с.

6. Бороздина Л.В., Видинская Л.Н. Притязания и самооценка / Л.В. Бороздина, Л.Н. Видинская. - М.: Издательство МГУ, 1996. - 312 с.
7. Бороздина Л.В., Залучёнова Е.А. Индекс тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залучёнова. - К.: АСПЕКТ, 2002. - 213 с.
8. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології: навч. посіб. / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. - К.: ЦНЛ, 2008. - 360 с.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст]: пер. с англ. / Р. Бернс; вступ. ст. В.Я. Пилиповский. - М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
10. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности / Л.Ф. Бурлачук. - К.: Здоров'я, 1989. - 168 с.
11. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 528 с.
12. Бушай І.М. Концепція динамічної рівноваги образів самосвідомості / І.М. Бушай // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. - К., 2003. - Т.1.
13. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков - М.: Изд-во "Ось - 89", 1999. - 344 с.
14. Гайда В.К. Психологическое тестирование: учеб. пособ. / В.К. Гайда, В.П. Захаров. - Л.: БРЕШ, 1982.
15. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособ. / Н.С. Глуханюк. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - М.: Психолого-социал. Ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005. - 216 с.
16. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. - СПб.: Питер, 2001. - 560 с.
17. Завацкая Н.Е. Методические указания к практикуму по дисциплине "Психодиагностика": в 2 ч. / Н.Е. Завацкая. - Луганск: ВНУ им. Даля. - Ч.1. - 104 с.; Ч.2. - 96 с.
18. Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1991. - 136 с.
19. Корольчук М.С. Психодиагностика: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. - К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. - 400 с.
20. Лучинин А.С. Психодиагностика. Конспект лекций / А.С. Лучинин. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 256 с.
21. Немов Р.С. Психология: учеб. в 3-х т. / Р.С. Немов. - М.: Владос, 1998. - Т.3: Психодиагностика. - 632 с.
22. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Непомнящая. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 192 с.
23. Носс И.Н. Руководство по психодиагностике / И.Н. Носс. - М.: Ин-т психотерапии, 2005. - 688 с.
24. Головин С.Ю. - Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998. - 648 с.
25. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М.: МГУ, 1983. - 284 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Куроченко Анна Олексіївна

Студентка 2 курсу 27 групи факультету
економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

«СУЧАСНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ТЕМПЕРАМЕНТУ»

Актуальність теми. Темперамент є однією з найбільш значущих властивостей особистості. Інтерес до даної проблеми виник більше двох з половиною тисяч років тому. Він був викликаний очевидністю існування індивідуальних відмінностей, які обумовлені особливостями біологічної та фізіологічної будови і розвитку організму, а також особливостями соціального розвитку, неповторністю соціальних зв'язків і контактів. До біологічно зумовлених структур особистості відноситься, насамперед, темперамент. Темперамент визначає наявність багатьох психічних відмінностей між людьми, в тому числі по інтенсивності і стійкості емоцій, емоційної вразливості, темпу і енергійності дій, а також цілої низки інших динамічних характеристик.

З найдавніших часів люди звертали увагу на те, що одна людина дуже спокійна, врівноважена, а інша - рухлива, бурхливо на все реагує. Навіть у дитинстві ми помічаємо, що одні з нас рухливі, веселі, наполегливі, а інші повільні, сором'язливі, неквапливі в словах і вчинках. Саме в цих особливостях і виявляється темперамент.

Всі ми бачимо виразну різницю в поведінці людей, одні швидкі, метушливі, інші повільні, спокійні. Чим же пояснюється така різниця в поведінці? Насамперед, темпераментом, який проявляється у діяльності, в ході, в жестах, в усій поведінці. Індивідуальні психологічні особливості людини, її темперамент надають своєрідне забарвлення всій діяльності та поведінці.

Питання про темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірним і невирішеним. Однак при всій різноманітності підходів психологи визнають, що темперамент - біологічний фундамент, на якому формується особистість як суб'єкт соціальний, а властивості особистості, зумовлені темпераментом, є найбільш стійкими і довготривалими.

Тема роботи видається мені актуальною, тому що темперамент є невід'ємною частиною людської сутності, вивчення якої являє собою одне з головних завдань людства в області пізнання власного буття.

Проблемами вивчення та дослідження темпераменту займалося чимало вчених серед яких І. П. Павлов, Б.Г. Ананьев, С.Д. Максименко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.С. Костюк, М.С. Корольчук, В.І. Осьодло, Г.М. Ржевський та інші.

Як зазначає М.С. Корольчук та В.І. Осьодло, темперамент – індивідуальні властивості психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини, особливості поведінки і міру врівноваженості реакцій на життєві впливи [20].

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей типу темпераменту та на їх основі розробити практичні рекомендації щодо врахування під час підбору персоналу в організації.

Відповідно до мети було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей темпераменту в сучасних умовах.
2. Обґрунтувати комплекс методів і методик дослідження психологічних особливостей темпераменту студентів-хіміків.
3. З'ясувати психологічні особливості темпераменту студентів-хіміків.
4. Розробити практичні рекомендації щодо врахування під час підбору персоналу в організації.

Об'єкт дослідження є темперамент особистості.

Предмет дослідження є психологічні особливості прояву темпераменту у студентів-хіміків.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні* – аналіз проблеми дослідження темпераменту в сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; *емпіричні* – спостереження (застосовувалось для зовнішніх проявів темпераменту людини); бесіда (використовувалась для отримання соціально-психологічної інформації); опитування; *психодіагностичні* – методика Г. Айзенка (використовувалась для визначення темпераменту за шкалами рівня інтро-екстраверсії та нейротизму);

Наукова новизна одержаних результатів:

- уперше виявлено типи темпераменту на вибірці з 22 студентів-хіміків КПІ.

– удосконалено комплекс діагностичних методик дослідження, який охоплює найбільш стійкі індивідуально-психологічні особливості студентів-хіміків;

Практичне значення одержаних результатів полягає у використанні розроблених практичних рекомендацій щодо врахування психологічних особливостей проявів темпераменту під час підбору персоналу в організації.

Теоретичний аналіз дослідження психологічних особливостей темпераменту в сучасних умовах. Теоретичний аналіз особливостей темпераменту в сучасних умовах.

Темперамент - головна властивість особистості. Його вважають найбільш стійкою характеристикою особистості людини, яка майже не змінюється впродовж життя і виявляється у всіх сферах життєдіяльності.

Стародавній опис темпераменту належить "батькові" медицини Гіппократу (бл. 460-377 рр. до н.е.). Саме він першим спробував з'ясувати, чим зумовлюються індивідуальні відмінності в поведінці людей. Він та його послідовник *Гален* (давньоримський лікар, бл. 130 - 200 рр. н.е.) дійшли висновку, що ці відмінності зумовлені різним співвідношенням основних видів рідин, так званих «соків», в організмі людини. Від давніх назв цих «соків» і відбулися дійшли до наших днів назви типів темпераменту. «Сангву» - це кров, «хоул» - звичайна жовч, «Мелан хоул» - темна жовч і «флегма» - лімфа. Вважалося, що тип темпераменту людини визначається тим видом рідини, який переважає в організмі. Якщо переважає кров (лат. *sanguis*) - людина поводиться, як *сангвінік*, слиз (грецьк. *phlegma*) - *флегматик*, жовта жовч (грецьк. *chole*) - *холерик*, чорна жовч (грецьк. *melana chole*) - *меланхолік*. Оптиміальне співвідношення цих рідин визначає здоров'я, тоді як непропорційне є джерелом різних захворювань.

Характеристика типів темпераменту І. Канта. В кінці XVIII ст. І. Кант представив у своїй "Антропології" формальний опис чотирьох типів темпераменту. Він вважав органічною основою типів темпераменту якісні особливості крові. І. Кант уперше дав психологічну характеристику типів темпераменту, запропонував класифікацію властивостей темпераменту і характеру людини. Сангвінічний і меланхолічний типи темпераменту Кант розглядає як темпераменти почуття, а холеричний і флегматичний - як темпераменти дії.

Л. Лесгафт розробив оригінальну теорію, згідно з якою в основі проявів темпераменту лежать властивості системи кровообігу. На думку вченого, діаметр судин і товщина стінок визначають швидкість і силу кровотоку, від якого залежить швидкість обміну речовин в організмі і, як наслідок, - індивідуальна характеристика темпераменту.

Конституціональний підхід до темпераменту. Суть даного підходу полягає в тому, що існує зв'язок між будовою тіла людини (конституцією) і властивостями темпераменту.

У конституціональній типології Е. Кречмера тип конституції визначає психічні особливості людей і їх схильність до психічних захворювань. Дослідження Кречмера показують, що кожний тип статури має певний зв'язок з типом темпераменту, яким він дав такі назви:

Циклотимний темперамент. Їх типові риси - душевність, добросердечність, легкість у спілкуванні. Одні з них - веселі, з добрим почуттям гумору, жваві, емоційні, інші - тихі, спокійні, вразливі. У разі захворювання людей даного типу виявляється схильність до маніакально-депресивного психозу.

Шизотимний темперамент. Найсуттєвіша характеристика шизотиміків - це яскраво виражена спрямованість на своє власне "Я", а також поєднання в різних комбінаціях високої психічної чутливості та емоційної невразливості,

холодності. Вони стримані, замкнуті, надмірно серйозні, позбавлені почуття гумору, важко пристосовуються до оточення. У разі захворювання у цього типу проявляється схильність до шизофренії.

Іксотимічний темперамент. Це самостійні, діяльні, впевнені в собі, спокійні та малочутливі люди, зі стриманими жестами та мімікою, у спілкуванні сміливі та безапеляційні. їм властивий високий життєвий тонус, вони люблять пригоди та ризик." Кречмер вважав, що у разі захворювання люди з іксотимічним темпераментом схильні до епілепсії.

Більшість конституційних теорій ігнорують роль соціальних умов у формуванні психологічних властивостей людини. Соціальні умови розглядаються в них як фактор, що викликає початково запрограмовані стани та властивості. У контексті конституційних теорій має місце ототожнення рис темпераменту з особистісними рисами. Такі риси, як любов до товариства, терпимість чи відсутність співчуття, вважаються спадковими властивостями, що не відповідає дійсності. Непідтвердженим є переконання, нібито здорові люди носять в собі зародок психічного захворювання. Неправомірно виводити і переносити закономірності, виявлені у процесі вивчення хворих людей, на всю популяцію.

Конституціональна типологія У. Шелдона. У основі уявлень Шелдона лежить припущення про те, що особливості будови тіла є наслідком розвитку тканин, що походять із трьох зародків: ендоморфного, мезоморфного і екторморфного. Для *ендоморфного типу* характерні м'якість та округлість зовнішнього вигляду, слабкий розвиток кісткової та м'язової систем. Мезоморфний тип має міцну м'язову систему, широкі кістки, атлетичність і силу. *Екторморфний тип* конституції характеризується витонченістю і тендітністю тіла, відсутністю виразної мускулатури.

Уявлення про те, що тип темпераменту людини визначається співвідношенням рідин в організмі, протрималося досить довго, аж до кінця 19 - початку 20 ст., Коли І.П. Павлов, ввівши поняття про основні властивості нервової системи людини, висловив гіпотезу про те, що саме вони, їх поєднання визначає тип темпераменту людини. І.П. Павлов, доводячи наявність певної закономірності у вияві індивідуальних відмінностей, висунув гіпотезу, що в основі їх лежать *фундаментальні властивості нервових процесів - збудження та гальмування, їх врівноваженість і рухливість*. З науковими дослідженнями Павлова пов'язано відкриття наступних основних властивостей нервової системи: сили - слабкості, збудливості - інертності і врівноваженості. Характерно, що Павлов вперше відкрив і описав ці властивості, спостерігаючи за тим, як ведуть себе собаки під час вироблення в них умовних рефлексів на різні стимули: удари електричним струмом, світлові і звукові впливи. Отже, Павлов вважав, що темперамент не є особистісною властивістю тільки людини, але представляє собою індивідуальні фізіологічні особливості активності будь-якого високорозвиненого живого організму.

Сила нервової системи визначає її працездатність. Вона виявляється насамперед у функціональній витривалості, тобто здатності витримувати

тривалі чи короточасні, але сильні збудження. Врівноваженість нервових процесів - це баланс між процесами збудження та гальмування, а їхня рухливість - швидкість зміни збудження та гальмування. Рухливість нервових процесів виявляється в здатності змінювати поведінку залежно від умов, швидко переходити від однієї дії до іншої, від пасивного стану до активного чи навпаки. Якістю, протилежною до рухливості, є інертність нервових процесів. Нервова система інертніша тоді, коли потребує більше часу чи зусиль для переходу від одного процесу до іншого.

Ці якості нервових процесів утворюють певні системи, комбінації, які й зумовлюють тип нервової системи.

І.П. Павлов розумів тип нервової системи як вроджений, який відносно слабо схильний до змін під впливом оточення і виховання. Він називав його *генотипом*. На думку Павлова, властивості нервової системи утворюють фізіологічну основу темпераменту, що є не чим іншим, як психічним виявом загального типу нервової системи.

Властивості нервової системи, особливості темпераменту більш-менш очевидно виявляються і «читаються» у поведінці людини. Кожна людина має свою власну манеру триматися, впливати на інших. Одна говорить спокійно, врівноважено, постійно усміхається, легко пробачає образи. Інша в цих самих ситуаціях повільна, замислена, часто побоюється сказати зайве, довго пам'ятає образи. Хтось говорить голосно, прагне лідирувати в спілкуванні, жваво жестикулює, швидко переходить від однієї теми розмови до іншої. А хтось говорить тихо, рідко змінює позу, скупий на жести і міміку, при цьому ніби «застрягає» на деталях. Усе це - вияв індивідуальності людини, її темпераменту.

І.П. Павлов визначив чотири основні типи *нервової системи*, близькі до традиційної типології Гіппократа - Галена. Порівнюючи свої типи нервової системи з типологією Гіппократа - Галена, російський фізіолог описує їх так:

- сильний, врівноважений, рухливий тип - *сангвінік*;
- сильний, врівноважений, інертний тип - *флегматик*;
- сильний, рухливий, нерівноважений тип - *холерик*;
- слабкий, нерівноважений, малорухливий тип - *меланхолік*.

Однак і це подання в 20 ст. не залишилося таким, яким його висловлював Павлов, і було піддано зміні. Виявилось, що трьох властивостей нервової системи недостатньо для того, щоб охарактеризувати всі особливості темпераменту. Вітчизняні психологи Б.М. Теплов, В.Д. Небиліцин і В.М. Русалов довели, що нервова система людини має багатьма іншими властивостями. Вони ж, у кінцевому рахунку, прийшли до висновку про те, що в нервовій системі людини є не три, як припускав Павлов, а чотири пари основних властивостей і ще кілька пар додаткових властивостей. Було відкрито, наприклад, така властивість нервової системи, як лабільність, тобто швидка здатність відкликатися на стимули, а також протилежне йому властивість, назване ригідністю - повільна здатність нервової системи відкликатися на стимули.

Крім того, дослідження, проведені цими вченими, виявили, що різні частини нервової системи можуть бути різними наборами властивостей. Є, наприклад, властивості, що відносяться до всієї нервової системи в цілому, великі блоки нервової системи, і властивості, притаманні невеликим її ділянках або частин, наприклад окремим нервовим клітинам.

У зв'язку з цим картина про природні основи типів темпераментів людей (при збереженні переконаності в тому, що тип темпераменту залежить від індивідуального поєднання властивостей нервової системи) стала набагато більш складною і досить заплутаною. Поки що до кінця прояснити ситуацію, на жаль, не вдалося, але сучасні вчені все-таки сходяться в наступному.

Перш за все, вони визнають, що тип темпераменту людини визначається не поєднанням тих трьох простих властивостей нервової системи, про які говорив Павлов, а безліччю різноманітних властивостей. Потім, ними допускається, що різні структури мозку людини, зокрема ті, які відповідають за спілкування даної людини з людьми і за її активність з неживими предметами, можуть володіти різними наборами властивостей. Звідси випливає, що один і той ж людина цілком може мати і проявляти в роботі і в спілкуванні з людьми різні типи темпераменту.

Але і це уявлення про органічну основу темпераменту, ймовірно, зміниться в найближчі роки, що пов'язано з успіхами генетики людини.

На основі кожного типу формуються різні системи умовних нервових зв'язків, але сам процес їх формування залежить від типу нервової системи. Тим самим тип нервової системи надає своєрідності поведінці людини, накладає характерний відбиток на всю її сутність - визначає рухливість психічних процесів, їх стійкість. Проте він не є вирішальним чинником поведінки, вчинків, переконань, які формуються в процесі індивідуального життя людини та в процесі виховання.

ТЕМПЕРАМЕНТ - це стійка властивість особистості, що виражає індивідуально-своєрідну динаміку психіки і поведінки, котра однаково виявляється в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, мети і мотивів.

У людини виявляються такі типи темпераменту: *холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолічний*. Усі типи темпераменту можна охарактеризувати за переліченими нижче *основними якостями*:

- *лабільність* - відображає швидкість виникнення та перебігу збудження і гальмування;
- *сензитивність* - це сила впливу, яка потрібна, щоб зумовити в людини реакцію;
- *реактивність* - сила емоційної реакції на зовнішні та внутрішні подразники;
- *активність* - тобто те, наскільки людина виявляє енергійність у житті й діяльності;
- *температура реакцій* - швидкість перебігу психічних процесів і реакцій;

- *пластичність* - гнучкість, ступінь здатності пристосування до нових умов;
- *ригідність* - інертність, негнучкість, нечутливість до зміни умов;
- *екстраверсія* - спрямованість особистості на навколишніх людей, предмети, події;
- *інтроверсія* - фіксація особистості на собі, на своїх переживаннях та думках, схильність до самоаналізу, замкненість;
- *емоційна збудливість* - сила впливу, потрібна для того, щоб спричинити емоційну реакцію.

Фізіологічні основи темпераменту

І.П. Павлов, вивчаючи роботу великих півкуль головного мозку, встановив, що всі риси темпераменту залежать від особливостей вищої нервової діяльності людини. Він довів, що у представників різних темпераментів змінюються типологічні відмінності сили, урівноваженості і рухливості процесів збудження і гальмування в корі головного мозку. Сила нервових процесів - це здатність нервових клітин переносити сильне збудження і тривале гальмування, тобто витривалість і працездатність нервових клітин. Сила нервового процесу виражається у відповідній реакції на сильні подразники: сильні подразники викликають у сильної нервової системи сильні процеси збудження, у слабкої нервової системи - слабкі процеси збудження і гальмування.

Врівноваженість передбачає пропорційне співвідношення даних нервових процесів. Переважання процесів збудження над процесами гальмування виражається у швидкості утворення умовних рефлексів і повільному їх згасанню. Переважання процесів гальмування над збудженням визначається уповільненим утворенням умовних рефлексів і швидкістю їх згасання.

Рухливість нервових процесів - це здатність нервової системи швидко у відповідь на вимоги умов зовнішнього середовища змінювати процес порушення процесом гальмування і навпаки.

Різні співвідношення зазначених властивостей нервових процесів були покладені в основу визначення типу вищої нервової діяльності (Додаток А).

Залежно від поєднання сили, рухливості і врівноваженості процесів збудження і гальмування І.П. Павлов виділив чотири типи нервової системи, які відповідають чотирьом темпераментами:

1. Сангвінік - сильний, врівноважений, рухливий.
2. Флегматик - сильний, врівноважений, малорухливий (інертний).
3. Холерик - сильний, але не врівноважений, зі слабкими в порівнянні з порушенням гальмівними процесами.
4. Меланхолік - слабкі процеси збудження і гальмування.

Всі ми знаємо, що люди відрізняються один від одного за темпераментом. Легко можна визначити темперамент своїх друзів і знайомих, однак свій темперамент визначити значно важче. І це не випадково. Далеко не всі люди є «чистими» представниками основних темпераментів. У житті існує багато змішаних та проміжних типів вищої

нервової діяльності, а отже, темпераментів. У більшості випадків зустрічається поєднання особливостей одного темпераменту з рисами іншого.

Властивості темпераменту

Темперамент як особистісна особливість людини має свої власні властивості. Першою властивістю темпераменту є темп періодичних і циклічних рухів, скоєних людиною при виконанні тієї чи іншої діяльності. Темп - це кількість рухів за одиницю часу: чим більше таких рухів, тим вище темп діяльності.

Друга властивість темпераменту - це швидкість виконання зовнішніх рухів або швидкість протікання внутрішніх, психологічних процесів людини.

Третя властивість темпераменту - переключення. Воно проявляється або в переході від виконання одного руху до виконання іншого руху, або в переключення з одного внутрішнього процесу на інший, або, нарешті, в переході від одного психологічного стану до іншого. Чим швидше людина робить такі переходи, тим вище переключення як властивість темпераменту. Одним із варіантів прояву цієї властивості є швидкість реакції, тобто швидкість переходу людини від стану спокою (відсутність реакції) до стану збудження (наявність реакції).

Четверта властивість темпераменту - активність або енергійність. Під нею розуміється кількість енергії, що закладена в дії, які робить людина, або кількість енергії, що витрачається людиною при виконанні тієї або іншої дії. Такі характеристики людини, як активний, пасивний, енергійний, слабкий, відносяться до проявів саме цієї властивості темпераменту.

П'ята властивість темпераменту - емоційний фон, на якому протікає діяльність людини, або, коротше - її емоційність. Під нею розуміється сила і різноманітність типових емоційних переживань людини.

Шоста властивість темпераменту - врівноваженість. Вона характеризується співвідношенням процесів збудження і гальмування, як в нервовій системі людини, так і в її поведінці. Врівноваженим називають, відповідно, людину, у якій процеси збудження і гальмування є приблизно однаковими по силі і тривалості. При цьому під порушенням розуміється перехід зі стану пасивності (спокою, бездіяльності) до стану активності (дії, діяльності), а під гальмуванням - зворотний перехід: з стану збудження в стан спокою. Поєднання цих властивостей і характеризується темперамент людини.

У психології, на основі вищезгаданих властивостей, виділяють 4 типи темпераменту: холерик, сангвінік, меланхолік, флегматик.

Холерик - людина із сильною, невірноваженою, рухливою нервовою системою, яка відзначається перевагою збудження над гальмуванням.

Холеричний темперамент вирізняється циклічністю та імпульсивністю у діяльності й поведінці. Холерик може цілком віддатися справі, завзято працюючи, енергійно переборюючи труднощі на шляху досягнення мети, і раптом усе кинути. Непостійність його настрою та циклічність поведінки, які

вчені пояснюють неврівноваженістю вищої нервової діяльності, виявляються в переважанні збудження над гальмуванням. Тому інтенсивна діяльність підкірки не завжди достатньо регулюється корою. Це яскраво простежується під час виникнення складних обставин, коли люди цього типу не можуть знайти правильного рішення, та під час сильного емоційного збудження.

У холерика збуджуючі рефлекси виробляються дуже легко й залишаються надовго, а гальмівні рефлекси виробляються з труднощами. Складний перебіг збудження та гальмівного процесу в холерика може призводити до зриву нервової системи з боку гальмування. Отож, холеричний тип є підвищено збудливим і нестриманим. Але люди з таким темпераментом, коли в них є серйозні, позитивні інтереси, виявляють ініціативу, енергійність і принциповість у справах. Якщо ж таких інтересів немає холерик схильний до афективних переживань, роздратованості та нестриманості.

Для особистості з таким типом темпераменту притаманна підвищена збудливість та емоційна реактивність. Вона буває нетерплячою, запальною та різкою у стосунках, прямолінійною. Її вольові дії дуже поривчасті, якщо їй цікаво, вона здатна до високої концентрації уваги, але виявляє недостатню здатність до переключення уваги. За спрямованістю холерик - екстраверт, любить бути в центрі уваги, але в спілкуванні не є лагідним, любить, щоб усе було, як він того хоче, непоступливий. Має організаторські здібності. У нього жива міміка, виразна жестикуляція, часто швидкий темп мовлення.

Таким чином, істотною рисою нервової системи холерика є, крім великої сили, переважно порушення гальмування. Вирізняється великою життєвою енергією, але йому не вистачає самовладання; він запальний і нестриманий.

Для холерика характерний високий рівень психічної активності, енергійність дій, різкість, поривчастість, стрімкість, сила рухів, їхній швидкий темп. Холерик схильний до неодноразових змін настрою, запальний, нетерплячий, піддається емоційним зривам, іноді буває агресивним. За відсутності належного виховання недостатня емоційна рівноваженість може зумовити неспроможність контролювати свої емоції у важких життєвих обставинах.

Характерні ознаки зовнішнього вияву холеричного темпераменту: квапливий, збуджений темп рухів, прямолінійні рухи починаються з ривка, незграбність рухів, дуже рухлива міміка, голосний голос, швидка мова (її швидкість може коливатися), рукостискання рвучке. Протягом розмови очі то «загоряються», то «тьмяніють», що пов'язано з коливаннями уваги до теми (навіть якщо вона йому цікава). На голосні зауваження відповідає також голосно, різко. Особливо неприємним голос стає, коли йому роблять зауваження при інших людях. Миттєво видає реакцію на негативну оцінку його суджень, пропозицій.

Сангвінік - людина із сильною, рівноваженою, рухливою нервовою системою, для якої властива висока швидкість реакцій.

Сангвініки можуть легко збуджуватися, а також легко гальмувати свої бажання. Для діяльності сангвініка характерна продуктивність у тому разі, коли йому цікаво, коли він знаходить щось нове для себе. Якщо стає нецікаво, він починає нудьгувати і полишає розпочату справу, не доводячи її до кінця. Його вчинки обдумані, в стресовій ситуації виявляє «реакцію лева».

Особистість із таким темпераментом дуже рухлива, легко пристосовується до нових умов життя, швидко знаходить контакт у стосунках з іншими людьми, вирізняється товариськістю, вільно й розкуто почувається в новому оточенні. За спрямованістю сангвінік яскравий екстраверт. У колі своїх друзів завжди веселий та життєрадісний. Настрій у нього здебільшого оптимістичний.

Для сангвініка характерна підвищена реактивність, він голосно сміється та бурхливо сердиться. Почуття виникають дуже легко і так само легко змінюються, може легко контролювати свої емоції відповідно до вимог середовища.

Надзвичайно легке та швидке утворення нових нервових зв'язків, легка їх перебудова сприяє тому, що сангвінік швидко схоплює все нове, легко переключає увагу, засвоює нові навички. У нього гнучкий розум, добре розвинуте почуття гумору.

Риси сангвінічного темпераменту по-різному виявляються залежно від спрямованості діяльності людини: за відсутності серйозних інтересів у житті сангвініки бувають легковажними та поверховими.

Таким чином, нервова система сангвініка вирізняється великою силою нервових процесів, їхньою рівновагою і значною рухливістю. Тому сангвінік - людина швидка, яка легко пристосовується до мінливих умов життя. Його характеризує висока опірність труднощам життя.

Для сангвініка характерні висока психічна активність, енергійність, працездатність, жвавість рухів, розмаїтість міміки, швидкий темп мови. Сангвінік прагне до частої зміни вражень, легко і швидко відкликається на навколишні події, товариський. Емоції - переважно позитивні - швидко виникають і швидко змінюються. Порівняно легко і швидко він переживає невдачі. За несприятливих умов рухливість перетворюється на нестриманість, поспішність. При недостатньому рівні саморегуляції і низькій критичності рухливість виливається в невиправдану поспішність у прийнятті рішень, у вчинках.

Характерні ознаки зовнішнього вияву сангвінічного темпераменту: широкі рухи, широкі кроки, хода швидка, ритмічна, схильність до малої дистанції при спілкуванні, твердий погляд, досить сильне рукостискання, рухлива і багата міміка, пожвавлено-швидка манера мовлення. Очі «загоряються» з появою нової ідеї, нової пропозиції.

Флегматик - спокійний, завжди врівноважений, наполегливий і завзятий трудівник життя (І.П. Павлов). Його реакції оптимально пристосовані до сили умовних подразників, а тому флегматики адекватно реагують на впливи зовнішнього середовища: якщо слабкі подразники, то й реакція слабка, якщо сильні - то сильна. Але властива їм інертність не дає

змоги швидко реагувати на швидкі зміни середовища. Умовні рефлексії у флегматиків утворюються повільніше, але виявляються досить стійкими.

Флегматики вміють контролювати, затримувати та регулювати безумовні рефлексії та емоції. Тому в своїй поведінці, рухах, розмові вони повільні та спокійні. Міміка дуже бідна, голос тихий і невиразний. Вони точно дотримуються виробленого розпорядку життя, і тому ніщо не може відвернути їх від основної праці. Для них характерна зосередженість, витривалість, серед інших вирізняються стійкістю уваги, здатністю старання й наполегливо працювати.

За спрямованістю флегматик інтроверт, тому важко сходиться з людьми, не має потреби в нових знайомствах. Водночас йому властиві обов'язковість, товариськість, рівне ставлення до інших людей. Його важко роздратувати чи довести до афективного стану.

Однак почуття у флегматиків виникають повільніше, ніж у сангвініків і холериків. Проте вони характеризуються силою та водночас стриманістю у зовнішніх виявах, слабкою експресивністю.

Особистість із таким темпераментом реагує повільно, тому часом не здатна швидко діяти в екстремальних ситуаціях. Важко пристосовується до нових умов, не любить змінювати звички, розпорядок життя, роботу, друзів. У флегматика настрої переважно стабільні, рівні. Якщо є серйозні неприємності, залишається зовні спокійним.

Таким чином, нервову систему флегматика характеризує значна сила і рівновага нервових процесів поряд із малою рухливістю. З погляду рухливості він є протилежністю сангвініка, тому реагує спокійно і повільно, не схильний до зміни свого оточення; як і сангвінік, добре чинить опір сильним і тривалим подразникам.

Для флегматика характерний низький рівень психічної активності, повільність, важке переключення з одного виду діяльності на інший і пристосовування до нових умов. У нього переважає спокійний, рівний настрої. Почуття і настрої звичайно вирізняються сталістю. За несприятливих умов (відсутність інтересу, втома) можуть розвинути млявість, бідність емоцій, схильність до виконання одноманітних звичних дій.

Характерні ознаки зовнішнього вияву флегматичного темпераменту: повільний, неспішний темп рухів, малорухома міміка, спокійна, повільна мова, низький тон голосу. Часто зупиняє співрозмовника, перепитує, якщо той говорить швидко.

Меланхолік - це людина зі слабкою, нерівноваженою, малорухливою нервовою системою, яка володіє підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний може спричинити в них «зрив».

Меланхолійному типові темпераменту властива слабкість як збудливого, так і гальмівного процесів. Тому умовні рефлексії в меланхоліків нестійкі і від зміни оточення легко гальмуються. У них особливо послаблене внутрішнє гальмування, звідси - низька комплексна реактивність, легке відволікання уваги, нетривале зосередження на об'єктах діяльності.

За спрямованістю меланхолік - інтроверт, тому він важко переживає зміну життєвого оточення, потрапляючи в нові умови життя, дуже розгублюється. Він буває надміру сором'язливим, відлюдкуватим, боязким та нерішучим, не любить нових знайомств і галасливих компаній.

Особистість з таким типом темпераменту виявляє розгубленість, спонтанність. У надзвичайних ситуаціях у неї може виявитися «стрес кролика», що призведе до низької ефективності діяльності, а то й невиконання завдань.

Меланхолік - дуже вразлива людина, схильна до астенічних емоцій. Почуття його вирізняються повільністю перебігу, стійкістю та слабкою експресивністю. Це люди надчутливі. Грубість, нетактовність, неповагу та інші негативні моменти поведінки меланхоліки переносять дуже боляче. Їм потрібне спокійне, звичне оточення, де вони можуть успішно працювати.

Отже, людям, які належать до цього типу, притаманна слабкість як процесу збудження, так і гальмування, вони погано чинять опір впливові сильних позитивних і гальмівних стимулів. Тому меланхоліки часто пасивні, загальмовані. Для них вплив сильних подразників може стати джерелом різних порушень поведінки.

Для меланхоліка характерний низький рівень психічної активності, швидка стомлюваність, глибина і стійкість емоцій при слабкому їхньому зовнішньому вираженні, переважають негативні емоції. За несприятливих умов можуть розвинутися підвищена емоційна вразливість, замкнутість, відчуженість.

Характерні ознаки зовнішнього вияву меланхолійного темпераменту: повільний, млявий темп рухів, малорухома й водночас напружена міміка, повільна манера мовлення, голос неголосний, погляд часто збоку або повз співрозмовника, під час рукостискання рука млява, можливі «опущені» кутики рота, стиснутий рот, нерівномірність у ритмі мови. Перестає бути активним при окрику, різкому зауваженні, залученні до нього уваги. Під час групового активного обговорення питання не завжди може виявити ініціативу, особливо при оцінних судженнях, губиться у великій аудиторії, уникає « контакту очей ».

Описані типи темпераменту в чистому вигляді рідко трапляються в житті. Фактично, у всіх людей поєднуються риси різних темпераментів, але переважає один із них, тому важко зарахувати ту чи іншу людину до певного типу темпераменту. Насправді типів темпераменту (як і типів нервової системи) існує більше, ніж чотири, тому слід говорити про *змішаний* тип темпераменту. У кожної людини насправді виявляються всі типи темпераменту, щоправда, у різній пропорції.

Психологічні особливості дослідження темпераменту. До основних психологічних методів дослідження темпераменту можна віднести: лабораторний; комплексний, природний і метод спостереження.

Найбільшу популярність у дослідженнях темпераменту, особливо в павловському його розумінні, отримав метод лабораторного експерименту, який, на думку його прихильників, дозволяє максимально звільнитися від

маскуючого впливу минулого досвіду. У такому експерименті можна точно вимірювати реакції, що особливо важливо для отримання їх тимчасових характеристик і для оцінки енергетичних параметрів поведінки. Нарешті, лише в лабораторних умовах можна вимірювати мимовільні реакції, що не піддаються свідомому контролю суб'єкта і саме тому розкривають властиві йому справжні особливості темпераменту. Значення цих умов, типових для лабораторного експерименту, підкреслюють головним чином ті психологи, які займаються вивченням типів нервової системи. Однак стосовно до діагнозу темпераменту лабораторні методи мають деякі недоліки, головний з яких полягає в тому, що в таких умовах, як правило, дослідження відбувається в невеликому часовому інтервалі, а це означає, що його результати, за якими судять про темперамент, можуть виявитися випадковими, малоймовірними. Це пов'язано, зокрема, з тим, що фізіологічні механізми темпераменту, як ми вже говорили, дуже складні; так тонус нервової системи, що визначає інтенсивність реакції, зазвичай на різних її рівнях різний. Відомо також, що деякі реакції залежать не тільки від темпераменту індивіда, але і від ряду інших факторів, в принципі не піддаються одночасному контролю.

Для подолання цих труднощів все частіше застосовуються комплексні, поліфункціональні дослідження, в яких одночасно застосовується ряд вимірювальних прийомів, численні показники властивостей темпераменту і реєстрація різних реакцій. Звичайно, такі дослідження, враховуючи використовувану в них апаратуру, досить дорогі і вимагають від експериментатора ґрунтовної підготовки, що не сприяє їх широкому поширенню.

Багато дослідників, проводять для діагнозу темпераменту природний експеримент, який, володіючи основними рисами експериментального методу, в той же час вельми близький до методу спостереження. Цей метод створює можливість для детального контролю умов і ходу експерименту, а також для управління ними; разом з тим він дозволяє вимірювати поведінку в природних умовах, близьких до повсякденного життя людини. Особа не знає про те, що вона є об'єктом спостереження, що її реакції і форми поведінки докладно реєструються і направляються заздалегідь запланованої експериментальної ситуацією.

Найбільш підходящим методом діагностики темпераменту, як і інших психологічних особливостей людини, є, безсумнівно, спостереження. Однак для визначення темпераменту та інших рис особистості недостатньо просто спостерігати поведінку індивіда.

Для діагностування темпераменту можна використовувати також різноманітні методики та тести, що були розроблені саме для дослідження цієї властивості людини. Прикладом може бути характерологічний опитувальник Шмішека, опитувальник В. М. Русалова, опитувальник Г. Айзенка тощо.

Висновки. Розглянувши саме значення слова темперамент, можна пояснити його визначення. У ньому мова йде про

стійкі психологічні властивості людини, від яких залежить її поведінка, а значить, і про особистісні особливості. Темперамент представляє собою єдину, чисто природну особистісну особливість людини, а підставою вважати його саме особистісною властивістю є той факт, що від темпераменту залежать дії і вчинки, які робить людина.

Визнаною є класифікація, за якою існує 4 типи темпераменту:

1. Сангвінік - сильний, врівноважений, рухливий.
2. Флегматик - сильний, врівноважений, малорухливий (інертний).
3. Холерик - сильний, але неврівноважений, зі слабкими в порівнянні з порушенням гальмівними процесами.
4. Меланхолік - слабкі процеси збудження і гальмування.

У 20 ст. багато чого в наших уявленнях про темперамент змінилося, але багато чого залишилося таким же, яким воно було кілька століть тому. Що ж змінилося в наших уявленнях про темперамент людини в останні кілька десятиліть?

По-перше, психологи навчилися не тільки описувати типи темпераменту, але і проводити їх діагностику та оцінку за допомогою спеціальних тестів, які були створені для цієї мети.

По-друге, вивчення типів темпераменту у великої кількості сучасних людей показало, що відповідні традиційним описам, так звані чисті, типи темпераменту зустрічаються в житті що досить рідко.

По-третє, було встановлено, що одна і та ж людина час від часу може виявляти різні типи темпераменту, і це залежить від того, чим вона в даний момент часу займається. Наприклад, одна і та ж людина може бути холериком у спілкуванні з людьми і одночасно з цим сангвініком в роботі. Або інший, нерідко зустрічається випадок: людина може проявляти флегматичний темперамент у роботі і меланхолійний тип темпераменту у спілкуванні з людьми.

Нарешті, серйозним змінам були піддані старі уявлення про органічну основу темпераменту.

Дослідження психологів показали, що представники різних темпераментів можуть добитися однаково високих успіхів у діяльності, але йдуть вони до цих успіхів різними шляхами.

Висновки. У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукового завдання щодо визначення типів темпераменту студентів-хіміків і на цій основі розроблені практичні рекомендації щодо покращення рівня успішності в навчальній діяльності для кожного типу темпераменту.

Вивчивши та розв'язавши поставлені завдання, було прийдено до таких висновків:

1. Аналіз теоретико-методологічних досліджень дає підстави стверджувати, що темперамент - це індивідуальні особливості людини, що визначають динаміку протікання її психічних процесів і поведінки. Під динамікою розуміють темп, ритм, тривалість, інтенсивність психічних процесів, зокрема емоційних процесів, а також деякі зовнішні особливості

поведінки людини - рухливість, активність, швидкість або сповільненість реакцій тощо.

2. Обґрунтований нами комплекс методів і методик дав змогу комплексно вивчити темперамент у с вибірці студентів-хіміків КПІ.

3. Отже за результатами емпіричного дослідження нами з'ясовано наступні основні компоненти, що визначають темперамент:

- Загальна активність психічної діяльності та поведінки людини виражається в різному ступені прагнення активно діяти, освоювати і перетворювати навколишню дійсність, виявляти себе в різноманітній діяльності. Вираз загальної активності в різних людей різна.

- Рухова, або моторна, активність показує стан активності рухового й мовленнєвого апарату. Виражається в швидкості, силі, різкості, інтенсивності м'язових рухів і мови людини, її зовнішньої рухливості (чи, навпаки, стриманості), балакучості (чи мовчазності).

- Емоційна активність виражається в емоційній вразливості (сприйнятливості і чуйності до емоційних впливів), імпульсивності, емоційної рухливості (швидкість зміни емоційних станів, початку і припинення їх). Темперамент виявляється в діяльності, поведінці і вчинках людини і має зовнішнє вираження. За зовнішніми стійкими ознаками можна до певної міри судити про деякі властивості темпераменту.

Вивченням темпераменту займалися і займаються вчені зі всього світу. Методи його вивчення достатньо умовні та не об'єктивні, але роботи в цьому напрямку ведуться і приносять свої плоди.

Про природу темпераменту виражено багато точок зору, починаючи з Гіппократа та Галена, які виділяють 4 типи темпераменту (ця типологія мало змінилася з тих часів і дійшла до наших часів, використовуючись психологами з усього світу). У основі уявлень Шелдона лежить припущення про те, що особливості будови тіла є наслідком розвитку тканин, що походять із трьох зародків: ендоморфного, мезоморфного і екторморфного. Існує також теорія Е. Кречмера про зв'язок між тілесною конституцією і типом темпераменту. Він виділив 3 основних типи статури: пікніки, атлетики, астеники.

У сучасній психології користуються гіппократівською класифікацією типів темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик і меланхолік. Кожному з цих типів властиві своєрідні психологічні особливості.

Сангвініку притаманні досить висока нервово-психічна активність, багатство міміки та рухів, емоційність, вразливість, лабільність. Разом з тим емоційні переживання сангвініка здебільшого неглибокі, а його рухливість при незадовільних виховних впливах є причиною недостатньої зосередженості, похапливості, а то й поверховості.

Для холерика характерний високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкість і стрімкість рухів, сильна імпульсивність та яскравість емоційних переживань. Недостатня емоційна і рухова врівноваженість холерика може виявитися, за умови відсутності належного

виховання, в нестриманості, запальності, нездатності контролювати себе в емоційних обставинах.

Флегматик характеризується порівняно низьким рівнем активності поведінки, ускладненням переключення, уповільненістю і спокійністю дій, міміки і мовлення, рівністю, постійністю та глибиною почуттів і настроїв. Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявість, збідненість і слабкість емоцій, схильність до виконання лише звичних дій.

Меланхоліку властивий низький рівень нервово-психічної активності, стриманість і приглушеність моторики та мовлення, значна емоційна реактивність, глибина і постійність почуттів, але слабкий їх зовнішній вияв.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблема способностей / Под ред. В.Н. Мясищева. - М.: АПН РСФСР, 1962. - С. 19-39.
2. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие, — Пятигорск, 1990, 52 с.
3. Белоус В.В. Темперамент как инвариант. - Пятигорск, 1997., 186 с.
4. Бородина А.В. Психология характера. М.: МГУ, 2005., 292 с.
5. Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. - Львів: Край, 2005., 358 с.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М. 1986г., 500с.
7. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. -К.: ВІПОЛ, 1992.. 159 с.
8. Голинська Е.Л. Основи генетики. - К.: Вид-во Київськ. ун-ту, 1986.
9. Грофф С. За пределами мозга. - М.: Изд-во Московского Трансперсонального центра, 1993., 267 с.
10. Загальна психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. - К.: Форум, 2000., 258 с.
11. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ За заг.ред М. С. Корольчука. - К.: Ельга, Ніка-Центр, 2012. – 400с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., Политиздат, 1975., 555 с.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984., 269 с.
14. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. - К.: НПЦ Перспектива, 1998., 589 с.
15. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента, — М., 1964., 589 с.
16. Методологічні та теоретичні проблеми психології: Навч. посібник/ [М. С. Корольчук, Ю. Л. Трофімов, В. І. Осьодло та ін.] – К.: Ніка-Центр, 2013.- 336с.
17. Немов Р.С. Загальна психологія. Гуманітарний вид. центр. - М.: Владивосток, 2001. - 56 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Котенко Валерія Миколаївна

Студентка 2 курсу 27 групи факультету
економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХ ПСИХОДІАГНОСТИКА

Актуальність дослідження очевидна для кожної людини, так чи інакше зв'язаного з чи викладанням навчанням. Переступивши поріг будь-якого навчального закладу ми зіштовхуємося з даною проблемою, тому що побачивши в перший раз дитини, учитель починає поступово складати для собі картину здібностей цієї дитини. Робить він це для того, щоб правильно вибрати методіку навчання для даного того, якого навчають, саме з обліком цих самих можливостей і здібностей.

У сучасній школі проблема здібностей є однієї із самих серйозних проблем. Незважаючи на удавану розв'язуваність проблеми здібностей (спецшколи, школи з різними ухилами, ліцеї і гімназії), справа обстоїть набагато серйозніше. Часткова чи повна відсутність сучасних методик у даних школах найчастіше не дозволяє дитині цілком виявити всю гаму своїх здібностей.

Так що ж представляють із себе здатності взагалі? Вивчивши масу видань присвячених даній проблемі, можна зробити 3 формулювання, що пояснюють і розшифровують поняття "здатності". Це: по-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють однієї людини від іншого; ніхто не стане говорити про здібності, там де справа йде про властивості, у відношенні яких усі люди рівні. У такому змісті слово здатність уживалося основоположниками марксизму-ленінізму, коли вони говорили: "Від кожного по здібностям..."

По-друге, здібностями називають не усякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, котрі мають відношення до успішності виконання якої-небудь чи діяльності багатьох діяльностей. Такі властивості, як наприклад, запальність, млявість, повільність, що безсумнівно є індивідуальними особливостями деяких людей, звичайно не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання яких-небудь діяльностей.

По-третє, поняття "здатність" не зводиться до тих знань, чи навичкам умінням, що уже вироблені в даної людини. Нерідко буває, що педагог не вдоволений роботою учня, хоча цей останній виявляє знання не менші, чим деякі з його товаришів, успіхи якого радують того ж самого педагога. Своє невдоволення педагог мотивує тим, що цей учень працює недостатньо; при гарній роботі учень, "приймаючи до уваги його здатності", міг би мати набагато більше знань.

Коли висувають молоді людини на яку-небудь організаційну роботу і мотивують це висування "гарними організаційними здібностями", те, звичайно не думають при цьому, що володіти "організаційними здібностями" - значить володіти "організаційними навичками й уміннями". Справа обстоїть як раз навпаки: мотивуючи висування молодого і поки ще недосвідченого працівника його "організаційними здібностями", припускають, що, він, може бути, і не має ще необхідних навичок і умінь, але, завдяки своїм здібностям він зможе швидко й успішно придбати ці уміння і навички.

Вищенаведені приклади показують, що в житті під здібностями звичайно мають через такі індивідуальні особливості, що не зводяться до наявних навичок, чи умінням знанням, але які можуть пояснювати легкість і швидкість придбання цих знань і навичок. Далі у своїй роботі я постараюся проаналізувати все зв'язане зі здібностями, з їхніми проявами, із причинами що обумовлюють чи пояснюють їхню появу.

Мета дослідження: полягає у визначенні здібностей людини

Предмет дослідження: психологічні особливості, здібності людини

Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми інтелектуальних здібностей.

Теоретичні аспекти вивчення здібностей та її психодіагностика. Поняття про здібності та їх походження.

Здібності - визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння визначеними видами діяльності і до їхнього успішного виконання, що є умовою їхнього успішного виконання. Під ними розуміється високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, - відношень, дій і їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності [2, с. 45].

Говорячи про індивідуально-психологічні особливості, виділяють здібності, що мають психологічну природу, і варіюючі індивідуально. Підкресленням зв'язку здібностей з успішним здійсненням діяльності коло індивідуально-варіюючих особливостей обмежується лише тими, що забезпечують ефективний результат діяльності. Отже, у число здібностей не потрапляють властивості темпераменту і характеру. А слово готовність ще раз обмежує коло обговорюваних властивостей, залишаючи за його межами навички, уміння і знання.

Предметом спеціального психологічного вивчення здібності стали в XIX столітті, коли роботами Ф. Гальтона було покладено початок експериментальному і статистичному дослідженню людських розбіжностей.

Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно освоює засоби її організації і здійснення. Вони тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, із мірою усталеності схильностей людини до деякої діяльності. У основі однакових досягнень при виконанні діяльності можуть лежати різноманітні здібності; у той же час одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності [11, с. 73]. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей.

Один із важливих моментів у процесі навчання і виховання - питання про сензитивні періоди, що сприяють становленню визначених здібностей. Передбачається, що формування здібностей відбувається на основі задатків. Якісний аналіз здібностей спрямований на виявлення індивідуальних характеристик, необхідних для ефективного виконання конкретного виду діяльності. Кількісні виміри здібностей характеризують міру їхньої виразності. Найпоширеніша форма оцінки міри виразності спроможностей - тести .

Вивчення конкретно-психологічних характеристик різноманітних здібностей дозволяє виділити:

- 1) загальні якості індивіда, що відповідають вимогам не одного, а багатьох видів діяльності (інтелект);
- 2) спеціальні якості, що відповідають більш вузьким вимогам даної діяльності (здібність спеціальна) [11, с. 74].

Рівень і ступінь розвитку здібностей виражають поняття таланта і геніальності.

При визначенні структури здібностей як властивостей особистості завжди потрібно враховувати генетичні механізми й особливо ті властивості нервових процесів, які безпосередньо позначаються на динаміці розвитку психічних процесів і їхніх властивостей. Але потрібно враховувати, що здібності не виступають ізольовано від розвитку всіх інших систем, що входять в особистість як складові.

У структурі здібностей дуже важливе творче відношення особистості до виконуваної діяльності, психологічна готовність учитися і трудитися, усвідомлення своїх здібностей, критичність і самостійність їхньої оцінки.

У основі психологічних можливостей, що відрізняють конкретну людину від інших, лежать індивідуальні характеристики: конституціональні особливості, нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної асиметрії півкуль головного мозку та ін. Саме ця своєрідність індивідних характеристик виступає як природні задатки, але ще не визначає розвиток здібностей як індивідуальних психологічних можливостей. Успіх діяльності залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Але знання й уміння можуть засвоюватися завзятою працею при відсутності здібностей у цій області, тому їх ще не можна назвати здібностями. Сутність здібностей складають якості психічних процесів, що лежать в основі оволодіння знаннями й уміннями.

Структуру конкретної здібності складає сукупність психічних якостей, необхідних для успішного виконання відповідної діяльності. Особистість як носій визначених якостей має передумови для розвитку здібностей. Ці передумови перетворюються в реальні здібності, коли під впливом вимог діяльності починають укладатися у взаємодіючу систему якостей, завдяки якій досягається успіх діяльності [11, с. 75]. Здібності дуже динамічна, рухлива взаємодія різних психічних якостей при виконанні різноманітних видів діяльності може виявляти і формувати нові для даної особистості здібності.

Здібності різних людей до одної і того ж діяльності можуть мати різноманітну структуру завдяки індивідуальній своєрідності психічних якостей і їхніх сполучень. Нерідко людина змушена займатися деякою діяльністю, не маючи здібностей до неї. При цьому вона свідомо або несвідомо буде компенсувати хибу здібностей, спираючись на сильні сторони своєї особистості. Компенсація може здійснюватися через одержувані знання й уміння, або через формування типового стилю діяльності, або ж через іншу, більш розвинуту здібність [11, с. 76].

Як показники здібностей можуть розглядатися:

- 1) темп просування в оволодінні діяльністю;
- 2) широта переносу психічних якостей, що формуються;
- 3) співвідношення нервово-психічних витрат і кінцевого результату діяльності.

Розрізняють загальні й спеціальні здібності. Загальними називають здібності людини, що тією чи іншою мірою виявляються в усіх видах її діяльності. Такими є здібності до навчання, загальні розумові здібності людини, її здібності до праці.

Вони спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як уміння усвідомлювати завдання, планувати й організовувати їх виконання, використовуючи наявні в досвіді людини засоби, розкривати зв'язки тих речей, яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, переборювати труднощі на шляху до мети. У загальних здібностях виражаються ті риси, які властиві для ряду професій. Так, розвинена уява і творче мислення властиві не лише художнику, актору, але й конструктору, архітектору, вчителю і представникам багатьох інших професій. Помітний розвиток в окремої людини загальних здібностей робить її різносторонньою, здатною до багатьох споріднених видів діяльності. Є різні підходи до сутності загальних здібностей. Так, М.Д.Левітов вказував, що вони переважно стосуються мислительних процесів і фізіологічно визначають той рівень аналітико-синтетичної діяльності, на якому відбувається систематизація складних зв'язків і рухливий зв'язок між першою і другою сигнальними системами. Крім того, вони включають в себе ті якості, які визначають як кмітливість (швидкість розумової орієнтації), вдумливість, критичність тощо. Під спеціальними розуміють здібності, що виразно виявляються в окремих, спеціальних галузях діяльності (наприклад, сценічній, музичній, спортивній тощо).

Спеціальні здібності тісніше пов'язані з вимогами конкретної діяльності. Так, у актора і літератора добре розвинута уява, однак її спрямованість одержує в обох випадках різне вираження. Мета першого - сценічне втілення образу, уже створеного письменником, мета другого - створити за допомогою слова новий оригінальний образ. Деякі автори ставлять під сумнів існування спеціальних здібностей, вказуючи, що існують лише загальні здібності, а специфічною є їх спрямованість. Схожої точки зору дотримуються О.Г.Ковальов і В.М.Мясіщев, так ставлячи питання щодо всіх спеціальних наукових здібностей: "Може бути, в цьому випадку мова йде про здоровий мозок з достатньою пластичністю, діяльність якого спрямовується, з однієї сторони, потребою в діяльності, а з другої сторони, збігом обставин?" Раннє самовизначення дитини невіддільне від спеціалізації її розумових здібностей. Загальний розумовий розвиток веде до формування інтелекту в цілому і разом з тим до виявлення і розвитку більш часткових його сторін. Це означає, що поряд з розрізненням загальних (розумових) і спеціальних здібностей, не можна не враховувати і певної спеціалізації всередині самих розумових властивостей. Те, що їх називають загальними, є досить умовним: розум людини включає в себе і більш загальні, і більш спеціальні моменти. Тому, розглядаючи структуру розумових здібностей, К.К.Платонов виділяє в ній ряд специфічних компонентів: здатність до аналізу і синтезу, здатність до відокремлення істотного від неістотного, здатність діалектичного охоплення явища в цілому, здатність до смислової пам'яті тощо. Чим вище рівень загальних здібностей людини, тим успішніше розвиваються й спеціальні її здібності. Розвиток останніх вносить свій вклад у загальні здібності особистості. Набування знань залежить від здібностей, внаслідок же їх нагромадження розвиваються самі здібності. До складу здібностей входять не всі і не усякі, а узагальнені, систематизовані знання. Являючи собою результат пізнання людиною об'єктивної дійсності, вони виступають у її житті як засіб орієнтування в нових ситуаціях, розуміння нових об'єктів, їх групування, класифікації і розумного діяння.

Види здібностей. Здібність - сукупність уроджених анатомофізіологічних і набутих регуляційних властивостей, що визначають психічні можливості людини в різноманітних видах діяльності [11, с. 96].

Кожна діяльність пред'являє комплекс вимог до фізичних, психофізіологічних і психічних можливостей людини. Здібності - міра відповідності властивостей особистості вимогам конкретної діяльності.

Різняться загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності необхідні для усіх видів діяльності. Вони підрозділяються на елементарні - здібності до психічного відбитку дійсності, елементарний рівень розвитку сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, волі і складні - здібності до навчання, спостережливості, загальний рівень інтелектуального розвитку й ін. Без відповідного рівня розвитку елементарних і складних здібностей людина не може включатися ні в один із видів людської діяльності [11, с. 97].

Взаємодія людини зі світом здійснюється у формі специфічної людської активності - діяльності. Діяльність - це функціональна взаємодія

людини з дійсністю, спрямована на її пізнання і перетворення з метою задоволення своїх потреб. Тільки в діяльності реалізуються психічні можливості людини. Сама ж діяльність безупинно удосконалюється в силу постійного розвитку, зростання людських потреб.

На відміну від поведінкової активності тварин діяльність людини пов'язана з одержанням продуктів діяльності, що мають споживчу цінність. Діяльність пов'язана зі здатністю особистості до свідомої постановки цілі, застосуванню раніше вироблених і формуванню нових умінь і навичок, використанню знарядь і засобів діяльності.

Відповідно до видів діяльності різняться спеціальні здібності - графічні, художньо-літературні, конкретно-наукові (математичні й ін.), практично-організаційні й ін.

У структурі особистості істотні не тільки окремі здібності, але і їхні комплекси, найбільше відповідаючі повним вимогам широких сфер діяльності

Висока здібність до конкретного виду діяльності - талант, а комплекс здібностей, що забезпечують успіх у визначеній сфері діяльності, - обдарованість. Вищий рівень здібностей, втілений у епохально значимі здійснення, - геніальність (від лат. *genius* - дух) [20, с.112].

Спеціальні здібності, що формуються на основі загальних здібностей у процесі фахового навчання. Талант - найвищий рівень творчих можливостей у конкретному виді діяльності. Геніальність - вищий рівень здібностей, втілений в епохально значимі здійснення. Загальні складні здібності - загальний рівень інтелектуальної організації індивіда, що формується в процесі загальної освіти. Обдарованість - загальна здатність до визначених сфер діяльності. Загальні елементарні здібності - психомоторна і сенсорна організація індивіда, що базується на його задатках [20, с. 112].

Психічні особливості обдарованості і тим більше геніальності виявляються у високорозвиненому інтелекті, нестандартності мислення, у його комбінаторних якостях, потужній інтуїції. Образно говорячи, талант - влучення в ціль, у яку ніхто не може потрапити; геніальність - влучення в ціль, яку ще ніхто не бачить.

Передумовою геніальних здійснень служить творча одержимість, пристрасть до пошуку принципово нового, прагнення до найвищих досягнень у різноманітних сферах загальнолюдської культури. Обдаровані люди відрізняються раннім інтенсивним психічним розвитком. Розвитку обдарованості і геніальності сприяють сприятливі соціальні умови, що не сковують нестандартні риси особистості. Товариство повинно бути насичено духом визначених соціальних чекань для того, щоб з'явився відповідний геній.

Проблема здібностей в психодіагностиці. Серед істотних властивостей людини є її здібності. Здібності та діяльність, особливо праця, органічно взаємопов'язані. Людські здібності виникли й розвинулись у процесі праці; в діяльності і в праці вони й виявляються. Здібності, як рушійна сила, відіграли

провідну роль у розвитку науки і техніки, створенні матеріальних і духовних багатств, суспільному прогресі.

Із розвитком праці та суспільного життя людські здібності розвивалися, змінювалися за змістом і структурою, виникли й розвинулися загальні та спеціальні здібності.

Такі галузі суспільної практики, як професійна орієнтація і консультація, профвідбір, розміщення кадрів тощо, вимагають розробки і застосування надійних, дійових, прогностичних методів діагностики рівня розвитку здібностей. Такі методи необхідні для ранньої діагностики обдарованих дітей, вияву творчих, художніх та інших здібностей. Психодіагностика здібностей має суто гуманістичну спрямованість, оскільки сприяє вибору професії до якої людина має найбільше хисту, інтересу з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей. Все це суттєво впливає на формування позитивної професійної мотивації і задоволеності своєю працею, а відповідно на задоволеність життям.

Проблема здібностей давно привертає до себе увагу. Добре відомі праці у цій галузі відомих вчених К. Ананьєва, О. Леонтьєва, Г. Костюка, К.Платонова, С. Рубінштейна, М. Лейтеса та ін. Найбільш чітко визначення здібностей, їх основні ознаки і фактори розвитку сформовані Б. Тепловим в його роботі «Психодіагностика й одаренність» (1941), причому його концепція здібностей поділяється багатьма вченими [14, с.18].

Що ми будемо розуміти під здібностями? Із багатьох визначень пропонується те, яке достатньо поширене в підручниках із психології і дає можливість зрозуміти сутність цього поняття.

Здібності - індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, які виражають його готовність до оволодіння деякими видами діяльності та є основою їх успішного виконання. Ознаки здібностей за Б. Тепловим [17, с.34]:

1. Вони відрізняють одну людину від іншої.
2. Вони мають відношення до успішного виконання будь-якої діяльності чи багатьох діяльностей.
3. Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, які вироблені у людини, хоча і зумовлюють легкість і швидкість набуття цих знань.

Виникає проблема, що ж це за психічна сутність - здібність? У поглядах вітчизняних вчених з матеріалістичних позицій розглядається роль природних і вроджених факторів у формуванні здібностей. Вони розглядаються як анатоμο-фізіологічні задатки, що лежать в основі формування здібностей; самі ж здібності - це завжди результат розвитку в конкретній діяльності (С.Рубінштейн) [17, с.54]. Між задатками і здібностями ще дуже велика відстань; між першим і другим - весь шлях розвитку особистості.

На думку Б.Теплова, самі ж здібності не тільки виявляються, але й створюються в діяльності [18, с. 37].

Однак, однієї вказівки на об'єктивні (поведінкові) і суб'єктивні прояви здібностей (а визначення Б.Теплова по суті поведінкове) недостатньо.

Детально це питання розглядається в працях В.Д.Шадрикова (1996). Він приходить до висновку, що поняття «здібність» є психологічною конкретизацією категорії властивості. Здібності можна визначити як властивості функціональних систем, що реалізують окремі технічні функції, мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності і якісній своєрідності засвоєння і реалізації окремих психічних функцій. При визначенні індивідуальної міри вираженості здібностей доцільно дотримуватись таких самих параметрів, як і при характеристиці будь-якої діяльності: продуктивності, якості і надійності (по відношенню до функції, що розглядається) [20, с.45].

В. Д. Шадриков вводить поняття загальної обдарованості, визначає її як придатність до широкого кола діяльності чи поєднання здібностей, від яких залежить успішність різної діяльності.

В зарубіжній психології під здібностями розглядаються чи вроджені особливості індивіда, які фатально визначають всі досягнення суб'єкта (capacity), чи набуті ним навички і вміння) Достатньо поширеним є ще одне поняття «aptitude», в англійському словнику воно визначається як «природна здібність набувати відносно загальні чи спеціальні знання і вміння» [18, с. 34].

Загальні здібності, які ототожнюються з інтелектом, до цього часу розглядаються західними психологами як вроджені, що визначають успіхи в навчанні і оволодінні професією. На сьогоднішній день теорія вродженості здібностей інтелекту є популярною за рубежом.

Кожна людина здібна до певного виду діяльності. Поза діяльністю цю властивість людини не можна розпізнати, описати та охарактеризувати. Тому ми й складаємо думку про здібності людини за її роботою та результатами діяльності.

Характеризуючи здібності людини, ми робимо висновки про них з погляду вимог, які висуває до людини навчальна, виробнича, наукова та будь-яка інша діяльність, оцінюємо її як активного діяча, творця матеріальних і духовних цінностей. Ця характеристика містить і оцінку учня, який готується до майбутньої трудової, творчої діяльності, засвоюючи людські надбання в певній галузі знань.

Кожна здібність людини - це її складна властивість, внутрішня можливість відповідати вимогам, які ставить перед нею діяльність, вона спирається на низку інших властивостей, до яких насамперед належать життєвий досвід людини, здобуті нею знання, вміння та навички.

Відомо, що чим багатший життєвий досвід, тим легше людині досягати успіху в діяльності. Досвідчена людина, озброєна науковими знаннями, ширше і глибше усвідомлює завдання, які суспільство ставить перед нею, й успішніше їх розв'язує, ніж людина, яка не володіє такими знаннями.

Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, а й уміння користуватися ними, застосовувати їх для розв'язання нових навчальних, практичних, наукових та інших завдань. Тому не можна

розглядати здібності людини як властивості, що існують незалежно від її знань, умінь і навичок.

Здібності людини спираються на наявні знання, вміння та навички, на системи тимчасових нервових зв'язків, що є засадовими стосовно них, вони формуються й розвиваються у процесі набування людиною нових знань, умінь і навичок.

Щодо знань, умінь і навичок, здібності постають як певна можливість. Подібно до того, як вкинуте в землю зерно ще не є колоском, а тільки має змогу для його розвитку залежно від структури, складу, вологи ґрунту, погоди тощо, так і здібності людини є лише можливістю для оволодіння знаннями, вміннями, навичками. А те, чи перетворяться ці можливості на дійсність, залежатиме від багатьох чинників: форм і методів навчання та виховання, сімейних умов тощо. Психологія, заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності - знань, умінь і навичок - підкреслює їх єдність. Тільки у процесі діяльності можна встановити, чи має людина здібності до певного виду діяльності.

Отже, між здібностями та знаннями існує складний зв'язок. Здібності залежать від знань, але здібності визначають швидкість та якість оволодіння цими знаннями. Щодо знань, умінь і навичок здібності швидше виявляються не в їх наявності, а в динаміці оволодіння ними, тобто в тому, наскільки за однакових умов людина швидко, глибоко, легко і міцно опановує знання та вміння. Тому можна зробити більш точне визначення здібностей.

Здібності - це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками [20, с. 98].

Кожна здібність (наприклад, до малювання, музики, техніки, науки тощо) - це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

Як відзначав Н.С. Лейтес (1971) загальні здібності виявляються в широті, багатоманітності можливостей людини [18, с.41]. До загальних здібностей перш за все відносять властивості розуму, і тому їх часто називають загальними розумовими здібностями.

Прийнято виділяти загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують оволодіння різними видами знань, умінь, які людина реалізує в різних видах діяльності. Ці здібності, як і будь-які інші, залежать від природних задатків і особливостей навчання і виховання.

На відміну від загальних, спеціальні здібності розглядаються у відношенні до окремих, спеціальних галузей діяльності, що виражається в їх класифікації за видами діяльності. В психології співвідношення загальних і спеціальних здібностей розуміється як співвідношення загального і особливого.

Структура синтетичної сукупності психічних якостей, що постають як здібності, визначається конкретною діяльністю і відрізняється за видами діяльності. Стверджувати, що якась одна якість може постати як «еквівалент» здібностей, неправомірно.

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику здібностей, можна виокремити в них більш загальні (що відповідають не одному, а багатьом видам діяльності) та спеціальні (що відповідають більш вузьким вимогам певної діяльності) якості, які не слід протиставляти. До загальних властивостей особистості, які за умов діяльності постають як здібності, належать індивідуально-психологічні якості, що характеризують належність людини до одного з трьох типів людей, визначених Павловим як «художній», «розумовий» та «середній». Ця типологія пов'язана з відносним переважанням першої чи другої сигнальної системи. Відносне переважання першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, другої - «розумовий». Рівновага обох систем дає «середній» тип [20, с.22].

Для «художнього» типу властиві яскравість образів, жива вразливість, емоційність. Таким людям легше опанувати діяльність художника, скульптора, музиканта, актора тощо.

Для «розумового» типу характерне вміння оперувати абстрактним матеріалом, поняттями, математичними залежностями.

Проте слід зазначити, що навіть наявність розподілу на «художній» та «розумовий» типи не означає слабкості інтелектуальної діяльності у «художнього» типу або, навпаки, слабкості конкретних вражень у «розумового». Ідеться про відносне переважання.

Як відомо, у людини друга сигнальна система є провідною, тобто абсолютно переважає над першою.

До часткових властивостей людини, які, постаючи у певному поєднанні, входять до структури здібностей, належать:

- уважність, тобто здатність тривало і стійко зосереджуватися на завданні, об'єкті діяльності (чим складніше завдання, тим більшої зосередженості воно потребує);

- чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість. Так, у здібності до малювання важливу роль відіграє чутливість до кольорів, світлових відношень, відтінків, здатність охоплювати й передавати пропорції.

У структурі музичних здібностей необхідним компонентом є музичний слух, передусім його чутливість до розрізнення висоти звуку. Психолог Б.Теплов, який спеціально досліджував музичні здібності, встановив, що важливими складовими музичних здібностей є такі [20, с. 119]:

- чутливість до ритму;

- мелодійний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії);

- чутливість до точності інтонацій;

- гармонійний слух (що виявляється у сприйманні акордів).

Кожна здібність охоплює певні якості пам'яті людини: швидкість, міру, повноту запам'ятовування та відтворення.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, розкривати певні зв'язки та відношення, які не виявляються безпосередньо. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість.

Наприклад, В.Крутецький, досліджуючи здібності школярів до математики, виявив важливу роль таких компонентів [17, с.67]:

- швидко й широко узагальнювати математичний матеріал (узагальнення без спеціального тренування);
- швидко згортати, скорочувати процес міркування при розв'язуванні математичних завдань;
- швидко переключатися з прямого на зворотний хід думки у процесі вивчення математичного матеріалу.

Якості мислення та пов'язаної з ним мови посідають важливе місце у структурі здібностей.

Здібності охоплюють не тільки пізнавальні, а й емоційні властивості. Музичні здібності ґрунтуються на емоційній реакції, музичному враженні (Б.Тешюв); у здібностях до наукової діяльності важливу роль відіграють також емоції. І.Павлов говорив: «Будьте пристрасні у вашій роботі, у ваших пошуках» [11, с. 103].

Існує тісний взаємозв'язок здібностей і вольових якостей - ініціативності, рішучості, наполегливості, вміння володіти собою, переборювати труднощі. П.Чайковський писав: «Весь секрет у тому, що я працюю щоденно й акуратно. Стосовно цього я маю залізну волю над собою, і коли немає особливої наснаги до занять, то завжди вмію змусити себе перебороти неохочість і захопитися» [11, с. 105].

Отже, здібності не молена розглядати просто як властивість. Це своєрідне й відносно стійке поєднання психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання нею певної діяльності. Недостатнє розвинення окремих властивостей може компенсуватися. Наприклад, люди, які не мають слуху чи зору, компенсують їх підвищеною дотиковою, нюховою, вібраційною чутливістю.

Здібності виявляються в усіх сферах діяльності людини. За змістом і характером діяльності вони поділяються на певні види. Так, виокремлюють здібності до навчання, малювання, музики, спорту, науки, організаційні, артистичні, конструкторські, педагогічні тощо.

В усіх без винятку галузях діяльності здібності мають багато спільного і разом з тим різняться. Залежно від цього розрізняють здібності загальні та спеціальні.

Загальними називаються здібності, які певною мірою виявляються в усіх видах діяльності - навчанні, праці, грі, розумовій діяльності тощо. Завдяки загальним здібностям люди успішно оволодівають різними видами діяльності, легко переходять від однієї діяльності до іншої. В учнів загальні здібності виявляються в успішному засвоєнні різних навчальних дисциплін.

Спеціальні здібності виявляються у спеціальних видах діяльності. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Так, уява - важлива ознака літературних здібностей, абсолютний музичний слух - підґрунтя музичних здібностей.

Здібності людей - продукт їхнього суспільно-історичного розвитку. Вони виникають і розвиваються у процесі історичного розвитку і життя людей під впливом його вимог.

У праці виявлялися здібності людей, у праці вони розвивалися й формувалися. Здібності є умовою і продуктом праці.

Кожному історичному етапу розвитку людства відповідає певний рівень розвитку здібностей.

У процесі діяльності люди здобувають знання, оволодівають уміннями, навичками, необхідними для розвитку здібностей. В умовах науково-технічного прогресу здібності змінюються, з'являються нові їх різновиди.

Формування здібностей залежить від культурного рівня суспільства. Розподіл праці зумовлює диференціацію, спеціалізацію здібностей. Розвиток здібностей особистості цілком залежить від попиту, на який, у свою чергу, впливають розподіл праці й породжені ним умови освіти людей.

Розрізняючи загальні і спеціальні здібності, їх в основному класифікують за видами діяльності, а не за видами психічної функціональної системи, що зумовлює труднощі при проведенні межі між «музичними», «льотними» чи іншими здібностями.

Щоб уникнути такого розподілу поняття «здібності», пропонується (Шмельов, 1999) розглянути роботу цілісної психіки, як оперування знаннями. В цьому процесі виділяють набуття знань, застосування знань, перетворення знань, а також їх збереження [17, с.96].

Набуття - перетворення – застосування. Здібність до застосування знань можна було б ототожнити з інтелектом, як здатністю розв'язувати завдання на основі набутих знань (тестовий інтелект). Здатність до навчання характеризує процес набуття знань, а креативність (загальна творча здатність) - процес перетворення знань.

Основні точки зору на співвідношення інтелекту і креативності.

1. Креативності немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної творчої активності.

Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграє мотивація, цінності, особистісні риси (Дж. Танненбаум, А. Маслоу, О. Богоявленська) [17, с.65]. До числа основних рис творчої особистості відносять:

- когнітивну обдарованість;
- чутливість до проблем;
- незалежність суджень.

2. Творчі здібності є самостійним фактором, незалежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Я. Пономарьов, В.В. Клименко) [17, с.69]. Між креативністю та інтелектом є незначна кореляція. Відповідно до цього найбільш розвинутою є теорія інтелектуального порогу. Основна ідея цієї теорії полягає в тому, що немає креативів з низьким коефіцієнтом інтелектуальності, але є Інтелектуали з низькою креативністю [18, с.87].

3. Високий рівень інтелекту передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей. Творчого процесу, як специфічної форми психічної активності, немає (Д. Векслер, Г. Айзенк) [18, с.88].

Найбільш експериментально обґрунтованою на сьогодні вважається друга точка зору.

Спостереження за діяльністю людей показує, що у їхніх здібностях є певні відмінності. Здібності - це загальнолюдські властивості. Людина може те, чого не зможе найбільш організована тварина.

Разом із тим у здібностях виявляється й індивідуальна своєрідність кожної людини. Наявність індивідуальних відмінностей у здібностях людини є незаперечним фактом. Вони виявляються в тому, до чого особливо здатна певна людина і якою мірою виявляються у неї здібності. Тут може виявитись якісна характеристика здібності, рівень її розвитку у людини. Так, одна людина здібна до музики, інша - до техніки, третя - до наукової роботи, четверта - до малювання тощо.

У межах однієї здібності люди можуть виявляти різний рівень здібностей - низький, середній, високий. Чим зумовлюються такі відмінності? Вони не є природженими, хоча ми іноді чуємо, наприклад, що «ця дитина здібна» чи «не здібна» від природи.

Як і всі інші, індивідуально-психологічні особливості, здібності не даються людині в готовому вигляді як щось властиве їй від природи. Здібності кожної людини, її індивідуальні особливості є результатом її розвитку. Відстоювати такий погляд необхідно, оскільки існували різні тлумачення ролі спадкового у здібностях людей.

Неправомірною виявилася гіпотеза про залежність здібностей від маси мозку. Відомо, що маса мозку дорослої людини становить приблизно 1400-1600 г. Мозок І. Тургенєва важив 2012 г, А. Франса - 1017 г. Але вони були видатними людьми а високим рівнем розвитку здібностей [19, с.92].

Найбільш правомірною є гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуття, залежно від якої і відбувається функціонування клітин, а також з диференційними особливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип). Розвитку здібностей сприяє спадковість соціальних умов життя. Так, у родині Й. Баха було 57 музикантів, з яких 20 – видатних [17, с.84].

Свого часу гостро критикували теорію педологів про фатальну зумовленість здібностей людей природженими задатками. Заперечуючи фатальну природженість здібностей, сучасні психологи не заперечують природжені диференційні особливості, що закладені в мозку й можуть стати передумовою успішного виконання будь-якої діяльності.

Природжені передумови до розвитку здібностей називаються задатками. Під задатками розуміють природні можливості розвитку здібностей. Матеріальним їх підґрунтям є передусім будова мозку, кори його великих півкуль та її функціональні властивості. Ці відмінності зумовлені не тільки спадковою природою організму, а й утробним і позаутробним розвитком.

Таким чином, задатки - це не здібності, а тільки передумови до розвитку здібностей. Всі люди мають задатки до оволодіння мовою, але не всі володіють однаковою кількістю мов і не однаково володіють рідною

мовою, натомість тварина, не маючи задатків до мовного спілкування, ніколи не навчиться говорити.

Природні задатки до розвитку здібностей у різних людей не однакові. Цим частково і зумовлений напрям розвитку здібностей, а також тим, чи вчасно виявлено здібності, задатки і чи є умови для їх реалізації.

Провідну роль у розвитку здібностей відіграють не задатки, а умови життя, навчання людей, їх освіта та виховання. Між здібностями і задатками існує не однозначний, а багатозначний зв'язок. Задатки є багатозначними. Які саме здібності сформуються на основі задатків, залежатиме не від задатків, а від умов життя, виховання та навчання. На ґрунті одних і тих самих задатків можуть розвинути різні здібності.

Не всі задатки, з якими народжується людина, обов'язково перетворюються на здібності. Задатки, які не знаходять відповідних умов для переростання у здібності, так і залишаються нерозвиненими. Від задатків не залежить зміст психічних властивостей, які входять до кожної здібності. Ці властивості формуються у взаємодії індивіда із зовнішнім світом.

У розвитку здібностей важливу роль відіграє оволодіння знаннями, вміннями, досвідом. Видатні індивідуальні здібності людей в одній чи кількох галузях діяльності називають талантом, а самих людей - талановитими. Такі здібності виявляються у творчій діяльності, творчому розв'язанні складних практичних, теоретичних і художніх завдань.

Найвищий щабель розвитку здібностей, що виявляються у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення в житті суспільства, у розвитку науки, літератури, мистецтва, називають геніальністю.

Геніальність відрізняється від талановитості суспільною значущістю тих завдань, які людина розв'язує. Геній виражає найпереводіші тенденції свого часу.

Індивідуальні особливості здібностей виявляються в різнобічності чи однобічності їх розвитку. Різнобічні здібності мали М. Ломоносов, Д. Менделєєв, М. Бородин, Т. Шевченко та ін.

Індивідуальні особливості здібностей кожної людини є результатом її розвитку. Тому для розвитку здібностей потрібні відповідні соціальні умови, активність особистості в діяльності.

Велику роль у розвитку здібностей відіграє праця. П. Чайковський писав, що натхнення не любить лінкуватих. По 16 годин на добу працював Т. Едісон, який на запитання про причину його геніальності відповідав, що вона є результатом 99 відсотків поту та 1 відсотка таланту [2, с.45].

Діагностика здібностей та інтелекту. В зарубіжній літературі спеціальні здібності прийнято класифікувати за двома критеріями [20, с. 123]:

- за видами психічних функцій (моторні, сенсорні, гностичні та ін.);
- за видами діяльностей (артистичні, художні, технічні тощо).

У відповідності з цими критеріями розробляються і методи діагностики. Серед існуючих підходів до вивчення здібностей у вітчизняній і

зарубіжній літературі найбільш повно і якісно розроблені методики діагностики інтелекту, які відповідають вимогам основних психометричних властивостей тестів. Конкретні методики, які знайшли широке застосування у практичній психодіагностичній роботі будуть наведені нижче в короткому огляді.

Як відомо, здібності людини можна розділити на такі групи:

- загальні здібності (здатність до виявлення закономірностей, загальний рівень інтелекту);
- модальне загальні здібності (вербальний інтелект, неметричний інтелект, що дозволяє здійснювати обчислення, просторовий інтелект, техніко-практичний інтелект);
- спеціальні здібності (обумовлюють легкість і успішність оволодіння визначеними спеціальними видами діяльності: музичні здібності, технічні здібності, артистичні, педагогічні здібності й ін.);
- часткові здібності (рівень розвитку психічних пізнавальних функцій: пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, уяви).

Методики діагностики часткових здібностей - діагностика відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви - представлені здебільшого в практикумах по загальній психології.

Сукупність пізнавальних процесів людини визначає його інтелект.

Інтелект - це глобальна здатність діяти розумно, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами (Векслер), тобто інтелект розглядається як здатність людини адаптуватися до навколишнього середовища [20, с.107].

Яка структура інтелекту? Існують різні концепції, що намагаються відповісти на це запитання. Так, на початку століття Спірмен (1904) сформулював наступні постулати: інтелект не залежить від інших особистісних рис людини; інтелект не включає у свою структуру неінтелектуальні якості (інтереси, мотивацію досягнень, тривожність і т.п.) [20, с.109]. Інтелект виступає як загальний фактор розумової енергії. Спірмен показав, що успіх будь-якої інтелектуальної діяльності залежить від деякого загального фактора, загальної здібності, у такий спосіб він виділив генеральний фактор інтелекту (фактор G). На думку Спірмена, кожна людина характеризується визначеним рівнем загального інтелекту, від якого залежить, як ця людина адаптується до навколишнього середовища [17, с.118]. Крім того, у всіх людей в різному ступені розвинуті специфічні здібності, що виявляються у вирішенні конкретних задач. Згодом Айзенк інтерпретував генеральний фактор, як швидкість обробки інформації центральною нервовою системою (розумовий темп) [17, с.119]. Для оцінки і діагностики генерального фактора інтелекту застосовують швидкісні інтелектуальні тести Айзенка, тест «Прогресивні матриці» Д.Равена, тести інтелекту Кеттелла [13, с. 22].

Пізніше Терстоун (1938) за допомогою статистичних факторних методів досліджував різні сторони загального інтелекту, що назвав первинними розумовими потенціями. Він виділив сім таких потенцій:

- 1) рахункову здатність, тобто здатність оперувати числами і виконувати арифметичні дії;
- 2) вербальну (словесну) гнучкість, тобто легкість, з яким людина може порозумітися, використовуючи найбільш придатні слова;
- 3) вербальне сприйняття, тобто здатність розуміти усну і письмову мову;
- 4) просторову орієнтацію, чи здатність уявляти собі різні предмети і форми в просторі;
- 5) пам'ять;
- 6) здатність до міркування;
- 7) швидкість сприйняття подібностей чи розходжень між предметами і зображеннями.

Фактори інтелекту, чи первинні розумові потенції, як показали подальші дослідження, корелюють, пов'язані один з одним, що говорить про існування єдиного генерального фактора.

Пізніше Гілфорд (1959) виділив 120 факторів інтелекту, виходячи з того, для яких розумових операцій вони потрібні, до яких результатів приводять ці операції і який їхній зміст (зміст може бути образним, символічним, семантичним, поведінковим). Під операцією Гілфорд розуміє уміння людини, вірніше, психічний процес - поняття, пам'ять, дивергентна продуктивність, конвергентна продуктивність, оцінювання. Результати - форма, у якій Інформація обробляється обстежуваним: елемент, класи, відносини, системи, типи перетворень і висновки. В наш час підібрані відповідні тести для діагностики більше 100 зазначених Гілфордом факторів [13, с. 25].

На думку Кеттелла (1967), у кожного з нас уже з народження мається потенційний інтелект, що лежить в основі нашої здібності до мислення, абстрагування і міркування. Приблизно до 20 років цей інтелект досягає найбільшого розквіту. З іншого боку, формується «кристалічний» інтелект, що складається з різних навичок і знань, що ми здобуємо через нагромадження життєвого досвіду. «Кристалічний» інтелект утворюється саме при вирішенні задач адаптації до навколишнього середовища і вимагає розвитку одних здібностей за рахунок інших, а також придбання конкретних навичок. Таким чином, «кристалічний» інтелект визначається мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить людина. Фактор потенційного чи вільного інтелекту корелює з фактором «кристалічного» чи «зв'язаного» інтелекту, тому що потенційний інтелект визначає первинне нагромадження знань. З погляду Кеттелла, потенційний чи вільний інтелект незалежний від прилучення до культури. Його рівень визначається рівнем розвитку третинних зон кори великих півкуль головного мозку. Парціальні, чи приватні, фактори інтелекту (наприклад, візуалізація - маніпулювання зоровими образами) визначаються рівнем розвитку окремих сенсорних і моторних зон мозку. Кеттелл спробував сконструювати тест, вільний від впливу культури, на специфічному просторово-геометричному матеріалі («Тест інтелекту, вільний від культури») [18, с.29].

Хебб (1974) з дещо інших позицій розглядає інтелект. Він виділяє інтелект А - це той потенціал, що створюється в момент зачаття і є основою для розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Що стосується інтелекту В, то він формується в результаті взаємодії цього потенційного інтелекту з навколишнім середовищем. Оцінити можна тільки цей «результуючий» інтелект, спостерігаючи, як проводить розумові операції людина. Тому ми ніколи не зможемо довідатися, що являв собою інтелект А [17, с. 125].

В ієрархічних моделях інтелекту (найбільш популярна модель Ф.Вернона) на вершині ієрархії міститься генеральний фактор, за Спірменом, на наступному рівні знаходяться два основних групових фактори: вербально-освітні здібності (вербально-логічне мислення) і практико-технічні здібності (наочно-дійове мислення). На третьому рівні знаходяться спеціальні здібності: технічне мислення, арифметична здатність і т.д., і нарешті, внизу ієрархічного дерева містяться більш приватні субфактори. Інтелектуальні тести Векслера, що широко застосовуються для діагностики інтелекту, створені на основі зазначеної ієрархічної моделі інтелекту. Векслер вважав, що вербальний інтелект відображає придбані людиною здібності, а невербальний інтелект - її природні психофізіологічні можливості [13, с.27]. Результати досліджень, проведених на близнюках, показують, що, навпаки, переважно спадкове зумовлені оцінки за вербальними завданнями тесту Векслера, а успішність виконання невербальних тестів залежить від соціальних факторів, досвіду людини (при повторному тестуванні успішність рішення невербальних тестів підвищується більш значимо, ніж успішність рішення вербальних - ефект навчання сильніший).

Ще в 1905 р. Альфред Біне за дорученням міністерства освіти Франції розробив методики, за допомогою яких можна вимірювати рівень розумового розвитку дитини. Для кожного віку підбиралися свої завдання, що могли вирішити 80-90% дітей з вибірки в 300 дітей даного віку. Дітям до 6 років пропонувалося по 4 завдання, а старше 6 років - 6 завдань. Показником інтелекту в шкалах Біне був розумовий вік, що визначався по успішності виконання тестових завдань [16, с. 31].

Іспит починався з виконання завдань, що відповідають хронологічному віку дитини, якщо вона справлялася з усіма завданнями, то їй пропонувалися завдання більш старшого віку (якщо вона вирішувала не всі, а деякі з них, то іспит припинявся). Максимальний вік, усі завдання якого вирішувалися обстежуваними, є його базовим розумовим віком. Наприклад, якщо дитина вирішила усі завдання для 7 років і 2 завдання для 8 років, то її базовий вік дорівнює 7, а кожне додатково виконане завдання оцінюється числом «розумових місяців» (кожне завдання відповідає 2 місяцям, тому що 6 завдань = 12 місяцям), отже, розумовий вік (РВ) дитини = 7 рокам 4 місяцям. Розбіжність розумового і хронологічного віку вважалася або показником розумової відсталості (якщо РВ менше хронологічного), або обдарованості (якщо РВ більше хронологічного) [16, с. 33].

Американський вчений Термен (працював у Стенфордському університеті) удосконалив тест Біне, виникла шкала Стен форд - Біне, у якій став використовуватися показник - коефіцієнт інтелектуальності, що представляє собою частку, одержану при діленні розумового віку на хронологічний і помноженій на 100. Коефіцієнт інтелектуальності, який позначають скорочено IQ, дозволяє співвіднести рівень інтелектуальних можливостей індивіда із середніми показниками своєї вікової і професійної групи [17, с.127]. Можна порівнювати розумовий розвиток дитини з можливостями її ровесників.

Наприклад, календарний вік 8 років, а розумові здібності ближче до шестирічної групи, отже, такий і його «розумовий» вік, а відповідно і коефіцієнт інтелекту близько 75%. Середнє значення IQ (розумовий вік відповідає хронологічному) відповідає 100 балам; найнижчі можуть наближатися до 0, найвищі - до 200. Стандартне (тобто середнє для всіх груп) відхилення - 16 балів у кожному напрямку. У кожній третій людині IQ знаходиться між 84-100 балами, і така сама частка осіб (34%) з показником від 100 до 116 балів. Таким чином, основна маса (68%) і вважається людьми із середнім інтелектом. Дві інші групи (по 16% у кожній), результати яких відповідають крайнім показникам шкали, розглядаються чи як розумово відсталі (люди зі зниженим інтелектом (IQ від 10 до 84), чи такі, що володіють високими (вище за середні) інтелектуальними здібностями (IQ від 116 до 180). Якщо результат дитини вищий за тестову норму, більш 116, то дитина вважається інтелектуально обдарованою [7, с.39]. Шкала Стенфорд - Біне застосовується в усьому світі, мала кілька редакцій: 1937, 1960, 1972, 1986 pp. [15, с. 18].

Висновки. Здібності - визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння визначеними видами діяльності і до їхнього успішного виконання, що є умовою їхнього успішного виконання. Під ними розуміється високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, - відношень, дій і їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності. Спеціальні здібності тісніше пов'язані з вимогами конкретної діяльності. Так, у актора і літератора добре розвинута уява, однак її спрямованість одержує в обох випадках різне вираження. До складу здібностей входять не всі і не усякі, а узагальнені, систематизовані знання. Являючи собою результат пізнання людиною об'єктивної дійсності, вони виступають у її житті як засіб орієнтування в нових ситуаціях, розуміння нових об'єктів, їх групування, класифікації і розумного діяння.

Висновки. Здібності - визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння визначеними видами діяльності і до їхнього успішного виконання, що є умовою їхнього успішного виконання. Під ними розуміється високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, - відношень, дій і їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності.

Розглянуте співвідношення задатків і здібностей показує, що, хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, що далеко не однакові в різних людей, однак здатності не стільки дарунок природи, скільки продукт людської історії.

Якщо у тваринних передача досягнень попередніх поколінь наступним здійснюється головним чином шляхом спадкоємних морфологічних змін організму, то в людини це відбувається суспільно-історичним шляхом, тобто за допомогою знарядь праці, мови, творів мистецтва і т.п. Кожній людині має бути прийняти естафету: він повинний застосовувати знаряддя, користатися мовою, насолоджуватися добутками художньої творчості і т.п.

Опановуючи світом історичних досягнень, люди формують свої здібності. Прояв здібностей знаходиться в прямій залежності від конкретних прийомів (методики) формування відповідних знань і умінь, що історично виробляються людьми в ході задоволення потреб суспільства.

Подальше вдосконалення системи освіти в нашій країні було б утруднено без об'єктивної оцінки знань, умінь навичок. Важливо також мати можливість визначити, які психічні якості стоять за індивідуальними результатами в навчанні. Тому настільки необхідно розвивати методи педагогічної діагностики.

Як показала практика, тести УІТ СПЧ-М і ПІТ СПЧ непогано себе зарекомендували при використанні у освіті, з їх допомогою обстежені десятки тисяч школярів і студентів. У трьох районах міста масові обстеження проводяться протягом багатьох років. Подальша робота по адаптації методики УІТ СПЧ-М може розглядатися в різних аспектах. Перший із них - це ширший аналіз не обов'язково пов'язаних з навчанням чинників, які підтверджують валідність тесту.

Адже існує безліч професій і видів діяльності, які часто не потребують високої академічної освіти, де розум (інтелект) є вирішальним чинником результативності. Другий аспект адаптації - збір статистичних даних на представницьких вибірках (вікових, професійних, соціальних) з метою формування нормативних характеристик тесту, включаючи шкалу показників по кожному субтесту для більш старшого, ніж шкільний, віку, а також уточнення таблиці інтегральної оцінки інтелекту (IQ) у зв'язку з поданням нових даних. Третій аспект пов'язаний із необхідністю докладнішої інтерпретації тестових даних.

Список використаних джерел

1. Бине, Альфред. Измерение умственных способностей. - СПб.: Союз, 1998. - 430, с.
2. Вовченко О. Про здібності людини. Талант // Позакласний час. -2003. -№ 6. - С. 45-47.
3. Волощук І. Структура творчих здібностей особистості // Українська мова і література в школі. -2002. -№ 6. - С. 47-52.
4. Гельвецій Клод. Про людину, її розумові здібності та її виховання. -К.: Основи, 1994. - 413, с.
5. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. -М.: Наука, 1991. -79, с.

6. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника: Психология, диагностика, педагогика. -К.: Б.и., 1993. -261, с.
7. Диагностика способностей учащихся: Тест последовательного логического рассуждения // Обдарована дитина. - 2005. - № 7. - С. 40-50.
8. Диагностика способностей учащихся: Тест //Обдарована дитина. -2005. - № 8. - С. 48-55.
9. Диагностика уровня развития творческих способностей //Обдарована дитина. -2003. -№ 5. - С. 42-50.
- 10.Добровольська Л. Здібності як один з головних критеріїв професійного відбору // Педагогіка і психологія. - 2001. -№ 1. - С. 73-78.
- 11.Загальна психологія: Навч. посібник/ Авт. кол.: О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.. -К.: А.П.Н., 2002. - 461 с.
- 12.Зак А. З.Как определить уровень развития мышления школьника. - М.: Знание, 1982. - 96 с.
- 13.Зуев И. А. Структуры интересов и склонностей (сис-190): Диагностический тест // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 7. - С. 24-28
- 14.Ковальова В.Ф. Розвиток творчих здібностей дітей // Обдарована дитина. - 2005. -№ 5. - С. 18-21
- 15.Кульчицкая Е.И. Диагностика уровня развития творческих способностей // Обдарована дитина. - 2003. -№ 4. - С. 13-28.
- 16.Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - № 8. - С. 14-15.
- 17.Леонтьев А.Н.Глава о способностях //Вопросы психологии. -2003. - № 2. - С. 7-133.
- 18.Леонтьев А.Н. О проблеме способностей // Вопросы психологии. - 2003. - № 2. - С. 20-130
- 19.Лисицька Н.Г.Перевір свої здібності. Корекційно-розвиваюче заняття // Розкажіть онуку. - 2004. -№ 21. - С. 41-43
- 20.Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. -К.: Центр навчальної літератури, 2003. - 237 с.
- 21.Психологія: Підручник для студ. вуз./ За ред. Ю.Л.Трофімова. -3-тє вид., стереотип.. - К.: Либідь, 2001. - 558 с.
- 22.Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посібник для молодш. школярів. -К.: Освіта, 1995. - 159 с.
- 23.Теплов Б.М. Из дискуссии с А.Н.Леонтьевым по проблеме способностей (1953 // Вопросы психологии. - 2003. -№ 2. - С. 13-19.
- 24.Харченко С.В. Интеллектуальные и творческие способности мужчин и женщин // Практична психологія та соціальна робота. -2006. - № 8. - С. 75-80
- 25.Цимбалюк І.М. Психологія: Навчальний посібник. - Київ: ВД "Професіонал", 2004. - 214 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Лавриненко Юлія Олександрівна

Студентка 3 курсу 27 групи
денної форми навчання
факультету економіки, менеджменту
та психології

«ПРОБЛЕМА МУДРОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇЇ ДІАГНОСТИКА»

(на прикладі старшокласників школи ЗОШ В-Новоселицької)

Актуальність теми дослідження. У надзвичайно складних і неоднозначних сучасних обставинах існування людства мудрість як суспільства, так і окремої людини стає однією із засад прийняття адекватних виважених рішень, здійснення достойних учинків, загалом, неруйнівної, прогностично обґрунтованої діяльності (професійної, життєвої, політичної тощо). Тому розгляд мудрості як психологічного феномену безумовно на часі. За влучним виразом американського психолога М.Арделта, маємо операціоналізувати по-сучасному цей «стародавній концепт» [17].

В аналізі мудрості як психологічного феномену ми вважаємо за потрібне відповісти на ряд наступних питань. Перше з них звучить досить просто: що ж таке мудрість і як вона співвідноситься з поняттями «інтелект», «розум», «мислення», з одного боку, і «мораль», «моральність», з іншого? Чи не є поняття «мудрість» зайвим (надмірним) відповідно до вказаних вище відомих психологічних понять, особливо якщо розуміти її як «найвищу досконалість мислення» [6, с. 68]? Згідно до підходу Михайла Епштейна [16], який пропонує досить оригінальні відповіді майже на всі ці питання, мудрість – це здатність людини мислити та діяти відповідно до вищих цілей життя, підіймаючись над обмеженістю часткових та плинних інтересів, у тому числі власних. Процесуально мудрість – це, на його думку, пошук серед багатьох точок зору найкращої, поза можливістю ґрунтуватися при цьому на точному знанні.

Акцентує увагу на досить специфічному моральному аспекті, пов'язаному з мудрістю: мудра людина вміє знаходити найкоротший шлях від своїх найбільших здатностей та можливостей до найбільших потреб інших людей. Вона знає міру, яка співвідносить унікальний дар людини з унікальними потребами людства. І може піднятися над власними плинними інтересами заради інтересів віддалених, інколи таких, які виходять за межі індивідуального життя. Тому мудрість слід розуміти не як знання того, що існує, а як знання того, як існувати. У цьому зв'язку Михайло Епштейн посилається на Оксфордський філософський словник, який коментує

мудрість як суттєвий компонент достойного життя. Якщо розум наданий людині від природи і розвивається в умовах навчання (інакше кажучи, у наявності розуму власної заслуги суб'єкта практично немає, хіба що він старанно вчиться), то мудрість, за М. Епштейном, це властивість, яка набувається самосвідомістю і самовихованням, ми б сказали, саморозвитком [9]. Мудрість визначається як «розум розуму», тобто здатність розумно використовувати власний інтелект. І, нарешті, мудрість – цілісна властивість, бо не можна бути мудрим в одному і не бути мудрим в іншому (на відміну від можливості мати розвинений, скажімо, соціальний інтелект, і не дуже розвинений академічний). Більш розповсюдженим, ніж подане вище, є розуміння мудрості як експертної системи знань, найчастіше орієнтованої на практичний бік життя [14, 17, 18, 21]. Саме ця експертна система знань дозволяє знаходити виважені судження і надавати корисні поради з життєво важливих питань. Експертні знання, які асоціюються з мудрістю, звичайно розподіляють на 5 категорій. Це, по-перше, фактуальні знання, по-друге, процедурні знання, орієнтовані на практичний бік життя (підґрунтя виважених суджень і корисних порад), по-третє, контекстуальні знання (пов'язані з подіями у власному житті), по-четверте, знання про відносність життєвих цінностей і, нарешті, знання про непередбачувану змінюваність життя [14, 18]. Мудрість є властивістю когнітивної системи, в основі якої лежить кристалізований, культурно обумовлений інтелект.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей інтелекту юнаків та на їх основі розробки практичних рекомендацій.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми інтелекту юнаків.
2. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму дослідження психологічних особливостей інтелекту юнаків
3. 3.Визначити психологічні особливості інтелекту юнаків.

Розробити практичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію свідомого та відповідального підходу до інтелекту в юнацького віку.

Об'єкт дослідження – процес розвитку особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості інтелекту особистості в юнацькому віці.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні – методи аналізу та синтезу, конкретизації, системного підходу, описовий метод, метод порівняння та метод узагальнення під час роботи над теоретичною частиною курсової роботи та при обробці отриманих результатів практичного дослідження проблеми мудрості; емпіричні – спостереження (застосовувалось при проведенні профорієнтаційних ігор); бесіда (використовувалась для отримання соціально-психологічної інформації); психодіагностичні – методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан), диференційно-діагностичний опитувальник Е.А. Клімова, опитувальник Дж. Голланда для визначення

професійних типів особистості; математичні – обчислення первинних описових статистик, кореляційний аналіз (застосовувався при обробці отриманих даних за методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан).

Теоретичне і практичне значення отриманих результатів одержаних результатів полягає у тому, що вперше виявлено інтелектуальний рівень особистостей одинадцятикласників ЗОШ В-Новоселицькій; зроблено подальший крок у розвитку системи наукових поглядів на сутність інтелектуального розвитку особистості в юнацькому віці; емпірично було досліджено процес розвитку особистості в юнацькому віці, визначені його психологічні особливості; на основі проведених досліджень, були розроблені практичні рекомендації щодо підвищення свідомого та відповідального підходу до вибору професії особистостей юнацького віку.

Теоретичне та практичне значення курсової роботи полягає тому, що була проаналізована та узагальнена інформація щодо професійного самовизначення особистості в юнацькому віці, а також методів дослідження інтелекту юнаків, було обґрунтовано застосування методів спостереження при проведенні профорієнтаційних ігор, методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан), диференційно-діагностичний опитувальник Е.А. Клімова, опитувальник Дж. Голланда для визначення професійних типів особистості, кореляційний аналіз, що застосовувався при обробці отриманих даних за методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан), таким чином були досліджені особливості професійного самовизначення юнаків. Результати курсової роботи можна використовувати на лекціях та при підготовці семінарів.

Теоритичний аналіз мудрості в психології в юнацькому віці. Теретичний аналіз проблеми мудрості в психології та її діагностика. У надзвичайно складних і неоднозначних сучасних обставинах існування людства мудрість як суспільства, так і окремої людини стає однією із засад прийняття адекватних виважених рішень, здійснення достойних учинків, загалом, неруйнівної, прогностично обґрунтованої діяльності (професійної, життєвої, політичної тощо). Тому розгляд мудрості як психологічного феномену безумовно на часі. За влучним виразом американського психолога М.Арделта, маємо операціоналізувати по-сучасному цей «стародавній концепт» [17].

В аналізі мудрості як психологічного феномену ми вважаємо за потрібне відповісти на ряд наступних питань. Перше з них звучить досить просто: що ж таке мудрість і як вона співвідноситься з поняттями «інтелект», «розум», «мислення», з одного боку, і «мораль», «моральність», з іншого? Чи не є поняття «мудрість» зайвим (надмірним) відповідно до вказаних вище відомих психологічних понять, особливо якщо розуміти її як «найвищу досконалість мислення» [6, с. 68]? І далі. Як експліцитується (в чому виражається) мудрість? Звідки береться і як розвивається? Як її

досліджувати? Чи дійсно це віковий феномен, властивий тільки старості, а про мудрість дитини, юнака говорити не має сенсу?

Згідно до підходу Михайла Епштейна [16], який пропонує досить оригінальні відповіді майже на всі ці питання, мудрість – це здатність людини мислити та діяти відповідно до вищих цілей життя, підіймаючись над обмеженістю часткових та плінних інтересів, у тому числі власних. Процесуально мудрість – це, на його думку, пошук серед багатьох точок зору найкращої, поза можливістю ґрунтуватися при цьому на точному знанні.

Автор акцентує увагу на досить специфічному моральному аспекті, пов'язаному з мудрістю: мудра людина вміє знаходити найкоротший шлях від своїх найбільших здатностей та можливостей до найбільших потреб інших людей. Вона знає міру, яка співвідносить унікальний дар людини з унікальними потребами людства. І може піднятися над власними плінними інтересами заради інтересів віддалених, інколи таких, які виходять за межі індивідуального життя. Тому мудрість слід розуміти не як знання того, що існує, а як знання того, як існувати. У цьому зв'язку Михайло Епштейн посилається на Оксфордський філософський словник, який коментує мудрість як суттєвий компонент достойного життя.

Якщо розум наданий людині від природи і розвивається в умовах навчання (інакше кажучи, у наявності розуму власної заслуги суб'єкта практично немає, хіба що він старанно вчиться), то мудрість, за М. Епштейном, це властивість, яка набувається самосвідомістю і самовихованням, ми б сказали, саморозвитком [9]. Мудрість визначається як «розум розуму», тобто здатність розумно використовувати власний інтелект. І, нарешті, мудрість – цілісна властивість, бо не можна бути мудрим в одному і не бути мудрим в іншому (на відміну від можливості мати розвинений, скажімо, соціальний інтелект, і не дуже розвинений академічний).

Більш розповсюдженим, ніж подане вище, є розуміння мудрості як експертної системи знань, найчастіше орієнтованої на практичний бік життя [14, 17, 18, 21]. Саме ця експертна система знань дозволяє знаходити виважені судження і надавати корисні поради з життєво важливих питань. Експертні знання, які асоціюються з мудрістю, звичайно розподіляють на 5 категорій. Це, по-перше, фактуальні знання, по-друге, процедурні знання, орієнтовані на практичний бік життя (підґрунтя виважених суджень і корисних порад), по-третє, контекстуальні знання (пов'язані з подіями у власному житті), по-четверте, знання про відносність життєвих цінностей і, нарешті, знання про непередбачувану змінюваність життя [14, 18]. Мудрість є властивістю когнітивної системи, в основі якої лежить кристалізований, культурно обумовлений інтелект.

Основні відмінності між плінним і кристалізованим інтелектами можна коротко охарактеризувати таким чином. Плінний операційно-динамічний інтелект характеризується, в основному, швидкісними характеристиками, зокрема, швидкістю запам'ятовування, індуктивним мисленням, оперуванням просторовими образами. Поступовий розвиток плінного інтелекту, за деякими даними, продовжується до закінчення

юності, а потім знижується в дорослому та похилому віці, тому що цей тип інтелекту відображує в основному фізіологічні можливості нервової системи [20].

На відміну від плинного, кристалізований інтелект – здатність, яка приходить з досвідом і освітою, спирається на знання й уміння, які накопичені протягом тривалого часу. Це здатність встановлювати відношення, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язування задач. Ця форма інтелекту набувається шляхом інтенсивних контактів зі своїм культурним середовищем. Кристалізований інтелект часто підвищує свої показники протягом усього життя людини, поки вона зберігає здатність приймати і зберігати інформацію. За показниками кристалізованого інтелекту люди в 50 років часто демонструють кращі результати, ніж в юності [20].

За Б. Балтесом [18], виділяють 5 базових властивостей мудрості. Вона пов'язана, головним чином, з розв'язуванням важливих і складних питань, зокрема, таких, що стосуються смислу життя і життєвих проблем конкретних людей. Рівень знань, суджень і порад, що відображений в мудрості, надзвичайно високий, знання ці – широкого діапазону, глибокі і збалансовані. Мудрість поєднує в собі як розум, так і добродійність, і спрямована не на власну користь, а на користь інших людей і всього людства. Цікавою властивістю мудрості є те, що вона легко розпізнається навіть тими людьми, хто не досяг її рівня.

На питання про те, у чому виражається мудрість і як її досліджувати, відповідають учні О.К. Тихомирова, які розглядають мудрість в контексті його смислової теорії мислення. Вони посилаються, по-перше, на дослідження С. Блак, у якому пропонується вивчати мудрість «у дії» за допомогою методів дослідження автобіографічної пам'яті. Цей підхід надає можливість, як зазначає В.В. Нуркова зі співавторами, відмовившись від пошуку «абсолютних мудреців», почати вивчати мудрі рішення і поради, одночасно розробляючи проблему розвитку мудрості [6, с. 70].

З іншого боку, методологічним принципам школи Л.С. Виготського-О.М. Леонтьєва-О.К. Тихомирова відповідає підхід до мудрості як до інтерсуб'єктного феномену. Відповідно до цього підходу, «мудрість виникає як специфічне соціальне відношення в просторі міжособистісного діалогічного спілкування і проявляється в ситуаціях взаємодії у відповідь на запит інших суб'єктів (у формі уміння дати раду) або в процесі внутрішнього діалогу при зверненні до себе як до іншого (у формі прийняття рішення, здійснення вибору)» [там само]. При цьому генеза мудрості визначається розвитком та інтеграцією смислових утворень на всіх рівнях мисленнєвої діяльності – мотиваційному, цільовому, операційному. На думку Д.О. Леонтьєва, саме тому мудрість можна тлумачити як інтегральну характеристику особистісного потенціалу [4].

Наведені вище аргументи переконливо свідчать: не можна стверджувати, що мудрість – це феномен, властивий тільки старості. Однак у людей похилого віку дійсно може розвинути мудрість як вікова

властивість, і в наших дослідженнях вдалося показати психологічні витoki цього [10, 11].

Мудрість старої людини ми принципово пов'язуємо зі специфічною, мудрою, інтегрованою на новому рівні (адже інтегративне сприйняття світу характерне і для малих дітей [13]) ментальною моделлю світу [3, 10, 12]. Особистісні ментальні моделі світу є результатом розуміння та інтерпретації власного досвіду суб'єктом і/або досвіду групи, популяції, суспільства. Вони конструюють (конституують) наш світ, визначають специфіку ментальності. Сучасна психологічна герменевтика вважає, що дії суб'єкта визначаються не самими фактами або подіями, а їхніми ментальними моделями і, відповідно, інтерпретаціями або, інакше, інтерпретаційними схемами [8, 15]. У побудові ментальної моделі світу, в свою чергу, важлива роль належить складникам та функціям інтелекту (репрезентаційній, децентраційній, смисловій, прогностичній функції, рефлексії та іншим метакогніціям тощо).

Отже, ментальна модель як адекватний або неадекватний інтерпретаційний фільтр відіграє вирішальну роль в ефективності рішень і дій. Вона залежить від специфіки когніцій та метакогніцій суб'єкта, семіотичної системи, якій надається перевага, специфіки мови і мовлення, а також децентраційних складових інтелекту. Незалежно від того, в згорнутому (інтуїція) чи розгорнуто-усвідомленому вигляді спрацьовують ментальні моделі, їх ригідність та негнучкість заважають асиміляції та опрацюванню нового досвіду, а також реінтерпретації досвіду старого, і, відповідно, особистісному розвитку [10, 11].

І саме тому, незважаючи на відомі проблеми старих людей з пам'яттю, можна парадоксально стверджувати, що майже не має значення, що саме пам'ятають старі люди. Важливо, навпаки, як саме вони осмислюють, розуміють, інтерпретують та реінтерпретують власний досвід, як старий, так і новітній, свіжий. Такими інтерпретаційними схемами є гнучкі ментальні моделі. Вони формуються протягом життя і є підґрунтям розпізнавання образів (це здатність розпізнавати новий об'єкт або нову проблему як елемент уже знайомого класу об'єктів або проблем).

За Е. Голдбергом, ментальні моделі і є основою мудрості людей похилого віку, яку він визначає як «здатність поєднувати нове зі старим, використовувати старий досвід для розв'язування нової проблеми» [1, с. 98]. Мудрість – це найвищий рівень компетенції, тобто особливої здатності розпізнавати схожі елементи між новими і попередньо розв'язаними задачами. Останнє передбачає, що компетентна (мудра) людина має в своєму розпорядженні великий набір розумових образів, кожний з яких фіксує сутність широкого діапазону специфічних ситуацій і найефективніші дії, пов'язані з цими ситуаціями. При цьому джерелами мудрості є не тільки власний досвід індивіда. Витоком мудрості (як і ментальності) є культура, або, інакше, мова. Мова – це значно більше, ніж просто засіб запису специфічних знань. Мова також надає форми нашому пізнанню, встановлюючи певні моделі світу. Кожний з нас набуває багатого набору моделей, які репрезентують колективну мудрість суспільства. Далі йдеться

про мудрість класу, мудрість виду (тисячі років людського досвіду виражаються у вигляді мови та інших символічних систем), мудрість групи – це сукупність навичок і компетенцій, якими володіє група індивідів з загальними вихідними даними (наприклад, однієї професії), які дозволяють їм легко виконувати складні для більшості людей задачі. І тільки після опанування вказаними вище типами мудрості можна говорити про мудрість індивіда [1].

Компетентність і мудрість, на думку Е. Голдберга, це не тільки глибока здатність проникнення у суть речей, а й розуміння того, яку саме дію необхідно здійснити, щоб змінити їх. Тому як мудрість, так і компетенцію цінять за їх прескриптивні, прогностичні можливості.

І дійсно, більшість людей асоціює мудрість з похилим віком. Дж. Хекхаузен, Р. Діксон і П. Болтс запитували в учасників експерименту, які властивості з'являються в людей у різному віці. Практично всі вважали, що мудрість стає домінуючим атрибутом людей після п'ятидесяти років. З точки зору бажаності, мудрість також була розташована серед найбільш бажаних рис. М. Перлматер з колегами теж з'ясували, що більшість людей вважають мудрість бажаною властивістю (цит. за [1]). Виходить, як слушно зауважує Е. Голдберг: «якщо люди вірять в те, що мудрість – це нагорода старості, а також розглядають мудрість як одну із найбажаніших рис, тоді вони також мають вірити в те, що старіння має свої переваги, свою позитивну сторону і свої унікальні і цінні активи» [там само, с.105].

Отже, є достатні підстави, аби погодитися з висновком про гнучкість ментальних моделей, що формуються протягом життя та є необхідним психологічним підґрунтям мудрості людей – психологічного феномену, що може і повинен бути дослідженим.

Є також підстави для того, аби розглядати мудрість як одну з функцій, що сприяють адаптації людини до навколишнього середовища, до світу в цілому. Якщо подібне визначення стосується людей будь-якого віку, то для людей похилого віку серед інших психологічних інструментів, що забезпечують або сприяють їхній адаптації до світу, мудрість (у випадку її наявності) починає відігравати провідну роль. На відміну від багатьох інших психологічних інструментів адаптації до навколишнього середовища, до взаємодії «я та світ», «я та інші люди» тощо, що у похилому віці, на жаль, поступово згасають, роль мудрості часто зростає, а сама вона, очевидно, може розвиватися і навіть організовувати навколо себе зазначені психологічні інструменти і взагалі вищі психічні функції – сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, мислення і мову, в залежності від потреб адаптації, спілкування, творчої діяльності, навчання чи особистісного зростання. Тому значення мудрості для адаптації і особистісного розвитку людини у похилому віці може зростати не тільки як відносна величина (на фоні вищих психічних функцій, що згасають), але і в абсолютному значенні.

Це знову підводить до закономірного висновку про те, що похилий вік не обов'язково може бути періодом лише згасання й руйнації психологічних функцій, але може бути періодом продовження психічного розвитку.

Наскільки відповідний потенціал буде розкритий і втілений у діяльність, залежить перш за все від самого суб'єкта – його особистісних конструктів, системи їхніх взаємовідношень, побудованої моделі світу. Мудрість – абсолютно не обов'язкова, певним чином факультативна, психологічна функція, зокрема і в похилому віці. Отже, людина, як її потенційний носій, не тільки підводить себе у похилому віці до вибору, буде її особистість згасати чи розвиватися далі, але в певному розумінні і до можливостей актуальної наявності самого такого вибору (див. більш докладно [9, 10]).

Таким чином, можуть бути виділені три головні функції мудрості: по-перше, адаптаційна; по-друге, організуюча; по-третє, розвивальна.

Погоджуючись з тим, що мудрість як психологічний феномен тісно пов'язана з гнучкістю у конституюванні світу, у створенні його рухомої моделі, здатної легко змінюватися (що, зокрема, є чинником перманентного і ефективного навчання протягом життя), ми приходимо до висновку, що мудрість існує лише у втіленні гнучкості моделі світу в діяльність суб'єкта, як практичну, так і теоретичну. Разом з тим, очевидно, що таке розуміння мудрості не буде достатньо конкретним і точним для розуміння та розкриття її психологічної сутності; потрібно деталізувати, яка саме гнучкість моделі мається на увазі.

Як уже зазначалося вище, мудрість можна визначити як особистісну систему когнітивного комплексу експертних знань, орієнтованих на практичний бік життя для знаходження виважених суджень і ефективних рішень у життєво важливих завданнях, вмінь доречно використовувати ці знання та мотиваційно-ціннісних спрямувань до їхнього використання. При цьому специфіка та успішність вирішення завдань визначаються когнітивною моделлю суб'єкта, який їх вирішує.

Таким чином, з позицій системного підходу до опису та розкриття психологічного феномену мудрості, її доречно визначити як ефективне використання вміння суб'єкта змінювати власне сприйняття, осмислення та оцінку тих або інших аспектів реальності завдяки здійсненню гнучких переходів у власній когнітивній моделі на інші системні рівні та позиції для знаходження ефективних рішень, орієнтованих, у тому числі, на практичний бік життя. Мудра в конкретній ситуації людина є такою, котра сприймає та осмислює цю ситуацію системно – враховує її взаємопов'язані елементи у цілісному комплексі, у сукупності сутностей і відношень для вироблення і прийняття відповідно до проблеми, що поставлена в контексті відповідної ситуації, виваженого, ефективного рішення [2, 5].

Вказане розуміння поняття мудрості дає необхідні інструменти для розуміння, як здійснюється її процес, які закономірності та особливості під час переходів у когнітивній моделі суб'єкта він має, забезпечуючи знаходження рішень у різноманітних ситуаціях і практичних завданнях, від побутових до екзистенційних: у міжособистісних стосунках, визначенні мети та смислу життя, здійсненні життєвого вибору між різними цінностями тощо. В будь-якому разі мудрість буде полягати в тому, що суб'єкт знайде виважене, доречне, ефективне рішення в процесі гнучких переходів у власній

когнітивний моделі на інші системні рівні та позиції: наприклад, переходячи з власного когнітивного та емоційно-потребового стану, якому характерні певні «власні, особисті інтереси», в стан інших людей, якому характерні вже їхні «власні, особисті інтереси». Суб'єкт стає на їх місце, переживаючи їх внутрішній стан, потреби та цілі, в результаті розширюючи та збагачуючи свою модель реальності. Так само, мудра людина осмислює можливості та результати вибору однієї або іншої цінності чи навіть мети, смислу свого існування з позицій не лише власних інтересів або нинішнього контексту життя, а переходячи на позицію сприйняття цих можливостей і результатів чи мети в контексті всього життєвого шляху особистості, або ж людей, які її оточують та піддаються її впливу, чи, більш глобально, в контексті інтересів людства тощо [19].

Отже, мудрість знаходить своє здійснення у розширенні та збагаченні ментальної моделі – або в теперішньому часі, під час розв'язування актуального завдання «тут і зараз», або в минулому, в останньому випадку результати вже здійсненого розширення і збагачення моделі реальності експліцитуються (що може бути і несвідомим для суб'єкта) у розв'язуванні актуальної проблеми. У всіх випадках суб'єкт при вирішенні завдання починає свідомо чи несвідомо спиратися на виявлені системні функції об'єктів/інструментів, з якими він оперує в своїй моделі реальності, що необхідні для розв'язування проблеми.

Зміни системних позицій сприйняття, осмислення та оцінки реальності під час здійснення мудрості як діяльності можуть описуватися певними параметрами, в результаті можна констатувати, що відповідні зміни можуть бути, зокрема:

як усвідомленими, так і неусвідомленими,
відрізнятися за кількістю здійснених системних змін у моделі,
відрізнятися за когнітивною та/або емоційною «широтою», що характеризує міри віддаленості задіяних системних рівнів та позицій від початкової та поміж собою;

відрізнятися за когнітивною та/або емоційною «глибиною», що описує міру «занурення» або навіть певної самоідентифікації суб'єкта з задіяними системними рівнями та позиціями, тощо.

Мудрість суб'єкта, спрямована на самого себе, на певні свої особливості та процеси, здійснюється, як правило, за допомогою та у формі рефлексії; разом з тим, слід розуміти, що далеко не кожна рефлексія виступає проявом мудрості, що відбувається при невідповідності провідним характеристикам останньої (див. вище).

Як уже визначалося, суб'єктом мудрості може виступати як окремий індивід, так і соціальна одиниця чи суспільна система, зокрема сім'я, професійна спільнота, етнос, покоління в суспільстві, людство тощо. В такому контексті коректно говорити про існування індивідуальної та колективної мудрості, причому остання набуває різноманітних видів і рівнів. Оскільки відомим є значення інтеріоризації для побудови та розвитку когнітивної моделі реальності суб'єкта, немає сумнівів в тому, що

індивідуальна та різноманітні види і рівні колективної мудрості тісно взаємодіють та здійснюють взаємний вплив.

Ми вважаємо, що можна розділяти мудрість в її процесуальному аспекті, що існує як мудра діяльність суб'єкта, від здатності до мудрості, що описується на рівні певних психологічних властивостей особистості, які роблять можливим здійснення відповідної діяльності. До таких властивостей відносять когнітивну гнучкість, розвинену децентрацію, інтелектуальну толерантність, здатність до емпатії, повагу до інших людей або взагалі живих істот тощо.

В тих випадках, коли мудрість, як діяльність, є усвідомленою та раціональною, існує у розгорнуто-усвідомленому вигляді самоздійснення ментальної моделі, ми говоримо про «свідому мудрість», тоді як при її існуванні у згорнутому вигляді – про «інтуїтивну мудрість». Обидва види мудрості можуть взаємопереходити одна в іншу.

Повернемося до запитання, яке вже звучало вище: чи не є поняття «мудрість» надмірним, зайвим щодо, скажімо, поняття інтелекту, тобто таким, що не вносить нічого принципово нового ані до змісту, ані до обсягу, ані до структури відповідного онтологічного феномену. Ми вважаємо, що обсяги цих понять все ж таки не співпадають. Мудрість є швидше дериватом інтелектуально-морального психоконструксу, однак становлення мудрості забезпечують тільки деякі з інтелектуально-моральних психологічних властивостей. Так, дослідження Н.О. Мехтиханової, проведене на матеріалі експертного опитування 50 росіян, а також аналізу підходів до мудрості у життєвій психології (народні казки, прислів'я тощо) і наукових підходів [7, 17, 18, 21], показало, що серед цих властивостей до структури мудрості входять когнітивні, особистісні та поведінкові підструктури. Когнітивна підструктура визначається досвідом, знаннями, як базовими, так і про досвід виконання дій, самопізнанням, навчуваністю, оперативним використанням інформації, врахуванням контексту і баченням ситуації в цілому, інтуїцією, передбаченням, логічним мисленням, розважливістю, аналітичністю тощо. Особистісні властивості, які відіграють певну роль у становленні мудрості, – це толерантність, стриманість, альтруїзм, хитрість, організованість, допитливість, скромність, доброта, обережність, комунікабельність. Поведінкова підструктура пов'язана з використанням знань на практиці (їх перетворення на засоби розв'язування задач), готовністю давати поради (і не давати їх, тобто мовчати), втілювати нові ідеї.

Отже, можна вважати, що мудрість як психологічний (онтологічний) феномен знаходить своє втілення у діяльності по постановці і розв'язуванню задач (як життєвих, так і наукових, академічних тощо, причому як власних, так і чужих – мається на увазі ситуація «мудрої поради») у найширшому з можливих контекстів. Вона працює за умови адекватної цьому контексту ментальної моделі світу суб'єкта, яка відповідно функціонує як інтерпретаційний фільтр. Однак мудрість сама є певним не тільки інтелектуальним, але й моральним фільтром для відбору засобів розв'язування задачі, тобто фільтром, який використовує критерій

екологічності засобів (у широкому смислі слова). Мудрість є метакогнітивною характеристикою суб'єкта, яка створюється протягом його життєвого шляху і відображує результати функціонування інтелекту (зокрема, практичного) в проблемному просторі у взаємозв'язку з особистісними рисами. Мудрість направляє і оптимізує особистісний розвиток і сприяє життєвій успішності людини, є засадою її достойного життя.

Психологічні особливості розвитку інтелекту в юнацькому віці. Мислення починається з проблемної ситуації, потреби зрозуміти. При цьому дозвіл завдання є природним завершенням розумового процесу, а припинення його за недостигнутою мети буде сприйнято суб'єктом як зрив або невдача. З динамікою розумового процесу пов'язано емоційне самопочуття суб'єкта, напруження на початку і задоволенев кінці. Дозвіл завдання потребує значного вольового зусилля. Для мислення характерна свідома цілеспрямованість. Перебіг розумового процесу визначається усвідомленням завдання. При цьому відбувається перевірка, контроль і критика, що характеризує мислення як свідомий процес. Потрібно зазначити, що тільки в розумовому процесі можлива помилка, в той час як асоціативний процес може дати всього лише незадовільний результат. При цьому в розумовому процесі часто суб'єкт здатний сам усвідомити цю помилку.

Всякий розумовий процес здійснюється в узагальненнях (поняттях), але як правило він, крім понять, включає в себе також образи. Початковою фазою розумового процесу є усвідомлення проблемної ситуації. Сама постановка проблеми є актом мислення, часто це вимагає великої розумової роботи. Перша ознака мислячої людини - вміння побачити проблему там, де вона є. Виникнення питань (що характерно у дітей) є ознакою що розвивається роботи думки. Людина бачить тим більше проблем, чим більше коло його знань. Таким чином мислення передбачає наявність якихось початкових знань.

Від усвідомлення проблеми думка переходить до її дозволу. Рішення завдання здійснюється різними способами. Рішення задачі передбачає залучення вже наявних знань у ролі засобів і методів рішення.

Застосування правил включає дві розумові операції:

- Визначити яке саме правило залучити для рішення.
- Застосування загального правила до приватних умовами завдання.

Автоматизовані схеми дії можна вважати навичками мислення. При вирішенні складної проблеми зазвичай намічається шлях вирішення, який усвідомлюється як гіпотеза. Усвідомлення гіпотези породжує потребу вперевірки. Критичність - ознака зрілого розуму. Некритичний розум легко приймає будь-який збіг за пояснення, перше подвернувшееся рішення за остаточне.

Коли закінчується перевірка розумовий процес переходить до остаточної фази - судження з даного питання. [14]

Процес пізнання на рівні мислення, процес співвіднесення об'єктів, образів, понять і символів може бути розгорнутим і добре усвідомленими в силу того, що свідомості вже представлені об'єкти, з якими здійснюються операції. Процес мислення іноді розгорнуто в часі так, що він не може залишитися непоміченим, і, нарешті, часто він суб'єктивно переживається саме як дію, діяльність, працю, іноді тяжкий, виснажливий, часом болісний, але в той же час приносить ні з чим не порівнянне задоволення і захоплення, коли в результаті нього досягається розуміння або виявляється рішення проблеми.

Мислення як психічний апарат пристосування вступає в дію тоді, коли в процесі пристосування виникає блокада звичного пристосувального дії. Процес подолання перешкоди в цьому випадку в самій загальній формі буде мати кілька етапів:

1. замішання;
2. звернення до образів пам'яті і поняттям;
3. маніпуляція образами і поняттями;
4. подолання перешкоди.

Для того, щоб мислення «заробило», необхідна поява проблемної ситуації. Однак цього недостатньо для виникнення мислення, оскільки деякі проблемні ситуації можуть бути дозволені і без його залучення, методом проб і помилок. Специфічним для мислення об'єктом є не сама по собі проблемна ситуація, а завдання, яка формулюються на її основі.

Всі завдання мають одну загальну об'єктивну структуру і характеристики. Загальна структура завдання включає в себе умови і вимога. Під умовами розуміються всі фактори, що мають відношення до вирішення проблемної ситуації. Однією з важливих характеристик завдання є її складність. [3, 8]

Висновок. Майже всі дослідження щодо праці спеціалістів з психологічної допомоги та психодіагностичної діяльності психологів відзначають роль особистості самого спеціаліста, що здійснює діагностико-корекційну, діагностико-виховну діяльність. Глибина і правильність психологічного висновку є не лише функцією вдало підібраних і валідних психодіагностичних методів, а й певною мірою результатом успішної особистої взаємодії психолога з дитиною, що потребує терпіння, вміння контролювати свою поведінку, здатності викликати позитивне ставлення до себе, почуття симпатії і довіри. Спеціаліст з психологічної допомоги розвиває в собі особливий етап емпатичного співпереживання з настановами, почуттями, досвідом і поведінкою іншої людини.

Сьогодні спеціалісти з психологічної допомоги знаходяться у важкому становищі головним чином через відсутність методичного інструментарію роботи. Спеціально розроблених методик для психодіагностичної роботи психолога дуже мало. Спеціально створених корекційних або розвивальних програм ще менше. Тому центральним завданням, від вирішення якого залежить існування психологічної служби, стає її науково-методичне забезпечення.

Отже, діагностико-корекційний (розвивальний) напрямок в роботі психодіагностичної діяльності психолога посідає одне із чільних місць. Психодіагностична діяльність психолога практично постійно знаходиться в ситуації, яка вимагає від нього пошуків спонукань, визначення психологічних причин, мотивів тієї чи іншої поведінки клієнта, його ставлення до середовища, здійснення корекції виявлених недоліків, складання перспективної програми розвитку кожного клієнта.

Організація і програма дослідження психологічних особливостей інтелекту в юнацькому віці. Організація і програма дослідження психологічних особливостей мудрості в юнацькому віці.

До складу психодіагностичного апарату дослідження увійшли: методика «Вольова організація особистості» А. А. Хохлова [19] та методика Дж. Роттера «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» (адаптація – Є.Ф. Бажин, Є. О. Голинкіна, О. М. Еткінд) [17].

Спираючись на теоретичні положення концепції емоційно-вольової регуляції, нами розроблений експеримент, у якому перевірялася гіпотеза про те, що структура емоційно-вольової регуляції на короткому, але динамічному етапі вікового розвитку (від підліткового до юнацького віку) характеризується домінуванням різних за значущістю структурних компонентів.

Пріоритетним завданням було перейти від сукупності безпосередньо вимірюваних діагностичних показників емоційної, вольової підструктури й особистісних властивостей до узагальнених факторів, за якими стоять комбінації цих ознак, що виділяються на основі їх внутрішніх закономірностей і відображають цілісну структуру досліджуваної нами реальності; визначити провідні властивості в структурі емоційно-вольової регуляції.

Першим етапом емпіричного аналізу емоційно-вольової регуляції особи юнацького віку було дослідження вольової організації особистості на основі методики «Вольова організація особистості» А. А. Хохлова. Дана методика розроблена в лабораторії психології Регіонального центру профорієнтації Західного Сибіру (м. Кемерово) к. п. н. А. А. Хохловим і модернізована к. п. н., проф. М. С. Янцуром.

Вважається, що здатність особистості до вибору професії пов'язана зі здатністю до прийняття рішення, з усвідомленням професійної мети та способів її досягнення через професійне самовизначення, тому вибір професії – це вольовий акт. Учням було запропоновано дослідити вольову організацію своєї особистості.

Проведення дослідження

Інструкція: Тобі потрібно дати відповіді на питання, які записані в «Бланку тверджень» і спрямовані на з'ясування деяких особливостей твого характеру. Уважно читай кожне твердження і у „Бланку відповідей” постав знак „+” проти вибраного тобою варіанту відповіді: „Безумовно так”, „Швидше так, ніж ні”, „Швидше ні, ніж так”, „Безумовно ні”.

Щирі відповіді дозволяють тобі отримати про себе правильне уявлення та в майбутньому враховувати як свої слабкі, так і сильні сторони характеру. І навпаки, бажання видаватися кращим, ніж ти є насправді, обернеться марною витратою часу або отриманням відомостей, які не відповідають дійсності.

Бланк тверджень, відповідей та ключ до опитувальника «ВОО» наведені відповідно у додатках А, Б, В.

Обробка результатів

Після заповнення „Бланку відповідей” результати перенесиш у ключ, де знак „N” означає номер твердження в опитувальнику, знак „++” – відповідь „Безумовно так”, знак „+” – відповідь „Швидше так, ніж ні”, знак „-” – відповідь „Швидше ні, ніж так” та знак „--” – відповідь „Безумовно ні”. Кружком в таблиці-ключі обводиться бал, який стоїть на тому місці, де ти при заповненні „Бланку відповідей” поставив знак „+”. Приклад: на твердження №8 ти дав відповідь „Швидше так, ніж ні” та в „Бланку відповідей” поставив знак „+” в другій колонці. Значить, в таблиці-ключі навпроти №8 ти обводиш кружком цифру 2. Набрані бали сумуються по вертикалі, окремо по кожній колонці. Результат фіксується внизу колонки (Ц =; О =; і т. д.). Потім сумуються результати перших шести колонок; сума фіксується під індексом „В”. Результат сьомої колонки („Щ”) сюди не входить і розглядається окремо.

Розшифрування:

Ц – ціннісно-смілова організація особистості; Р – організація діяльності; Р – рішучість; Н – наполегливість; См – самостійність; Щ – показник неправди, щирості; В – загальний показник (воля), який характеризує вольову організацію особистості в цілому.

Значення набраних сум балів по факторах

0-8 балів – дана вольова якість потребує розвитку і тренування; її нерозвиненість заважає людині досягти поставленої мети;

9-16 балів – дана вольова якість розвинена достатньою мірою;

17-24 бали – вольова якість має найвищий розвиток, є однією з визначаючих у структурі вольової організації особистості. Але тобі слід звернути увагу на те, що без достатнього розвитку решти факторів постановка будь-яких особистих цілей, шляхи та способи їх удосконалення можуть бути ускладнені.

Набрані 17-24 бали з сьомого фактору „Щ” (неправда, щирість), говорять про те, що відповіді на питання були не достатньо відверті, тому отримані результати не відповідають дійсності. Пропонуємо заповнити опитувальник ще раз, даючи собі критичнішу оцінку.

Оцінка загальної характеристики вольової організації особистості «В»:

0-48 балів – вольові якості потребують тренування та розвитку. Рекомендується серйозно працювати над собою. Особливу увагу слід приділити тим факторам, за яким найменша сума балів.

49-96 балів – вольові якості розвинені достатньо.

97-144 бали – показник високого рівня вольової організації, який свідчить про здатність з достатнім ступенем усвідомленості та почуття реальності визначити для себе цілі, шляхи та способи їх досягнення. Але нагадуємо, що постійно існує можливість послаблення вольових якостей.

За результатами виконання цієї методики ти можеш зробити висновок стосовно рівня розвитку твоїх вольових якостей. Співстав свої вольові якості з тими, які висуває обрана тобою професія. Ті вольові якості, які недостатньо у тебе розвинуті, потрібно систематично виховувати в себе.

На другому етапі дослідження нами використовувалась методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація – Є.Ф. Бажин, Є. О. Голинкіна, О. М. Еткінд) [17].

В основу визначення РСК особистості покладено 2 думки:

люди відрізняються між собою тим, як і де вони локалізують контроль над значними для себе подіями. Можливі два протилежні типи такої локалізації: екстернальний і інтернальний. В першому випадку, людина вважає, що події, які з нею відбуваються, є наслідком дії зовнішніх сил – випадку, долі, інших людей і т. д. В іншому випадку людина інтерпретує важливі події, як результат своєї власної діяльності. Будь-якій людині властива певна позиція на відрізку, що тягнеться від екстернальності до інтернальності;

локус контролю, характерний для індивіда, універсальний стосовно будь-яких подій і ситуацій, з якими йому доводиться стикатися. Один і той самий тип контролю характеризує поведінку даної особистості в випадку невдач в сфері досліджень, причому це рівною мірою стосується різних областей соціального життя.

Проведення дослідження

Інструкція: Вам буде запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і відношення до них.

Оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними твердженнями за 6 бальною шкалою:

повна згода 3 – 2 – 1 -1 – 2 – 3 повна незгода

Іншими словами, поставте проти кожного твердження один з шести запропонованих балів з відповідним знаком “+” (згода) чи “-” (незгода).

Ключ до методики. Результати по цілому тесту:

відповіді “так” на питання: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 44.

відповіді “ні” на питання: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41.

За такі відповіді по суб'єктивному контролю приписується по одному балу. Максимальне число балів, що підслідний може

набрати по рівню розвитку суб'єктивного контролю дорівнює 44.

Вважається, що особи, які набрали 33-44 бали, можуть взяти на себе відповідальність за те, що відбувається з ними і з іншими людьми, що залежить від них.

Від 12 до 32 балів, володіють середнім рівнем розвитку суб'єктивного контролю і майже стільки перекладають її на інших людей, тим самим знімають з себе відповідальність, скільки перекладають її на інших людей, тим самим знімаючи з себе відповідальність за те, що відбувається.

Ті, чий загальний бал виявився нижчим за 11 балів, характеризуються тим, що в більшості випадків життя знімають з себе відповідальність за те, що відбувається і перекладають її на обставини чи на інших людей, тобто не мають належної відповідальності.

Основними видами психологічної допомоги особистості є психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція, психологічне консультування, психологічна просвіта. Структуру розподілу обов'язків спеціаліста з психологічної допомоги (СПД) можна виразити схемою (рис. 1)

До компетенції та обов'язків спеціаліста з психологічної допомоги належать: виявлення особливостей психічного розвитку людини, сформованості певних психологічних новоутворень, відповідності рівня розвитку вмінь, знань, навичок, особистісних та міжособистісних властивостей віковим орієнтирам, вимогам суспільства тощо. Отже, саме психодіагностика як виявлення психологічних причин проблем, труднощів, визначення особливостей розвитку інтересів, здібностей, сформованості особистісних утворень знаходиться в центрі уваги спеціаліста з психологічної допомоги і має свою специфіку.

Завдання психодіагностики, за визначенням К. Гуревича, надати інформацію про індивідуально-психічні властивості клієнта, яка була б корисна їм самим та тим, хто з ними працює.

Як було сказано вище, у межах психологічної служби не може йтися про психодіагностику поза розвитком або корекцією. Тут повинен існувати діагностико-корекційний, діагностико-виховний (або розвивальний) напрям роботи спеціаліста з психологічної допомоги.

Процедура діагностико-корекційної діяльності складна, об'ємна, відповідальна і дуже мало розроблена. Вперше така процедура у нас була запропонована Л. Виготським у вигляді схеми педагогічного дослідження у використанні до важковиховуваної і ненормальної дитини (1983, т. 5).

На основі цієї схеми Й. Шванцара розробив цікавий експериментально-психологічний підхід у діагностиці розвитку особистості, що виражається у певних кроках або етапах (1978).

Етапи психодіагностичного обстеження психологом

Діагностико-корекційна, діагностико-розвивальна робота повинна йти такими етапами:

- вивчення практичного запиту;
- формулювання психологічної проблеми;
- висування гіпотез про причини явищ, які спостерігаються;
- вибір методу дослідження;
- використання методу;

формулювання психологічного діагнозу, який повинен також мати прогноз подальшого розвитку особистості (прогноз щодо того, яка робота буде проведена, та щодо того, якщо така робота проведена не буде);

розробка рекомендацій, програми психокорекційної або розвивальної роботи;

здійснення цієї програми, контроль за її виконанням.

Перший етап - початок практичної роботи - вивчення звертання, яке має форму запиту. Який-небудь запит, все одно - формальний чи ні, є для психолога свідченням того, що є якась проблема.

Ефективність роботи спеціаліста з психологічної допомоги залежить від рівня його професійної кваліфікації, яка, окрім безумовного знання дитячої, вікової та педагогічної психології, вимагає відповідного рівня володіння різноманітними психологічними методами обстеження людини, високого власного інтелектуального розвитку. Тільки за цих умов він зможе грамотно інтерпретувати одержані діагностичні дані, робити висновки на основі аналізу результатів дослідження психічних процесів, станів і ознак, умов, необхідних для подальшого розвитку людини тощо.

Формулювання психологічної проблеми здійснюється на основі вивчення інформації про клієнта. Спеціаліст з психологічної допомоги повинен мати дані про історію розвитку проблеми людини, яка звернулася по допомогу. Л. Виготський стверджував, що повинні розкриватися логіка саморуку в розвитку, єдності і боротьбі протилежностей, які закладені в самому процесі (198.4, т. 5, с. 310). Формулювання психологічної проблеми повинно спиратися на аналіз усвідомлених та неусвідомлених проблем клієнта, новоутворень вікових періодів їх розвитку.

Коли психологічна проблема з'ясована, необхідно висунути гіпотези про причини порушень (у спілкуванні, навчанні, вихованні, розвитку, спрямованості інтересів тощо).

Процес бесіди з клієнтом можна виразити схемою (рис.4)

Правильно вибрати метод дослідження один з найскладніших стилів. Питання про методи діагностико-корекційної, діагностико-розвивальної роботи викликають багато суперечок щодо ефективності і надійності психодіагностичних засобів, які використовує в своїй роботі спеціаліст з психологічної допомоги. М. Обозов на основі практичного досліджень дійшов висновку, що необхідність практичного використання діагностики в роботі з людьми вимагає по-новому оцінити самі методи, способи їх використання, обробку й інтерпретацію одержаних результатів. Так, для науково-практичної психодіагностики важливі швидкість і проблемність обстеження. Науково-практична психодіагностика не може дозволити собі таких тривалих у часі людських витрат, які дозволяє собі науково-дослідна психодіагностика.

Як відомо, у психології існують два основних підходи до діагностики індивідуальних властивостей.

Наприклад, формулювання проблеми за запитом клієнта про зняття симптому має таку психологічну динаміку:

Кількісний, що базується на ідеї повторюваності, можливості виміру, виявленні статистичних закономірностей, і якісний, що орієнтується на індивіда як на унікальну, неповторну людину і базується на передумові різноманітної детермінації психічних явищ і багатозначності кожного одержаного психологічного факту (характеристики і класифікацію психодіагностичних методів падають праці Б. Ананьєва, 1977; Б. Зейгарник, 1976; М. Кабанова, 1983; В. Мельникова та Л. Ямпольського, 1985; В. Століна, 1987; К. Гуревича, 1995; Л. Бурлачука та С. Морозова, 2000 та ін.).

На думку І. Дубровіної, важливим є поєднання цих підходів, хоча перевага віддається якісній характеристиці одержаних даних. Досвід роботи практичних психологів свідчить, що використання тих самих стандартних, навіть дуже надійних методів, часто не дає можливості одержати відповідь на конкретне запитання. Спеціалісту з психологічної допомоги дуже важливо для успіху справи володіти широким, різноманітним арсеналом психологічних методик і вміло їх використовувати. За умов сьогодення, коли швидко змінюються суспільні, політичні, моральні норми й інтереси людини, неможливо віддавати перевагу якомусь «найкращому» та «єдино правильному» методу: це веде до нездатності реагувати на нове; до консерватизму мислення (К. Роджерс, 1985). Абсолютизація процедури і результатів використання, наприклад, тестів, веде до односторонньої оцінки особистості, оскільки не враховуються багато якостей особистості, що не потрапили в тестування, але відіграють роль вирішального чинника психічного розвитку особистості. Основними формами психологічної допомоги клієнту з боку психолога можна вважати індивідуальну психологічну допомогу, сімейну психотерапію і консультування, групову психотерапію і тренінги.

Усі методи психологічного дослідження і впливу на особистість несуть у собі психодіагностичні функції. Клієнт може дізнатися про властивості свого характеру із суто психодіагностичних опитувальників рис характеру, про властивості поведінки в соціумі із тренінгів спілкування і поведінкової терапії, проконсультацій з психоаналізу, про риси характеру, що створюють проблеми у сімейному житті, з консультацій та груп сімейної терапії.

Проблема використання психологічного інструментарію полягає не в тому, використовувати чи ні тести та інші методи і методики, а в тому, з якою метою вони використовуються. Психологічні методики можна використати з метою жорсткого відбору, селекції піддослідних (такий підхід не повинен застосовуватись у системі шкільних освітніх закладів як недоцільний), а також з метою виявлення причин окремих порушень або недоліків з метою їх корекції та сприяння розвитку учасників педагогічного процесу.

Використовуючи різні методичні засоби, психолог одержує чіткішу картину індивідуальних особливостей людини, що дозволяє повною мірою виявити і дати психологічну оцінку вирішального чинника. В окремих випадках спеціаліст з психологічної допомоги повинен одержати інформацію швидко і без зайвих витрат часу та людського чинника.

М. Обозов підкреслює, що практик має бути спостережливим і постійно шукати зв'язок між науково передбаченою ознакою стану і спостережень в поведінці, міміці, жестикуляції, погляді, вегетативних реакціях (1984). Л. Виготський акцентував увагу на тому, що встановлення симптомів ніколи автоматично не веде до діагнозу, що дослідник ні в якому разі не повинен економити за рахунок думок, за рахунок творчого тлумачення симптомів (1984, т. 4). У точному спостереженні, творчому мисленні - початок наукового знання, а не тільки накопичення лабораторних даних (К. Роджерс, 1959).

Важливий етап психодіагностичної роботи - формулювання висновку про основні характеристики психічного розвитку або формування особистості піддослідного, іншими словами - психологічним діагност. Це центральний, за визначенням Л. Виготського, вузловий етап, в ім'я якого проводилися усі попередні етапи і виходячи з якого можуть будуватися наступні. Діагноз не просто ставиться за результатами психологічного обстеження, а й обов'язково передбачає зіставлення одержаних під час обстеження даних із тим, як виявлені особливості виявляються в життєвих ситуаціях (життєві показники). Велике значення під час встановлення діагнозу має віковий аналіз одержаних даних, причому з урахуванням зони ближнього розвитку піддослідного.

Як свідчить досвід, значні труднощі у постановці діагнозу пов'язані з недостатньо чітким уявленням спеціаліста з психологічної допомоги про межі своєї професійної компетентності. Г. Вітцлак зауважує, що існує дві основні форми відставання у розвитку: 1) відставання, пов'язане з органічними порушеннями нервової системи, яке потребує клініко-психологічної або медичної діагностики і теорії; 2) тимчасове відставання і неадекватна поведінка, то пов'язані з несприятливими зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку.

Формулювання діагнозу обов'язково повинно містити й прогноз розвитку на основі інформації всіх станів дослідження. Прогноз повинен мати два напрями: заходи психолого-педагогічного впливу за у мови своєчасного проведення корекційно-розвивальної роботи; результати діяльності і поведінки, - якщо такої роботи проведено не буде. Треба врахувати таке: надаючи діагноз розвитку обстеженого зацікавленим людям, - передусім слід уникати наукової термінології, тобто викласти його зрозумілою усім мовою.

Останній етап - розробка рекомендацій, програми психокорекційної роботи з учнями, складання довготривалого (або короткочасного) плану розвитку здібностей або інших психологічних новоутворень.

Зміст і адресат рекомендацій залежить від складності питання і сфери його вирішення. Спеціалісту психологічної допомоги завжди несе повну відповідальність за виконання рекомендації і кінцевий результат. Будова і характер будь-яких психічних якостей залежить від спрямованості особистості людини, від їх зв'язку з іншими її властивостями і від тієї функції, яку ці властивості виконують в загальній системі поведінки людини.

Усяка риса набуває іншого змісту залежно від зв'язків структури особистості, від її загальної ідейної спрямованості і від вікових психічних особливостей дитини (Л. Божович, 1968). Розуміння цього дозволяє прогнозувати розвиток і поведінку дитини залежно від умов її життя, передусім - від виховання і навчання.

Обґрунтування методик дослідження психологічних особливостей мудрості в юнацького віку. До формалізованих методик належать тести, опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна жорстка регламентація процедури обстеження (точне виконання інструкцій, певні способи пред'явлення стимульного матеріалу, невтручання дослідника в діяльність піддослідного тощо), стандартизація (наявність норм або інших критеріїв оцінки результатів), надійність і валідність. Ці методики допомагають збирати діагностичну інформацію у відносно короткі строки і в такому вигляді, який дає можливість кількісно і якісно порівнювати індивіда з іншими людьми.

До малоформалізованих методик належать такі прийоми, як спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності. Ці способи дають дуже цінні відомості про піддослідного, особливо коли предметом вивчення є такі психічні явища, які погано піддаються об'єктивізації (наприклад, суб'єктивні переживання, особистісні сенси) або є надто мінливими (динаміка намірів, станів, настроїв тощо). Утім, слід зазначити, що малоформалізовані методики дуже громіздкі (наприклад, спостереження за піддослідним здійснюється іноді впродовж кількох місяців) і найчастіше базуються на професійному досвіді, психологічній інтуїції самого психодіагноста. Тільки наявність високого рівня культури проведення психологічних спостережень, бесід допомагає уникнути впливу випадкових і побічних чинників на результати обстеження.

Малоформалізовані діагностичні засоби не слід протиставляти суто формалізованим методикам. Як правило, вони взаємно доповнюють один одного. У повноцінному діагностичному обстеженні необхідне гармонійне поєднання формалізованих методик малоформалізованими. Так, збиранню даних із допомогою тестів передуює період ознайомлення з обстежуваними за деякими об'єктивними і суб'єктивними показниками (наприклад, з біографічними даними піддослідних, їх нахилами, мотивацією діяльності тощо). З цією метою можуть бути використані інтерв'ю, опитування, спостереження.

Класи формалізованих методик. Отже, до методик високого рівня формалізації належать чотири головних класи методик: тести (які теж поділені на кілька підкласів), опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики (маються на увазі лише ті, що розроблені вітчизняними дослідниками).

Тести за формою можуть бути індивідуальними і груповими, усними і письмовими; бланковими, предметними, апаратурними і комп'ютерними; вербальними і невербальними.

Індивідуальні тести - не такий вид методик, коли взаємодія експериментатора і піддослідного відбувається сам на сам. З таких тестів починалась історія психодіагностики. Індивідуальне тестування має свої переваги: можливість спостерігати за піддослідним (його мімікою, іншими мимовільними реакціям й), слухати і фіксувати непередбачені інструкцією висловлювання, то дає змогу оцінити ставлення до тестування, функціональний стан піддослідного тощо. Крім того, експериментатор, спираючись на рівень підготовленості піддослідного, може в ході експерименту замінити один тест на інший. Індивідуальна діагностика необхідна у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку, для тестування осіб з соматичними або нервово-психічними порушеннями, людей з фізичними вадами. Необхідна вона і в тих випадках, коли потрібний тісний контакт експериментатора і піддослідного з метою оптимізації його діяльності. Для індивідуального тестування потрібно, як правило, багато часу, воно пред'являє високі вимоги до рівня кваліфікації експериментатора, менш економічне порівняно з груповим.

Групові тести - це такий тип методик, який дає можливість одночасно проводити випробування з великою групою людей (до кількох сот осіб).

Одна з головних переваг групових тестів - масовість випробувань. Інша перевага - інструкції і процедура проведення досить прості й під експериментатора не вимагається високої кваліфікації. Під час групового тестування великою мірою дотримується єдність вимог проведення експерименту. Обробка результатів носить більш об'єктивний характер. Результати багатьох групових тестів можуть оброблятися на ЕОМ. Це одна перевага групового тестування - відносна легкість і швидкість збирання даних і, як наслідок, більш сприятливі, порівняно з індивідуальним тестуванням, умови для зіставлення з критерієм.

Усні та письмові тести - це тести, що розрізняються за формою відповіді. Усними найчастіше бувають індивідуальні тести, письмовими - групові. Усні відповіді в одних випадках можуть формулюватися піддослідним самостійно («відкриті» відповіді), в інших - він повинен з кількох запропонованих відповідей обрати і назвати ту, яку вважає правильною («закриті» відповіді). У письмових тестах відповіді даються піддослідним або в тестовому зошиті, або па спеціально розробленому бланку для відповідей. Письмові відповіді також можуть носити «відкритий» або «закритий» характер.

Бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні тести - це тести, що розрізняються за структурою матеріалу, яким оперує піддослідний. Бланкові тести (іншою їх назвою є «тести олівець І папір») представлені у вигляді зошитів, брошур, у яких написана інструкція щодо використання, приклади рішення, самі завдання і рядки для відповідей (якщо тестуються діти молодшого віку).

У предметних тестах матеріал тестових завдань представлений у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур, конструкцій і вузлів технічних пристроїв тощо.

Висновок. Психодіагностика охоплює кілька сфер нашого життя.

По-перше, психодіагностика інтенсивно використовується з метою оптимізації процесів навчання і виховання. З її допомогою можуть вирішуватись проблеми та завдання, що постають перед працівниками освітньо-виховних закладів - від дитячих садків і шкіл, інтернатів різного типу - до вищих закладів освіти.

По-друге, проведення психодіагностики є важливою складовою діяльності спеціалістів з профвідбору, профнавчання і профорієнтації, яка проводиться у спеціальних центрах зайнятості, на підприємствах і в деяких спеціалізованих вищих навчальних закладах освіти.

По-третє, галуззю практичного використання результатів психодіагностичних досліджень є клініко-консультативна і психотерапевтична робота.

Отже, залежно від специфіки об'єкта, психодіагностика охоплює три галузі: шкільну, професійну, клінічну.

Розвиток психологічної діагностики веде до появи особливого дослідного методу - діагностичного. Основна особливість психодіагностичного методу - це його вимірно-дослідна спрямованість, за рахунок якої досягається кількісна і якісна кваліфікація явища, що вивчається (Л. Бурлачук, 1989).

Психодіагностичний метод конкретизується у трьохосновних діагностичних підходах, які практично вичерпують різноманітність відомих методик (опитувальників і тестів). Ці підходи Л. Бурлачук (1989) умовно позначає як «об'єктивний», «суб'єктивний» і «проективний».

Об'єктивний підхід - діагностика здійснюється на основі успішності (результативності) і способу (особливостей) діяльності.

Суб'єктивний підхід - діагностика здійснюється на основі відомостей, що повідомляє про себе клієнт, самоопису (самооцінювання) властивостей особистості, способів поведінки в тих чи інших ситуаціях.

Проективний підхід - діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей взаємодії з зовнішньо нейтральним, нібито безособовим матеріалом, який через свою певну невизначеність стає об'єктом проєкції.

Об'єктивний підхід до діагностики проявів людської індивідуальності створює два види методик: тести інтелекту (тести спеціальних здібностей і тести досягнень) та особистісні тести. Суб'єктивний підхід має у своєму складі різноманітні опитувальники (особистісні опитувальники та опитувальники-анкети). Проективний підхід поділяється на моторно-експресивні, перцептивні, аперцептивно-динамічні методики (Л. Бурлачук, 1979, 1989).

Емпіричне дослідження психологічних особливостей інтелекту випусників одинадцятого класу В-Новоселицької ЗОШ. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей інтелекту в юнаків одинадцятого класу. Перед початком виконання методики випробуванням була зачитана інструкція: «У кожному рядку одне слово знаходиться перед дужками, а п'ять у дужках. Слова, що знаходяться в дужках, мають якесь відношення до стоїть перед

дужками. Вам необхідно вибрати з п'яти сов два - найбільш істотних, які є невід'ємними ознаками слова, що стоїть перед дужками. Виберіть тільки два і випишіть їх »

Потім піддослідним були роздані бланки і дана вказівка приступити до роботи. Методика була використана при груповому обстеженні вищевказаних учнів. При виконанні даної методики та отриманні результатів, складанні таблиці, враховувалися такі показники: правильність відбору слів - якісний показник, число правильно виконаних завдань - кількісний показник.

Робота за даною методикою була закінчена як тільки один з випробовуваних закінчив рішення останнього ряду. Стосовно інших - за кількістю виконаних завдань.

При правильному виконанні кожного ряду випробуваний отримував 3 бали, при невиконанні - 0. Найвища оцінка - 30 балів з поправкою на час. Для підбиття підсумків даної методики використовувалася формула:

$$A = B + T, \text{ де } A - \text{ підсумкова оцінка}$$

По-результат підрахунку балів без урахування часу

T-додаємо бал з урахуванням часу

І використовувалася наведена нижче таблиця для виведення кінцевих результатів. При складанні підсумкових таблиць, враховувалося мною час, витрачений на виконання завдання.

Час (сек)	Оцінка, T при B > 23	Час (сек)	Оцінка T, при B < 24
85 і менше	3	200 і менше	0
86-200	0	201-270	-3
201 і більше	-3	271 і більше	-6

Методика «Виключення понять». При виконанні даної методики було потрібно вивчити рівень процесів узагальнення і відволікання, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ.

Необхідне обладнання для виконання даної методики: олівець, спеціальні бланки

Перед початком проведення методики випробуваним була зачитана інструкція: «Ви отримали бланки, на яких написані серії слів. Кожна серія складається з 5 слів. Чотири з них є в деякій мірі однорідними поняттями і можуть бути об'єднані за загальним для них ознакою, а одне слово не відповідає цим вимогам і має бути виключено. Ви повинні переглянути кожну серію, підкреслити або виписати з неї слово, що підлягає виключенню

Були роздані бланки і розпочато роботу. Методика була використана при груповому дослідженні.

При обробки результатів аналізувалося правильність викреслювання слів і мотиви об'єднання інших слів в загальні групи. При груповому обстеженні робота була закінчена як тільки один з досліджуваних закінчив рішення останнього ряду, у відношенні решта - за кількістю опрацьованих рядів (кількісний показник)

При правильному виконанні кожного ряду випробувань отримував 2 бали, при неправильному - 0. найвища оцінка 30 балів з поправкою на час. При підрахунку результатів була використана наведена нижче формула:

$A = B + T$, A - підсумкова оцінка

По-результат підрахунку балів без урахування часу

T-додаємо бал з урахуванням часу

A також дана таблиця.

Час (сек)	Оцінка, T при B> 23	Час (сек)	Оцінка T, при B <24
90 і менше	3	250 і менше	0
91-250	0	251-330	-3
251 і більше	-3	331 і більше	-6

Методика «Освіта складних аналогій»

Мета: дослідити здатність до виділення складних, абстрактних логічних відносин. Обладнання: олівець, спеціальні бланки

Піддослідним була зачитана наступна інструкція: «У верхній частині бланка розташовано 6 пар сов, кожній з яких властиві певні відносини. Наприклад, «вівця-стадо» - частина і ціле, «малина-ягода» - визначення, «море-океан» - різняться в кількісному відношенні. У нижній частині бланка розташовані пари слів, зв'язок яких ви повинні зіставити з одним із зразків, що знаходяться у верхній частині бланка. Проти кожної пари зазначені номери зразків. Поряд з кожною парою ви повинні обвести номер, що відповідає парі зразком ». При цьому варіант рішення був показаний таким чином: «підпал є наслідком помсти, аналогічно тому, як смерть-наслідок отруєння, отже пари« помста-підпал »потрібно ставити номер 5, що відповідає парі-зразком:« отруєння-смерть ».

Після зачитання інструкції були роздані випробуванню бланки і дано вказівку почати роботу. Час виконання завдання не зараховувався.

При обробки отриманих результатів враховувався якісні характеристики. Обговорення допущених помилок випробуваного дало можливість оцінити логічний склад мислення випробуваного, цілеспрямованість і критичність його мислення. Також була здійснена кількісна обробка результатів: 16 завдань цього тесту оцінюються кожне по 2 бали при виконанні і 0 балів при невиконанні. При підведенні підсумків виконання завдання використовувалася наведена нижче формула:

$A = B + T$, A - підсумкова оцінка

По-результат підрахунку балів без урахування часу

T-додаємо бал з урахуванням часу

A також таблиця підрахунків балів:

Час (сек)	Оцінка, T при B> 23	Час (сек)	Оцінка T, при B <24
114 і менше	3	370 і менше	0
114-370	0	371-505	-3
371 і більше	-3	506 і більше	-6

Аналіз та інтерпретація результатів. Методика «Відсутні літери в словах»

Всі отримані результати були оформлені у відповідних докладних таблицях, які розташовуються у строгому порядку в міру виконання методики.

При складанні даної таблиці та занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 1 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання відбувається від 49 секунд до 20 секунд, при цьому чим старше випробуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця відіграє фактор складності, який в даному випадку найменший, тобто не представляє особливих труднощів при виконанні даного завдання.

При складанні даної таблиці та занесення в неї результатів проведення першої частини даної методики по стовпцю № 2 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання відбувається від 50 секунд до 22 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку - чим старше випробуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця відіграє фактор складності, який в даному випадку легкий, тобто є деякі труднощі при заповненні деяких слів у учнів, при цьому на одне і теж слово були представлені різні варіанти відповідей.

При складанні даної таблиці та занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 3 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання відбувається від 53 секунд до 24 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку - чим старше випробуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця відіграє фактор складності, який в даному випадку середній, тобто є труднощі при заповненні всіх слів у учнів.

При складанні даної таблиці та занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 4 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання відбувається від 57 секунд до 28 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку - чим старше випробуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця відіграє фактор складності, в якому в даному випадку труднощі склали 50% від загального числа слів в даній таблиці, тобто є труднощі при заповненні всіх слів у учнів з причини того, що виникає необхідність заповнення приголосних букв і потрібно в деяких випадках наявність підказок.

При складанні даної таблиці та занесення в неї результатів проведення даної методики по стовпцю № 5 виявлено, що коливання швидкості виконання завдання відбувається від 61 секунди до 32 секунд, при цьому аналогічно діяв критерій віку - чим старше випробуваний, тим менше йому необхідний час на обдумування кожного слова і виконання всього ряду. Крім того, при виконанні даного стовпця відіграє фактор складності, в якому в

даному випадку труднощі склали 100% від загальної кількості слів у даній таблиці. Істотну роль відігравав критерій підказок.

Зведена (підсумкова) таблиця за отриманими результатами при виконанні методики.

Швидкість протікання розумового процесу в кожному індивідуальному випадку була визначена таким чином:

У критерій найбільшої швидкості протікання розумового процесу увійшли показники виконання завдання серед підлітків 2,25 а найменшою - 3, серед юнаків - 1,26 і 1,51 найменшою. При цьому дані показники були визначені відповідно до отриманих даних досліджуваної групи, які можуть змінюватися в залежності від психологічного розвитку досліджуваної групи, крім того, середні дані і висновки з них були засновані на використовуваній літературі, так в підлітковому віці швидкість розумового процесу менше ніж у школярів юнацького віку в силу фізіологічного розвитку організму, а також розумового розвитку дитини, впливу на нього вчителя та інших однолітків. Хоча дані досліджувані групи досить самостійні у своєму виборі і своїх діях. [14]

Порівняльна таблиця щодо хлопчиків і дівчаток за результатами методики «Відсутні літери в словах»

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що як серед дівчаток, так і серед хлопчиків однакове процентне співвідношення дітей з вищою швидкістю динамічності мислення. Однак різні показники процентного співвідношення дітей із середнім рівнем динамічності мислення, так дівчаток - 60%, а хлопчиків всього 40. Крім того, процентне співвідношення хлопчиків зі слабкою швидкістю динамічності мислення вище, ніж дівчаток. Отже, група піддослідних хлопчиків має показники динамічності мислення нижче, ніж група піддослідних дівчаток. Так само середній показник часу виконання завдання у дівчаток нижче, ніж у хлопчиків, що свідчить про те, що дівчатками було витрачено менше часу на виконання методики, ніж хлопчиками. [9]

Нижче наводиться графік відповідно до отриманих даних, побудований шляхом оцінки показників даних хлопчиків і дівчаток.

Таким чином, виходячи з даних графіка можна зробити висновки про те, що група піддослідних хлопчиків має показники динамічності мислення нижче, ніж група піддослідних дівчаток. Так само середній показник часу виконання завдання у дівчаток нижче, ніж у хлопчиків, що свідчить про те, що дівчатками було витрачено менше часу на виконання методики, ніж хлопчиками. [9]

На підставі викладеного, враховуючи особливості мислення досліджуваних груп, можна зробити висновок про те, що динаміка мислення дівчаток більше в силу критерію віку досліджуваних, тобто старшого віку в основному дівчатка, в порівнянні з хлопчиками, які в даній віковій групі молодше дівчаток. Вплив віку на динаміку мислення є істотним чинником при проведенні методики. [12] Крім того, в психологічному аспекті на даних вікових етапах хлопчики виявилися слабкішими дівчаток, в силу того, що

психологічні процеси у дівчаток протікають швидше, ніж у хлопчиків на стадії підліткового віку і вирівнюються на стадії раннього юнацького. [17]

Обробка та аналіз результатів за методикою «Вербальний лабіринт»

Отримані дані були занесені в таблицю, при цьому буквою «х» у першому стовпці було відзначено завдання номер 1, наприклад якого було показано виконання методики.

Результати виконання методики «Вербальний лабіринт»

На підставі отриманих даних можна вивести загальний критерій зіставлення отриманих результатів для визначення гнучкості, пластичності мислення. Отже, якщо взяти за вищий показник гнучкості мислення число правильних відповідей 9-10, при часі виконання завдання - 30-40 хвилин. Те середній показник гнучкості мислення буде у випадку правильних відповідей 8-6, при часі виконання завдання - 50 - 60 хвилин. І в підсумку, нижчий показник гнучкості мислення становитиме при правильності відповідей - нижче 5 і часу виконання завдання більше 60 хвилин за виконання всієї методики. Звідси можна сформулювати і скласти зведену таблицю по даній методиці із зазначенням щодо кожного випробуваного його рівень гнучкості й пластичності мислення. При цьому враховується не тільки час відповіді, але і правильність відшукання слів, при визначенні яких дозволяє «підняти» рівень гнучкості мислення на 1 бал (старання випробуваного добитися результату без урахування часу). [6]

Таблиця № 9

Зведена (підсумкова) таблиця за отриманими результатами при виконанні методики «Вербальний лабіринт»

На підставі отриманих даних випливає, що більший час було витрачено на виконання даного завдання, яке для даної групи випробуваних мало велику трудність. (На відміну від інших методик). Крім того, розвиток мислення на певному віковому етапі відіграло велику роль при знаходженні правильних слів, як і вік випробуваного. [17], [19]

Таблиця № 10

Порівняльна таблиця щодо хлопчиків і дівчаток по методиці «Вербальний лабіринт»

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищою гнучкістю мислення відсутні, а серед дівчаток таку кількість дітей дорівнює 30. Однак різні показники процентного співвідношення дітей із середнім рівнем гнучкості мислення, так дівчаток - 70%, а хлопчиків більше всього - 90. Крім того, процентне співвідношення дівчаток зі слабкою гнучкістю мислення немає, на відміну від хлопчиків. Отже, група піддослідних хлопчиків має показники гнучкості мислення нижче, ніж група піддослідних дівчаток. Так само середній показник часу виконання завдання у дівчаток нижче, ніж у хлопчиків, що свідчить про те, що дівчатками було витрачено менше часу на виконання методики, ніж хлопчиками. [9]

На підставі викладеного, можна робити висновок про закономірності отриманих даних, так гнучкість мислення хлопчиків нижче в силу того, що

вік випробовуваних відповідно нижче, ніж дівчаток, крім того, гнучкість мислення в підлітковому віці розвинена слабше, ніж у ранній юності, про що свідчать отримані дані методики. А так як дівчат старшого шкільного віку більше, то й рівень гнучкості мислення у даної категорії піддослідних вище, ніж у підліткового віку. [17, 19]

Обробка та аналіз результатів за методикою «Виділення істотних ознак»

Згідно нижче складеним таблиць і їх докладним даними, а також за результатами проведення методики, опис якої було дано вище у відповідному розділі, були отримані дані про здатність випробуваного диференціювати суттєві ознаки предметів чи явищ і несуттєві другорядні.

Таблиця № 11

Результати виконання методики «Виділення істотних ознак»

Таблиця № 12

Підрахунок даних з урахуванням часу за методики «Виділення істотних ознак».

Отримані дані в колонці № 3 - коливаються від 30 до 18 балів. При зіставленні отриманих даних в обох таблицях, впливає, що за наявними високому балі, правильність відповідей досить нижче, що свідчить про небажання піддослідних проаналізувати ті чи інші істотні ознаки і виділити найбільш істотні з них. І в той же час, при кількісному показнику, якісний показник або прирівняний до кількісного, або взагалі нижче його. Тому здібності випробовуваних на основі отриманих результатів середні в більшості випадків, критерій середнього рівня в даному випадку від 27 до 24 балів (оцінка А). [17]

Таблиця № 13

Порівняльна таблиця щодо хлопчиків і дівчаток по методики «Виділення істотних ознак»

Піддослідні	Середній показник підсумкової оцінки - А	Слабкий показник у%	Середній показник у%	Вищий показник у%
Хлопчики	21	70	30	-
Дівчата	23,5	50	50	-

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником відсутні, так само як і дівчаток. Однак різні показники процентного співвідношення дітей із середнім показником, так дівчаток - 50%, а хлопчиків всього - 30. Крім того, процентне співвідношення дівчаток зі слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків. Отже, група піддослідних хлопчиків має показники нижчі, ніж група піддослідних дівчаток.

Знову ж таки, враховуючи вищевикладене, отримані результати та проаналізувавши їх, можна встановити критерій впливу віку випробуваного на результати виконання методики, а також залежність психічних процесів

один від одного. Так, якщо у попередніх методиках показник психічних процесів особистості нижче, то надалі, при виконанні більш складних методик, він стає ще нижчим, що говорить про взаємозв'язок досліджуваних процесів мислення між собою. [17]

Обробка та аналіз результатів за методикою «Виключення понять»

Згідно нижче складеним таблиць і їх докладним даними, а також за результатами проведення методики, опис якої було дано вище у відповідному розділі, були отримані дані про рівень процесів узагальнення і відволікання, здатності виділяти істотні ознаки предметів і явищ.

Таблиця № 14

Результати виконання методики «Виключення понять»

Таблиця № 15

Підрахунок даних з урахуванням часу за методики «Виключення понять».

Отримані дані в колонці № 3 - коливаються від 28 до 17 балів. При зіставленні отриманих даних в обох таблицях, слід, що найвищого балу неполучіться ні в одному з випадків. В основному згідно з отриманими даними і порівнянню балів є середній рівень процесів узагальнення і відволікання, який має критерій: від 28 до 24 балів (оцінка А). При цьому якісний показник низький і найбільш менше кількісного у багатьох випадках. Знижується темп роботи випробовуваних до виконання останнього завдання.

Таблиця № 16

Порівняльна таблиця щодо хлопчиків і дівчаток за результатами методики «Виключення понять»

Піддослідні	Середній показник підсумкової оцінки - А	Слабкий показник у%	Середній показник у%	Вищий показник у%
Хлопчики	23,7	40	60	-
Дівчата	25,7	10	90	-

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником відсутні, так само як і дівчаток. Однак різні показники процентного співвідношення дітей із середнім показником, так дівчаток - 90%, а хлопчиків всього - 60. Однак, процентне співвідношення дівчаток зі слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків, чії показники рівні - 40%. Отже, група піддослідних хлопчиків має показники нижчі, ніж група піддослідних дівчаток.

На підставі отриманих даних, можна зробити висновок про те, що незважаючи на вік випробовуваних, вищих показників по виконанню даної методики немає ні у хлопчиків, ні у дівчаток, що свідчить про труднощі даного завдання, яке незважаючи на вік, виконувалося з працею. Отже, на результати даної методики вплинула складність завдання. Так само на результати вплинув рівень психологічної самостійності у досліджуваній групі, який у підлітковому віці нижче, ніж у старшому шкільному -

юнацькому, тому більшість підлітків «робили як усі», не намагаючись, в силу свого віку, аналізувати отримані результати. [17]

Обробка та аналіз результатів за методикою «Освіта складних аналогій»

Згідно нижче складеним таблиць і їх докладним даними, а також за результатами проведення методики, опис якої було дано вище у відповідному розділі, були отримані дані про здатність до виділення складних, абстрактних логічних відносин.

На основі отриманих даних і аналізу таблиці, слід, що параметри, що визначають здібності до виділення складних, абстрактних логічних відносин коливаються при середньому значенні від 22 до 32 одиниць. При цьому мінімальні здібності серед досліджуваної групи учнів є при значенні від 22 до 24 одиниць, середні - від 25 до 29 одиниць і вищі на даний момент і при дослідженні даної категорії учнів - від 30 до 32 одиниць. (При складанні стовпця № 2 в даній таблиці враховувався критерій часу). [17]

Порівняльна таблиця щодо хлопчиків і дівчаток за результатами методикою «Освіта складних аналогій»

Таким чином, на підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що серед хлопчиків процентне співвідношення дітей з вищим показником менше, ніж дівчаток. Однак різні показники процентного співвідношення дітей із середнім показником, так дівчаток - 30%, а хлопчиків на цей раз більше - 40%. Однак, процентне співвідношення дівчаток зі слабким показником нижче, на відміну від хлопчиків, чий показники рівні - 30%. Отже, група піддослідних хлопчиків має показники нижчі, ніж група піддослідних дівчаток.

Дані показники були отримані в силу того, що на результати виконання методики вплинув вік випробовуваних, так як було неодноразово зазначено вище, що підліткового віку в основному хлопчики, чий результати вийшли нижче, ніж дівчаток, чий вік належить до категорії юнацького, і, отже, показники дівчаток вище. [17].

З метою впорядкування результатів виконання методик була складена зведена таблиця.

Зведена таблиця по виконаних методиками

Примітка: показники даної категорії докладно описані в соответствующе методикою.

На підставі отриманих даних впливає, що існує певний взаємозв'язок між показниками даних методик, так, якщо початкові дані у випробуваного прирівнювалися до категорії слабких здібностей, то надалі, дана категорія не піднімалася вище середнього рівня. Однак, перехід від вищого до слабого показником спостерігалось у більшості випадків. Що свідчило про психологічно «однобокому» розвитку здібності дитини, який при найкращому результаті динамічності мислення, отримував нижчі показники гнучкості мислення.

З метою повного і точного порівняння отриманих даних з кожної методики, була складена таблиця, зазначена в додатку № 1, яка найбільш

точно відобразила взаємозв'язок кожних психологічних процесів між собою (показник кореляції), а також рівень розвитку того чи іншого психологічного процесу в кожного випробуваного.

Для досягнення мети в практичній частині, було поставлено два завдання:

1. Провести дослідження мислення у підлітків та юнаків.
2. Відобразити всі отримані дані у відповідній формі у вигляді таблиць і графіках на основі отриманих даних

Було виявлено, що в основній маси дітей рівень розвитку мислення можна охарактеризувати як середній, так як велику роль в розумових процесах відіграють індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні властивості досліджуваних. Експериментально встановлено, що на процеси і результати мислення дуже великий вплив мають особистісні і перш за все когнітивні особливості досліджуваних: їх тривожність, екстра-та інтровертованість, полезалежність-полenezалежності, аналітичність-синтетичність, рефлексивність-імпульсивність. Соціально-психологічний ські залежності мислення визначаються положенням окремого суб'єкта в соціумі, його конформністю, схильністю до відстоювання своєї думки і своїх поглядів, сугестивністю, залежністю від громадських оцінок.

Практичні рекомендації щодо підвищення мудрості в особистостей юнацького віку. Самодостатньо-впевнений тип зустрічається в 4, 6% учнів і характеризується високим рівнем прояву всіх вольових якостей. Представникам цього типу притаманний високий вольовий самоконтроль і самовладання, емоційна стійкість та висока нормативність поведінки, впевненість у собі, певна розкутість, ініціативність, соціальна сміливість та активність.

Цілеспрямовано-наполегливий тип зустрічається найчастіше (37, 6% випадків). Для нього характерне домінування цілеспрямованості та наполегливості при помірному прояві інших вольових якостей. Представники цього типу вміють визначати мету, проявляти наполегливість та завзятість при її досягненні, а також впевненість у собі, активність і соціальну сміливість, які обумовлюються мотивацією досягнення успіху.

Саморегулятивний тип, що зустрічається в 11, 7% досліджуваної вибірки, характеризується переважанням самовладання і витримки, а також вольового самоконтролю над іншими вольовими якостями. Представникам цього типу притаманні врівноваженість емоційного стану, витриманість, орієнтованість на виконання соціальних вимог, що виражається у внутрішньому спокої та впевненості в собі, низькому рівні ініціативності та активності.

Ініціативно-імпульсивний тип спостерігається у 12, 0% досліджуваних і характеризується домінуванням показника ініціативності та самостійності при помірному прояві інших вольових якостей. Особам, що належать до цього типу, притаманні сміливість, імпульсивність, активність, спрямованість на досягнення поставленої мети, самостійність та прагнення до домінантності.

Рішучо-сміливий тип зустрічається у 13, 4% випадків. Йому властиві перевага сміливості та рішучості при досить високих показниках цілеспрямованості, вольового самоконтролю та помірний прояв інших вольових якостей. Представникам цього типу притаманні високий вольовий самоконтроль і самовладання. Рішучість та сміливість обумовлюються цілеспрямованістю і зваженістю, з одного боку, з іншого – здатністю до ризику при прагненні добитися запланованого.

Пасивно-слабовольний тип визначений у 20, 7% досліджуваних. Він відзначається низьким проявом всіх вольових якостей. Його представники характеризуються низьким вольовим самоконтролем і витримкою, нестійкою поведінкою в стресових станах. Вони прагнуть уникати невдач за рахунок прояву обережності, уникати ситуацій, які потребують прояву активності.

З цього випливає важливий практичний висновок: для підлітків з високою активністю, емоційною безтурботністю, соціальною сміливістю і з переважаючою позитивною модальністю емоцій особливе значення набуває профілактика неадекватної самовпевненості.

У сучасних дослідженнях виявлено, що безпечність, енергійність, безтурботний оптимізм, домінантність у спілкуванні створюють передумови для формування завищеної самооцінки і, в поєднанні з останньою, їх позитивний ефект в емоційно-вольовій регуляції послаблюється [6, с. 307 – 310].

Таким чином, основною особливістю психологічної структури емоційно-вольової регуляції в досліджуваній групі підлітків 16 – 17 років є концентрація зв'язків, у першу чергу, навколо регуляторно-вольових, а також емоційних характеристик, що, на нашу думку, забезпечує відповідний рівень емоційно-вольової регуляції і самоконтролю. У шістнадцятирічних підлітків набуває істотних змін структура емоційно-вольової регуляції. Відбувається зниження значущості тих її ознак, що пов'язані із соціально-комунікативною діяльністю, та активізація ролі таких компонентів, як локус контролю, саморегуляція, моральні імперативи волі [29, с. 535].

У результаті аналізу виявлено, що в структурному плані спостерігається урівноваження функціональних компонентів вольової регуляції в шістнадцять років

Узагальнюючи результати аналізу в цілому по виборці, можна зробити висновок, що емоційно-вольова регуляція в перехідний період від підліткового до юнацького віку являє собою складне інтегративне утворення (різномірне і багатокомпонентне) ; виявлені емоційно-вольові, психодинамічні властивості особистості, являючи собою концептуально різні утворення, доцільно аналізувати як гармонійно організовану цілісність, що обумовлює ефективність функціонування емоційно-вольової регуляції особистості.

У результаті дослідження визначені динамічні зміни в структурі емоційно-вольової регуляції підлітків. Встановлено, що розподіл компонентів системи емоційно-вольової регуляції має якісну відмінність у

досліджуваних групах підлітків. У структурі емоційно-вольової регуляції шістнадцятирічних підлітків простежується значна вольова саморегуляція.

Узагальнені уявлення про специфіку перетворень у структурі емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку відкривають шляхи до вирішення прикладних завдань психології: психодіагностики, психокорекції, консультування, прогнозування подальшого розвитку особистості.

Проведене дослідження окреслює коло подальших дослідницьких завдань: зіставленням отриманих результатів із дослідженням розвитку емоційно-вольової регуляції з молодшого підліткового до юнацького віку; розробки психокорекційних програм, які б сприяли розвитку емоційно-вольової регуляції в підлітково-юнацькому віці.

Висновок. Це свідчить про такі речі: молодь керується розумінням необхідності мати активну життєву позицію, тому що, на їхню думку, тільки активна людина може знайти гарну перспективну роботу. З іншого боку, молодь прагне незалежності й самостійності у прийнятті рішень, у виборі того, як жити й що робити, але попри такі установки молоді люди шукають можливості „полегшити” собі життя, знайти у майбутньому роботу, що відповідає їхнім вимогам, але не вимагає від них значних творчих зусиль, відповідальності, чіткого виконання завдань. Таким чином, слід відзначити, що спостерігається певний колапс між тим, чого прагнуть студенти, й тим, як саме вони збираються цього досягти. Так само, як і помітна розбіжність між Духовність особистості: методологія, теорія і практика 2 (49)-2012 17 декларованою значущістю цих цінностей і ступенем їхнього впливу на студентську молодь. Тобто майже 90% респондентів усвідомлюють суспільно прийнятну „модель належного”, але не імплементують її у своєму життєвому виборі (75% опитаних), із чого можна зробити висновок, що рівень сформованості у молодих людей основних духовних і моральних цінностей є доволі низьким. Така ситуація є наслідком розколу між особистісними цінностями кожного студента й тими цінностями, що сформовані суспільством і вважаються еталоном, якого має прагнути кожен.

Висновки. Психодіагностика - це сукупність способів і засобів виявлення індивідуально-психологічних характеристик особистості для подальшого корекційного впливу на її розвиток. Мета психолого-діагностичного обстеження:

Одержання об'єктивних знань про особистість, зменшення суб'єктивності сприймання вчителя учнями, отримання психодіагностичної інформації про учнів. Створення оптимальних умов для впровадження диференційованого навчання, що допомагає реалізувати особистісно зорієнтований підхід до організації педагогічного процесу. Створення науково обґрунтованих умов для безперервного розвитку особистості як учня, так і вчителя. Наведені в даній програмі методи та діагностичні методики допомагають у вирішенні важливих загальнопедагогічних завдань: визначення розумового, емоційного, морального та духовного розвитку особистості учнів і вчителів; виявлення учнів з високим інтелектуальним

розвитком, обдарованих дітей; стимулювання розумової активності учнів, активізація в них процесів самопізнання та самовдосконалення; залучення вчителів до психодіагностичного процесу в ролі активних суб'єктів його створення; зацікавлення батьків результатами діагностичних досліджень; визначення інтелектуального та соціального потенціалу учнівських і вчительського колективів; забезпечення будівництва практичних моделей за класами та внутрішньокласної диференціації; характеристика динаміки вікового розвитку рівнів розумового, емоційного, морального, духовного стану учнів. Ми вважаємо, що психолого-педагогічні дослідження, які ми проводимо, комплексні, системні, систематичні, прогностичні здійснюються з урахуванням двох складових елементів: збір фактів, їх аналіз і підбір адекватних прийомів психолого-педагогічного впливу. Психодіагностична робота складається із трьох напрямів: психодіагностика індивідуальних особливостей учнів; розвивальна діагностика; профдіагностика для учнів старших класів. Під час проведення діагностики використовуються такі методи та методики: Спостереження як набір первинної інформації про особистість, поведінку та діяльність дитини. Це найбільш доступний метод для вчителя. Крім того, він забезпечує не тільки збір інформації, фіксацію спостереження, а й аналіз причин їх народження.

Основними вимогами до методу психолого-педагогічного спостереження є те, що спостереження:

вимагає мати конкретну мету (для чого це здійснюється);

кількість ознак, які досліджуються, повинні бути мінімальними та мати розроблені критерії їх оцінки;

спостереження проводити в реальних навчальних умовах, бажано на двох чи трьох уроках;

спостерігач повинен знати, які помилки можуть бути допущені, як їх запобігти.

Діагностика має сенс не сама по собі, а лише для здійснення моніторингу динаміки психічного розвитку учня та визначення програми подальшого впливу на нього, для аналізу різноманітних підходів, прийомів і методів навчання й виховання.

Психологічне тестування - це метод психодіагностики, який використовує питання та завдання (тести), що мають конкретну шкалу значень.

Цей процес визначає три етапи:

вибір тестів з урахуванням мети;

проведення тестування згідно з інструкцією до тесту;

інтерпретація результатів.

Ця робота проводиться психологом разом з учителем, класним керівником.

Використання діагностичних методик для вивчення індивідуальних особливостей учнів, розвивальні та профдіагностичні методики.

Діагностика тісно пов'язана із профілактичною роботою (індивідуальні бесіди, рольові ігри, тренінги, консультації тощо).

Психолого-педагогічна допомога у профілактичній роботі повинна бути спрямована на створення умов для самостійного рішення проблем і перш за все за допомогою методів активізації. Звичайно, у ході профілактики вирішується й інформаційно-довідкова задача (за допомогою спеціальної довідкової літератури, посібників, комп'ютерних інформаційно-пошукових систем та ін.), використовуються й діагностичні методики, але при здійсненні супроводу важливо, щоб і педагог, і психолог, і учень разом працювали над єдиною проблемою, щоб учень розумів загальну логіку проведеної роботи, тобто залишався суб'єктом самовизначення. Використання у профілактиці різноманітних прийомів, технік і методів активізації сприятиме вселенню в учня оптимізму, упевненості в собі, а також програванню у спеціальних процедурах складних моментів, пов'язаних із самовизначенням. Схема профілактичної роботи може значно видозмінюватися залежно від кожного конкретного випадку, але її принципово важливий акцент - пробудити власну активність дітей та підлітків.

Особливістю програми є те, що в ній комплексно розглядаються вікові особливості учнів як молодшої, так і середньої школи в навчально-виховному процесі.

Програма включає спостереження, психодіагностику, психологічну освіту, психопрофілактику та психологічне консультування, які відображені в кожному розділі.

Результати цієї роботи дають можливість побудувати процес навчання й виховання з урахуванням індивідуальних можливостей як окремого учня, так і всього класу, проводити профілактичну роботу для подальшого розвитку особистості учнів.

Список використаних джерел

1. Бушуєва Т.В. Проведення психодіагностичного обстеження: [Посіб. для студ.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — [К., 2005]. — 94 с.
2. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики / С.Б.Комінко, Г.В.Кучер; Терноп. акад. нар. госп-ва. — Т.: Карт-бланш, 2005. — 406 с.
3. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун,-т, 2012. – 720 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс – СПб. : Питер, 2010. – 794 с.
5. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. / М.С. Корольчук, Ю.Л. Трофімов, Я.І. Український, В.І. Осьодло, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2013. –336 с.
6. Моральність, агресія, справедливість // Зап. психології. 2002. – № 1. С. 78-83.
7. Морозов С.М. Психометричний контроль та конструювання психодіагностичних тестів: Навч. посібник для студентів фак. соціології та

- психології / Київ. ун-т ім. Т.Шевченка. — К.: Ред.-вид. центр «Київ. ун-т», 1997. — 94 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. — 4-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
 9. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. — М. : «Просвещение», 1996. — 178 с.
 10. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. — К. : Академвидав, 2008. — 432 с.
 11. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко , А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. — 720 с.
 12. Практикум з психодіагностики: Пізнавальні процеси: Посіб. для студ. пед. ф-тів і практ. психологів / Чернів. держ. ун-т ім. Ю.Федьковича; [Уклад. П.Є.Мармазинська, О.С.Тарновська]. — Чернівці: Рута, 2000. — 111 с.
 13. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / М.А. Дмитриева, Г.С. Никифоров, В. М. Снетков и др.; под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2007. — 448 с.
 14. Практична психологія : навч. Посіб / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, В.І. Осьодло, О.В. Зазимко. — К. : КНТЕУ, 2014. — 739 с.
 15. Практична психологія : навч. посіб. / М.С. Крольчука, В.М. Крольчук, Г.М. Ржевський та ін.. — К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2014. — 728 с.
 16. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников — М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
 17. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2003. — 480 с.
 18. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие / Н.С. Пряжников. — М. : МГППИ, 1999. — 97 с.
 19. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Крольчука, В.М. Крольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. — К. : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2015. — 652 с.
 20. Руденко В.М. Математична статистика. Навч. посіб. / Руденко В.М. Математична статистика. Навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 304 с.
 21. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.В. Василенко. — К. : Академвидав. (Альма-матер), 2005. — 360 с.
 22. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. 2-е изд. / Н.В. Самоукина — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
 23. Самошкіна Л.М., Лазаренко В.І. Психодіагностика: [Навч. посіб.] / Самошкіна Л.М., Лазаренко В.І.; Дніпропетр. нац. ун-т. — Дніпропетровськ, 2001. — 44 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Мангова Лоліта

Студентки 2 курсу 27 групи факультету
економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕЛЕКТУ

Інтеле́кт — це здатність пізнавати і вирішувати проблеми, які об'єднують в собі пізнавальні здібності. Інтелект властивий людям, а також спостерігається у тварин. Штучний інтелект - це розділ обчислювальної лінгвістики та інформатики який займається формалізацією проблем і завдань інтелекту.

Соціальний інтелект - здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність необхідна людині для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Термін "соціальний інтелект" вперше використав у психології Е. Торндайк в 1920 році. Він розумів соціальний інтелект як здатність розуміти людей, діяти чи вчиняти мудро щодо інших. Е. Торндайк розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здатність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми і вважав соціальний інтелект видом загального інтелекту, не визначивши відносини між ним та іншими видами інтелекту. Основна функція соціального інтелекту у нього - прогнозування поведінки.

Об'єкт дослідження : інтелект працівників проектно-вишукувального інституту.

Предмет дослідження: дослідження інтелектуальних властивостей працівників проектно-вишукувального інституту протягом робочого дня.

Методи дослідження - аналіз і узагальнення літературних джерел з проблеми яка вивчається; методика Айзенка.

Теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел.

Вивчення науково-методичної літератури дало змогу виділити проблему інтелекту працівників проектно-вишукувального інституту, співставлення різноманітних точок зору науковців дозволило визначити сутність, моделі, структури інтелекту. Відповідно до цього ставилась мета, задачі, об'єкт і предмет дослідження, та проведено експериментальне дослідження з проблеми інтелекту.

Теоретико-методологічні основи інтелекту. Розвиток психодіагностики у XIX--XX ст.

Із розвитком суспільства, особливо в епоху Відродження, діячі якого звернулися до розкриття сутності людини як центру Всесвіту, підвищувався інтерес до особистості, її психічного й інтелектуального буття.

На початку XX ст. тест як інструмент вимірювання індивідуальних відмінностей все активніше застосовується у прикладних дослідженнях.

У 20-ті роки XX ст. було створено такі тести для вимірювання інтелекту і спеціальних здібностей, як "дошки форм" Фергюсона (1920), "Збірний тест загальних механічних здібностей", розроблений Дж. Стенквістом (1923), "Тест малювання людини" (1926), створений Флоренс-Лаурою Гудінаф, "Лабіринти Стенлі Портеуса" (1913) (перші діагностичні лабіринти). Однак не було придатної індивідуальної шкали для визначення інтелектуального розвитку дорослих, а також зручної шкали для визначення розумового розвитку немовлят і дітей раннього віку. Постала потреба створення загальної теорії конструювання тестів, поглибленого розроблення таких психологічних конструктів, як інтелект та особистість.

Паралельно з розвитком тестів інтелекту активно створювали методики для діагностування когнітивної сфери особистості (тести особистості). Американський психолог Роберт-Сессіон Вудвортс (1869-1962) розробив перший питальник, для виявлення і вимірювання анормальної поведінки (1917). "Особистісний листок даних" Вудвортса став попередником багатьох подібних питальників.

Брати Флойд Олпорт (1890-1978) і Гордон Олпорт (1897-1967) запропонували ранжувати якості особистості і подавати отримані результати у вигляді профілю (1921-1922). Ідея з рейтингом була актуальною, оскільки на цей час бракувало інших об'єктивних методів оцінки особистості.

У 1920-1930 рр. розвивалася експериментально-теоретична тестологія у СРСР (І. Павлов, Л. Орбелі, Л. Виготський, О. Ухтомський, Б. Теплов та ін.).

На початку 30-х років у вчених викликав інтерес тест Бебкока для діагностики зниження інтелекту. Зниження інтелекту розглядав і Девід Векслер (1896-1981), який створив шкалу інтелекту Векслера - Белл'ю (1930). На основі успішності виконання 11 субтестів шкали визначалися три показники за цим тестом: інтелект вербальний, інтелект невербальний (практичний), загальний показник інтелекту. Д. Векслер модифікував штернівську формулу:

$$IQ = \frac{\text{розумовий вік}}{\text{хронологічний вік}} \cdot 100$$

до такого вигляду:

$$IQ = \frac{\text{досягнутий (реальний) показник}}{\text{очікуваний середній показник для вікової групи}}$$

У 1937 р. було опубліковано Каліфорнійські тести на розумову зрілість. Вони відображали погляди американських вчених Едварда-Лі Торндайка (1874-1949) і Л.-Л. Терстоун на інтелект як сукупність незалежних здібностей або факторів. У 1938 р. Терстоун представив свій тест первинних розумових здібностей.

Сучасна психодіагностика набула статусу багатогалузевої науки. Створено багато психодіагностичних методик, кількість яких збільшується, застосовуються сучасні методи математики і фізики, а також засоби комп'ютерної психодіагностики. Вчені працюють над комплексною систематизацією і викладом психодіагностичних методів, розробляють концепцію психодіагностики - обґрунтовану, продуману систему, яка може стати основою класифікації психодіагностичних методик.

Сутність інтелекту, моделі і структури. Людину завжди цікавили можливості її розуму, за допомогою якого вона пізнає себе і навколишній світ. Зв'язок особистісних та інтелектуальних чинників завжди був у центрі наукових досліджень. Один із їх висновків - зв'язки між особистістю та інтелектом, які виявляються у мотивації розумової діяльності і залежать від настанов, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань тощо, багато в чому визначають активність інтелекту; характерологічні властивості особистості, структура її мотивів залежать від об'єктивності її ставлення до дійсності, досвіду пізнання світу і загального розвитку інтелекту. Не менш важливими є питання щодо детермінант інтелекту. Результати досліджень дають змогу стверджувати про значну роль середовищних факторів за максимальною участю генетичних, оскільки спадковість визначає широкі межі розвитку організму.

Вияви інтелекту пов'язані із психічними функціями, які забезпечують пізнання навколишнього світу, тобто пізнавальними властивостями і особливостями особистості.

У ХХ ст. утвердилися такі трактування поняття "інтелект":

1) загальна здатність пристосування до нових життєвих умов (В. Штерн, Ж. Піаже, Л.-Л. Терстоун, Е. Клапаред). Пристосувальний акт розглядають як розв'язання життєвого завдання за допомогою інтелекту шляхом "дії в умі" з уявним ("ментальним") еквівалентом об'єкта. Вирішення проблеми відбувається "тут-і-тепер", без поведінкових спроб, оскільки перевірка гіпотез здійснюється у внутрішньому плані дії. Розвинений інтелект, за Ж. Піаже, виявляється в універсальній адаптивності, структуруванні рівноважних відносин між індивідом та середовищем;

2) спосіб набуття знань. А. Біне і Ч.-Б. Спірмен ототожнювали інтелект і здатність до навчання. На думку В. Хенмона, інтелект вимірюється здатністю до оволодіння знаннями; В. Діаборн вважає, що кращим тестом для вимірювання інтелекту є дослідження реального прогресу у навчанні. За твердженням сучасних психологів, інтелект виявляється у засвоєнні знань, умінь, навичок, виробленні стратегії як проблеми розв'язання різних завдань, здатності до використання знань у новій ситуації;

3) активність і саморегуляція у розв'язанні завдань (М. Акімова, Є. Голубева). Інтелектуальну продуктивність забезпечують активність у виконанні інтелектуальних завдань і саморегуляція як допоміжний фактор, що регулює активність;

4) взаємодія свідомості і підсвідомості. На різних етапах подолання проблем провідна роль від однієї структури переходить до іншої. Якщо на стадії постановки завдання й аналізу вирішальну роль відіграє свідомість, то на стадії зародження ідеї, гіпотез - активність несвідомого. У момент інсайту (осаяння, миттєвого усвідомлення) ідея проривається у свідомість, супроводжуючись яскравими емоційними переживаннями. На етапі добору і перевірки гіпотез, оцінювання рішення домінує свідомість. Інтелектуальний акт регулюють свідомі процеси, підсвідомі є об'єктом регуляції.

У сучасному розумінні інтелект стосується не лише мислительних функцій людської психіки, а й пізнавальних процесів загалом.

Інтелект (лат. *intellectus* - сприйняття, розуміння) - здатність до набуття знання і вмінь, долаття перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність адаптації індивіда до нових ситуацій.

Тести вимірювання інтелекту є сукупністю методик, призначених для діагностування загальних здібностей людини. Вони відрізняються від інших методик вимірювання індивідуально-психологічних особливостей - тестів особистості, спрямованих на вивчення інтересів, емоцій, особливостей поведінки в певних соціальних ситуаціях.

Основні підходи до вивчення інтелекту. У трактуванні природи інтелекту сформувалися такі підходи: соціокультурний (розглядає інтелект як результат процесу соціалізації і впливу культури); генетичний (трактує інтелект як наслідок ускладненої адаптації людини до вимог навколишнього середовища у природних умовах); процесуально-діяльнісний (вивчає інтелект як особливу форму людської діяльності); освітній (досліджує інтелект як продукт цілеспрямованого навчання); інформаційний (вивчає інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації); феноменологічний (трактує інтелект як особливу форму змісту свідомості); структурно-рівневий (досліджує інтелект як систему різнорівневих пізнавальних процесів); регуляційний (вивчає інтелект як фактор саморегуляції психічної активності).

Соціокультурний підхід. Він полягає у міжкультурних дослідженнях пізнавальних процесів (К. Леві-Строс, О. Лурія та ін.). Людина як культурно-історична істота формується, засвоюючи під час життєдіяльності матеріальні і духовні цінності, створені іншими людьми (попередниками і сучасниками). Соціокультурні фактори (мова, освіта, сім'я, звичаї, традиції) є детермінантами рівня і темпів психічного (інтелектуального) розвитку людей.

Міжкультурні дослідження зароджені на порівняльному аналізі особливостей інтелектуальної діяльності представників різних культур (як правило, технократичної і традиційної). Основна тенденція культурних змін у сприйнятті, пам'яті, уяві тощо пов'язана з появою абстрактного ставлення до дійсності: пізнавальна дія створює можливість виходу за межі

безпосереднього практичного досвіду у сферу логічних міркувань. Здатність до категоріального узагальнення формується під час навчання. Культура впливає не на рівень розвитку інтелекту, а на характер інтелектуальних переваг.

Існування культурно зумовлених властивостей інтелекту не виключає наявності інтелектуальних універсалій, джерело яких - загальні потенційні здібності людей і подібний спосіб життя. Тобто своєрідністю інтелектуальної активності представників різних культур є різні вираження універсальних законів побудови людського розуму.

Деякі соціокультурні середовища стимулюють інтелектуальний розвиток швидше, раніше і на тривалішому відрізку людського життя, ніж інші. Рання стабілізація інтелекту в культурно збідненому середовищі означає, що людина не досягла найвищого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей.

Завдяки засвоєнню вербально-логічних засобів інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід заглиблюється у загальнолюдський, що розширює світогляд людини, однак цей процес має і регресивну складову. Наприклад, із підвищенням освіченості у людини часто збільшується кількість оптико-геометричних ілюзій, збіднюється словник найменувань відтінків кольорів. Будучи зорієнтованими на безпосереднє ставлення до світу, деякі індивіди при сприйнятті геометричних фігур не знайшли ніяких ознак відповідності законам структурного сприйняття, описаним у гештальтпсихології. Так, зображений хрестиками трикутник вони називали "зірками", а створений за допомогою крапок квадрат - "намистом". На думку Лурії, тенденція доповнювати візуальні структури до завершеної форми є культурним результатом засвоєння геометричних понять.

Культурний контекст не тільки породжує, а й обмежує (іноді - фатально) інтелектуальні можливості. Критерій їх розвитку у цьому напрямі пов'язаний зі ступенем засвоєння суб'єктом змісту культури. Базові культурні чинники (традиційний спосіб життя, освіта, мовна семантика) створюють ефект уніфікації (універсалізації) механізмів інтелектуальної активності.

Генетичний підхід. У західній психології багато прихильників має концепція генетичної обумовленості інтелекту. Значна роль у поширенні ідеї про спадковість інтелекту належить Ф. Гальтону. За теорією спадкової детермінації інтелекту, приблизно 80% варіацій I_q зумовлені генетичними відмінностями між людьми (Г.-Ю. Айзенк та ін.). Вирішальне значення при цьому відводять психометричному вивченню інтелекту монозиготних близнят, що виховувалися нарізно (близнюкові дослідження). Однак отримані дані, що свідчили про спадковість інтелекту, згодом різко критикували.

Помітний внесок у розвиток ідей Ф. Гальтона зробив Дж.-М. Кеттел, який започаткував широке використання "розумових тестів". Дослідженнями Дж.-М. Кеттела, багатьох європейських психологів і клініцистів було закладено основи сучасних тестів інтелекту, прообразом яких є шкала розумового розвитку Біне - Сімона, розроблена у 1905 р. Розвиток тестів

інтелекту стимулювали статистичні праці на початку ХХ ст. щодо природи інтелекту, метою яких було встановлення взаємозв'язків між показниками, отриманими у різних досліджуваних за допомогою різноманітних тестів (Ч.-Е. Спірмен, Л.-Л. Терстоун).

Згідно з етіологічною теорією інтелекту В. Чарлсворза дослідження інтелекту необхідно починати з вивчення поведінки людини у природному середовищі, оскільки інтелект виявляє себе як спосіб пристосування живої істоти до вимог дійсності. Дослідження інтелекту з позиції теорії еволюції довели, що глибинні механізми властивостей психіки, які називають інтелектом, закладені у вроджених властивостях нервової системи.

Операційна теорія інтелекту Ж. Піаже ґрунтується на твердженні, що інтелект є найдосконалішою формою пристосовування організму до середовища, яке становить єдність процесів асиміляції (відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і акомодатії (зміна когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Суть інтелекту полягає у можливості здійснювати одночасно гнучке і стійке пристосування до фізичної і соціальної дійсності, а його призначення - у структуризації (організації) взаємодії людини із середовищем.

Інтелект виникає у процесі діяльності. Дитину і навколишній світ опосередковує наочна дія, а слова, наочні образи самі по собі не розвивають інтелект. Для цього потрібні дії дитини, яка могла б активно маніпулювати і експериментувати з реальними предметами (речами, їх властивостями, формою тощо).

Отже, представники генетичного підходу розглядають інтелект як вроджену можливість людини ефективно адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Ці генетично зумовлені можливості можна діагностувати за допомогою тестів.

Процесуально - діяльнісний підхід. Уявлення про природу інтелекту змінили експериментально-психологічні дослідження, що трактують будь-яке психічне явище як процес. Згідно з таким баченням психічне є живою реальною діяльністю, що характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. У її процесі формуються механізми будь-якої психічної діяльності (у т. ч. інтелектуальної). Засади цих теоретичних уявлень заклали праці радянських вчених Сергія Рубінштейна (1889-1960), Олексія Леонтьєва (1903-1979). Основним предметом дослідження за процесуально-діялісного підходу є діяльність, що опосередковує всі психічні процеси. У 30-ті роки ХХ ст. було сформульовано два підходи до розуміння природи діялісного підходу у психології: С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості та діяльності; О. Леонтьєв разом із представниками Харківської психологічної школи розробив проблему спільності побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності як сукупності дій, спрямованих на досягнення мети.

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення основних розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення.

Аналіз процесуально-динамічних характеристик інтелектуальної діяльності є пріоритетним напрямом вивчення природи інтелекту, проте їх опис не вичерпує проблеми механізмів його функціонування. На думку Аристотеля, розум є не діяльністю, а здатністю до неї.

Освітній підхід

Теорії когнітивного наuczіння переконують, що природа інтелекту розкривається через процедури його набуття. Вивчати інтелект можна шляхом дослідження формування когнітивних навичок у спеціально створених умовах за цілеспрямованого керівництва засвоєнням нових форм інтелектуальної поведінки.

У дослідженнях соціально-біхевіористської орієнтації інтелект розглядають як сукупність когнітивних навичок, опанування якими є необхідною умовою інтелектуального розвитку. Так, А. Статс вважав інтелект системою функціональних навичок поведінки, які є результатом кумулятивно-ієрархічного навчання. У соціальному біхевіоризмі, на його думку, розкривається загальний механізм інтелекту - інтелектуальні навички, адекватні різним ситуаціям і вимогам. Інтелект трактують як базовий репертуар поведінки, що засвоюється через певні навчальні процедури.

Навчання дитини за допомогою спеціальних інтелектуальних тестів не можна вважати умовою зміни її загального інтелекту. На думку Р. Фейєрштейна, інтелект є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому критерієм його розвитку є мобільність (гнучкість, пластичність) індивідуальної поведінки. Джерелом мобільності слугує так званий опосередкований досвід навчання.

Інформаційний підхід. Його основне положення полягає у твердженні, що індивідуальні IQ-відмінності безпосередньо зумовлені особливостями функціонування центральної нервової системи, які відповідають за точність передавання інформації, закодованої як послідовність нервових імпульсів у корі головного мозку. Якщо це передавання у процесі оброблення інформації з моменту дії стимулу до моменту формування відповіді здійснюється повільно, з перебоями і спотвореннями, то успішність у розв'язанні тестових задач буде низькою. За твердженням Г.-Ю. Айзенка показники I{ характеризують рівень розвитку індивідуального інтелекту. Недоліком IC} він вважав приблизну оцінку індивідуальних інтелектуальних можливостей. Айзенк наголошував, що інтелект є науковим поняттям, невидимість, невідчутність якого не зменшує пізнавальної цінності його наукового трактування. За його словами, інтелект має біологічну, психологічну і соціальну побудову.

Біологічний інтелект - вроджені здібності до оброблення інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку. Вони є базовим аспектом інтелекту. Біологічний інтелект становить генетичну, фізіологічну, нейрологічну, біохімічну і гормональну основу пізнавальної поведінки, пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку, без яких неможливі осмислені дії.

Інтелект індивіда, що формується у процесі соціалізації під впливом умов соціального середовища, називають соціальним інтелектом.

Між біологічним і соціальним інтелектом виявляє себе психометричний інтелект (у психодіагностиці - як фактор ϵ , (G)).

Фактор G (g) - фактор, який вимірюється тестами, пов'язаний із розумінням зв'язків і відношень між предметами і явищами дійсності, а також можливістю відтворення цих відношень за певною закономірністю, і визначає позитивні кореляції між будь-якими тестами інтелекту (успішність виконання тестових завдань).

Крім тестів Г.-Ю. Айзенка, для вимірювання фактора "в" застосовують прогресивні матриці Дж. Равена, тести інтелекту Р.-Б. Кеттела та ін.

Феноменологічний підхід

Передумовами його були дослідження В. Келера, який критеріями інтелектуальної поведінки у тварин вважав ефекти структурованості: виникнення розв'язку після набуття сприйняттям нової побудови, що охоплює співвідношення між важливими елементами проблемної ситуації на основі миттєвого переструктурування образу початкової ситуації (інсайт). М. Вертгеймер, характеризуючи продуктивне мислення, звертав увагу на структурування змісту свідомості: групування, центрування, реорганізацію наявних вражень.

Р. Мейлі, співвідносячи теоретичні позиції гештальтпсихології (положення про вирішальне значення процесу структурування образу ситуації) з ідеями і методами тесто-логічного дослідження (структурною моделлю інтелекту Дж.-П. Гілфорда), виокремив та інтерпретував чотири фактори інтелекту: складність (здатність диференціювати і пов'язувати елементи тестової ситуації), пластичність (здатність швидко і гнучко перебудовувати образи), глобальність (здатність з неповного набору елементів вибудовувати цілісний осмислений образ), динамічність (здатність до швидкої появи різноманітних ідей щодо початкової ситуації). Застосувавши психометричні тести і процедури факторизації тестування результатів, Мейлі сформулював гіпотезу про чотири аспекти процесу перебудови змісту свідомості під час розв'язання завдань.

Значну роль у гештальтпсихологічній теорії відіграли дослідження К. Дункера, який описав розв'язання завдань крізь призму змін змісту свідомості досліджуваного у процесі знаходження ним принципу (ідеї) розв'язку. Ключовою характеристикою інтелекту є інсайт, глибина якого впливає на ступінь сили вияву дії у відповідь, інтелектуальність. За теорією Дункера, усі люди наділені розумовою обдарованістю, а здатність до інсайту, тобто здатність швидко перебудовувати зміст пізнавального образу для виявлення основної суперечності ситуації, є критерієм розвитку інтелекту.

Функціонально-рівневий підхід

Ця теорія ґрунтується на ідеї, що інтелект є складною розумовою діяльністю, яка поєднує пізнавальні функції: психомоторику, увагу, пам'ять, мислення, що є компонентами інтелектуальної системи. Перетворення

зв'язків між різними психологічними функціями є основою психічного розвитку.

Загальна спрямованість інтелектуального розвитку у різному віці характеризується єдністю процесів когнітивної диференціації (вираженням властивостей певних пізнавальних функцій) і когнітивної інтегрованості (посиленням між функціональних зв'язків між пізнавальними функціями різного рівня), що формують цілісну структуру інтелекту.

Регуляційний підхід. Інтелект є механізмом перероблення інформації і регуляції психічної та поведінкової активності. Його застосуванню сприяє відсутність невідкладного, миттєвого тиску ситуації і надмірного бажання. Головним критерієм інтелектуального розвитку за регуляційного підходу є ступінь контролювання потреб.

Деякі зарубіжні психодіагности пропонують відмовитися від поняття інтелекту при застосуванні тестів, вважаючи, що вони вимірюють адаптабельність (індивідуально набуту адаптацію) до культури. Неможливо, як пропонують вони (Г.-Ю. Айзенк), враховувати частку природного і набутого в інтелекті, оскільки розвиток людини визначається не співвідношенням середовища і спадковості, а їх взаємодією.

Загалом усі підходи у визначенні інтелекту ґрунтуються на широкій емпіричній основі, мають і теоретичне підтвердження.

Моделі структури інтелекту. У психодіагностиці побутує думка, що усі психологічні теорії є операційними, тобто психологічний конструкт, який описує психічну властивість, процес, стан, має значення лише у поєднанні з описом процедури дослідження, вимірювання його поведінкових проявів. Операційне розуміння інтелекту з'явилося внаслідок первинного уявлення про рівень розумового розвитку, що визначає успішність виконання пізнавальних, творчих, сенсомоторних та інших завдань і виявляється у деяких універсальних характеристиках поведінки людини. Таке розуміння ґрунтується на працях А. Біне, присвячених діагностиці розумового розвитку дітей та ідеї про наявність базових знань і умінь (ідеального інтелекту, "універсального інтелекту"). Ідея "ідеальності", або "універсальності", інтелекту як здатності, що впливає на успішність розв'язання будь-яких завдань, була розвинута у факторних моделях. Фактором вважають чинник, який визначає загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини, наприклад генеральний IQ-фактор, специфічні фактори (Ч.-Б. Спірмен), проміжні (групові) фактори (Л.-Л. Терстоун тощо), і призначений для опису факторних моделей інтелекту.

Факторні моделі інтелекту - моделі, основою яких є уявлення про фактори (чинники), які визначають загальну (універсальну) інтелектуальну здатність людини.

Побудова факторних моделей ґрунтується на таких положеннях:

1) інтелект, як і будь-яка психічна реальність, є латентним, тобто даним досліднику через безліч проявів у поведінці досліджуваного при розв'язанні життєвих завдань;

2) інтелект є латентною властивістю певної психічної структури ("функціональної системи"), яку можна вимірювати через вияв у поведінці, тобто він є лінійною властивістю (одновимірною або багатовимірною);

3) сукупність поведінкових проявів інтелекту (поєднань "поведінковий акт - завдання") завжди більша, ніж сукупність властивостей, тобто за допомогою багатьох інтелектуальних завдань можна виявляти одну властивість;

4) інтелектуальні завдання об'єктивно різняться за рівнем труднощів;

5) розв'язки завдання можуть бути правильними або неправильними;

6) будь-яке завдання можна розв'язати правильно за нескінченно тривалий час, точність і час розв'язання - еквівалентні.

Залежно від структури побудови факторні моделі інтелекту можуть бути багатовимірні (дво-, тривимірні), ієрархічні тощо. Багатовимірними моделями, у яких передбачено безліч первинних інтелектуальних факторів, є моделі Дж.-П. Гілфорда (апріорна), Л.-Л. Терстоуна (апостеріорна), В. Шадрикова (апріорна). Їх можна вважати просторовими, оскільки кожний незалежний фактор інтерпретують як один вимір у факторному просторі.

Ієрархічні моделі (Ч.-Е. Спірмен, Ф. Вернон, П. Хамфрей) є багаторівневими. На верхньому рівні розміщується фактор загальної розумової енергії, на другому рівні - його похідні тощо.

Модель Ч.-Е. Спірмена

Англійський психолог Чарльз-Едвард Спірмен (1863-1945), досліджуючи професійні здібності (математичні, літературні та ін.), з'ясував, що особи, які успішно виконують тести на мислення, так само успішно справляються і з тестами на інші пізнавальні здібності. Він вважав, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи залежить від рівня розвитку у досліджуваного загальної здібності (генерального в-фактора) і спеціальної здібності (8-фактора). Пояснюючи кореляцію результатів вимірювальних процедур впливом загальної здібності, він запропонував метод факторного аналізу матриць інтеркореляцій для виявлення латентного генерального фактора. Є-фактор трактували як загальну "розумову енергію", якою наділені всі люди. Дослідження співвідношень загальних і специфічних факторів при розв'язанні різних завдань дали змогу Ч.-Е. Спірмену встановити, що роль Є-фактора максимальна при розв'язанні складних математичних задач, завдань на понятійне мислення і мінімальна при виконанні сенсомоторних дій.

Загальний фактор є прихованим (латентним). Максимально виявляючись у діях, що відбуваються у "розумовому плані", він мінімально впливає на безпосередню взаємодію з об'єктами навколишнього середовища.

Відповідно до цієї теорії успішність розв'язання будь-яких тестів залежить від загальної розумової енергії. Кореляції результатів виконання групою людей інтелектуальних тестів повинні бути позитивними. Для тестування Є-фактора найкраще застосовувати задачі на виявлення абстрактних відношень.

Розвиток двофакторної теорії у працях Ч.-Е. Спірмена зумовив створення ієрархічної моделі: між факторами в і 8 (факторами за ієрархією

спільності) він виділив групові фактори механічних (М), арифметичних (А) і лінгвістичних (Л) (вербальних) здібностей (рис. 3.1).

Багато дослідників прагнуло інтерпретувати О-фактор як психічний процес, що виявляється у будь-якій психічній активності (властивості уваги (гіпотеза С. Варта), мотивація). Г.-Ю. Айзенк, інтерпретуючи в-фактор як швидкість перероблення інформації центральною нервовою системою, встановив високі кореляції між І(3, з'ясованим високошвидкісними тестами інтелекту (зокрема, тестами Г.-Ю. Айзенка), тимчасовими параметрами і варіабельністю потенціалу мозку, а також мінімальним часом, необхідним людині для розпізнавання простого зображення (при тахістоскопічному показі).

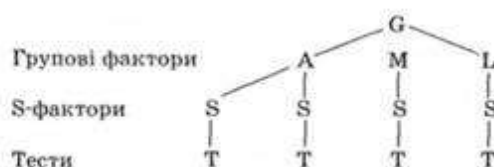


Рис. 3.1. Модель Ч.-Е. Спірмена

Модель Л.-Л. Терстоуна

Метод багатфакторного аналізу матриць інтеркореляцій запропонував Л.-Л. Терстоун, послідовник теорії Е.-Л. Торндайка, згідно з якою заперечувалась наявність основи інтелектуальних дій. Кожен інтелектуальний акт Е.-Л. Торндайк вважав результатом взаємодії безлічі окремих факторів. Цей метод дав змогу виокремити незалежні латентні фактори, що визначають взаємозв'язки між результатами виконання різних тестів певною групою досліджуваних. Подібних поглядів дотримувався Т. Келлі, зараховуючи до основних інтелектуальних факторів просторове мислення, здатність до лічби, вербальні здібності, пам'ять і швидкість.

Спочатку Л.-Л. Терстоун виокремив 12 факторів, з яких найчастіше в дослідженнях фігурували:

1) словесне розуміння (V), що тестують завданнями на розуміння тексту, словесні аналогії, вербальне мислення, інтерпретацію прислів'їв тощо;

2) мовна швидкість (W), яку вимірюють тестами на знаходження рими, назв слів певної категорії;

3) числовий фактор (N), що тестують завданнями на швидкість і точність арифметичних обчислень;

4) просторовий фактор (S), один із підфакторів якого визначає успішність і швидкість сприйняття просторових відношень (сприйняття твердих геометричних фігур на площині), другий - пов'язаний з уявним маніпулюванням зоровими уявленнями у тривимірному просторі;

5) асоціативна пам'ять (M), яку вимірюють тестами на механічне запам'ятовування асоціативних пар;

б) швидкість сприйняття (P), що визначають за швидким і точним сприйняттям деталей, подібностей і розбіжностей у зображеннях. Розрізняють вербальний та образний підфактори швидкості сприйняття;

7) індуктивний фактор (I), який тестують завданнями на знаходження правила і завершення досліджуваності (за типом тесту Дж. Равена). Він визначений неточно.

На основі багатофакторної теорії інтелекту та її модифікацій розроблено численні тести структури здібностей: "Батарей тестів загальних здібностей", "Тест структури інтелекту Амтхауера" та ін.

Модель Дж.-П. Гілфорда

Систематизуючи результати своїх досліджень у сфері загальних здібностей, американський психолог Джой-Пауль Гілфорд (1897-1987) запропонував модель структури інтелекту (SOI), яка відображає ознаки апріорних моделей, оскільки ґрунтується на тестових теоретичних спробах і у своїх прогнозах виходить за межі експериментального матеріалу.

За структурою модель є нсобіхевіористською, тобто ґрунтується на схемі "стимул - латентна операція - реакція". Стимулом у моделі Дж.-П. Гілфорда є зміст (природа або матеріал інформації), з яким проводять операцію: зображення, символи (букви, числа), семантика (слова), поведінка (відомості про людей); операцією - здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання (розуміння), пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання; реакцією - результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуваним: елемент, класи, відношення, системи, типи перетворень (трансформації) і висновки (імплікації). Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель - тривимірною.

Кожний фактор інтелекту утворюється поєднанням певного типу інтелектуальних операцій, сфери, у якій вона здійснюється (зміст), і отриманого результату (рис. 3.2). Характеризує його поєднання категорій певного виміру. Наприклад, здатність до оцінювання поведінки іншої людини є результатом поєднання пізнання (операція), поведінки (зміст) та імплікації, логічно пов'язаним з інформацією висновку.

Усього у класифікаційній схемі Дж.-П. Гілфорда 120 факторів = 5 (операції) x 4 (зміст) x 6 (результат).

Досягненням Дж.-П. Гілфорда вважають поділ мислення на дивергентне (пов'язане з появою безлічі рішень на основі однозначних даних. На думку Дж.-П. Гілфорда, воно є основою творчості) і конвергентне (спрямоване на пошук єдиного правильного результату і діагностується традиційними тестами інтелекту).

Концепцію Гілфорда використовують у роботі педагогів з обдарованими дітьми і підлітками. На її основі створено програми навчання, що дають змогу раціонально планувати і скеровувати його на розвиток здібностей. Натепер ідентифіковано приблизно 100 факторів, тобто підібрано відповідні тести для їх діагностування.

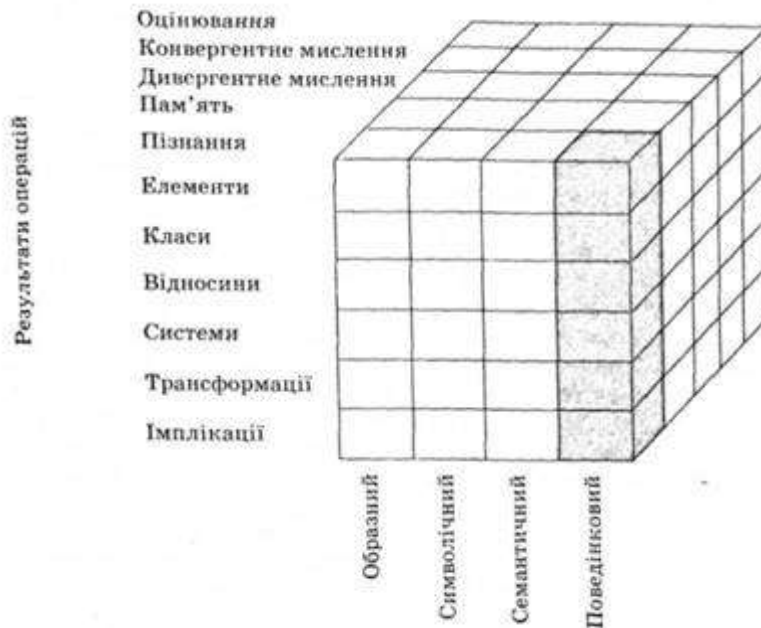


Рис. 3.2. Модель структури інтелекту Дж.-П. Гілфорда (1967), (Сірим кольором виокремлено блок соціального інтелекту (здатності до розуміння поведінки).)

Характеристика тестів діагностування інтелекту. Тести діагностування інтелекту вимірюють загальний інтелект або призначені для з'ясування спеціальних здібностей.

Залежно від типу завдань їх поділяють на вербальні ("Тест класифікації слів") і невербальні ("Матриці Равена"); від кількості досліджуваних - індивідуальні ("Шкали Векслера") і групові ("Армійський тест Альфа") тести. Виокремлюють ще тести інтелекту для специфічних популяцій (А. Анастасі), наприклад призначені для обстеження немовлят, осіб із фізичними вадами, а також людей, що належать до різних культур.

Тести інтелекту складаються з кількох субтестів, спрямованих на вимірювання інтелектуальних функцій (логічного мислення, смислової й асоціативної пам'яті тощо). Наприклад, у Гамбурзькій версії тесту Векслера для дослідження інтелекту дітей (1983) результати подають у вигляді 11-бальних значень, по одному значенню на кожний субтест (11 субтестів). Оскільки інтелект формується комплексом здібностей, необхідних для виживання і досягнення успіхів у певній культурі, для його вивчення слід діагностувати здібності. Кількісну інформацію стосовно тесту подають у вигляді профілю результатів, що охоплює результати кожного субтесту, виражені у бальних значеннях. Оцінюють результати тестів за сумою цих значень або середнім значенням.

На перших етапах діагностування інтелекту необхідно розробити шкалу його вимірювання. Під час діагностування інтелекту дітей цей показник повинен бути дуже чутливим. Щоб обчислити ІС} (кількісний показник інтелектуального розвитку), застосовують формулу:

$$IQ = \frac{\text{розумовий вік}}{\text{хронологічний вік}} \times 100.$$

Із розвитком математично-статистичного апарату інтелектуальних тестів кількісний показник IQ замінюють стандартним IQ-показником. Д. Векслер запровадив шкалу стандартних IQ. При інтерпретації загального результату не можна цілком покладатися на відповідний загальний показник IQ < 3. Істотну інформацію отримують унаслідок інтерпретації профілю результатів за субтестами.

Середні значення шкали IQ не надають інформації, в яких субтестах результати вищі від середнього, а в яких - нижчі. Наприклад, показник IQ у 100 балів можна отримати як для однорідного профілю досягнень (тобто коли за всіма субтестами результати вищі середнього значення), так і тоді, коли за одними субтестами досягнуті результати, які вищі середнього, за іншими - нижчі. IQ або будь який інший показник слід завжди подавати разом із назвою тесту, в якому вони отримані, оскільки їх не можна інтерпретувати окремо від конкретного тесту. Кі не є постійною величиною. Змінюючись під впливом навколишнього середовища, він відображає попередні і подальші досягнення у навчанні.

При обробленні результатів тестування можна отримати як загальний бал, так і індивідуальний тестовий профіль досліджуваного, що надає інформацію про пріоритетне оволодіння поняттями і логічними операціями на матеріалі основних циклів навчальних дисциплін (суспільно-гуманітарного, фізико-математичного, природничо-наукового) і домінування вербального або образного мислення. На основі тестування можна прогнозувати успішність подальшого навчання випускників. Діагностуючи особливості розумового розвитку, тест дає змогу отримати характеристику швидкості перебігу розумового процесу (субтест "лабільність"), що засвідчує вираження властивостей нервової системи ("лабільність - інертність"). Для оперативного діагностування інтелектуального рівня студента можна використовувати розроблений В. Бузіним "Короткий відбірний тест".

Тести для діагностування соціального інтелекту

Соціальний інтелект, на відміну від абстрактного (розуміння думок, ідей і управління ними), механічного (розуміння конкретних об'єктів), виявляється в розумінні людей, здатності діяти мудро у людських відносинах. Най-ширше визначення соціального інтелекту запропонував Ф.-Е. Вернон, який зараховував до нього здатність співіснувати з іншими людьми, знання соціальних проблем, сприйнятливість до стимулів, спрямованих від інших людей, вміння проникнути у світ іншої особистості. Олпорт у 1937 р. пов'язав соціальний інтелект зі здатністю швидко висловлювати думки про людей, прогнозувати най вірогідніші їх реакції. Соціальний інтелект, на його думку, - особливий дар, що забезпечує рівність у відносинах, його продуктом є соціальне пристосування. Вузько трактував соціальний інтелект Д. Векслер, вважаючи його здатністю до розуміння соціальних ситуацій. Вітчизняний психолог Ю. Ємельянов розглядав соціальний інтелект як сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання

індивіда, здатність розуміти себе, інших людей та їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події.

Наприкінці XX ст. почали вести мову про емоційний інтелект як складову соціального інтелекту.

Тести соціального інтелекту - психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здатності до розуміння соціальних ситуацій, прогнозування їх розвитку, а також поведінки в них.

Першим тестом для оцінювання соціального інтелекту був "Тест соціального інтелекту Джорджа Вашингтона"

(GWIST), створений у 1928 р. Складався він із 7 субтестів, за якими оцінювали: розсудливість у соціальних ситуаціях; пам'ять на імена і осіб; людську поведінку; психічні стани за висловлюваннями; психічні стани за виразом обличчя; соціальну інформованість; почуття гумору.

Перші чотири субтести включені у всі подальші його модифікації (1931, 1949, 1955), у пізніших виданнях субтести "визначення психічних станів за виразом обличчя" і "соціальної інформованості" були вилучені, натомість доданосубтестна "почуття гумору". У 1935 р. американський психолог Е. Долл створив перший тест соціального інтелекту, призначений для дітей.

Більшість зарубіжних тестів соціального інтелекту має задовільні показники надійності і валідності.

Тести для діагностування емоційного інтелекту

Про емоційний інтелект одним із перших почав вести мову Г. Гарднер (1983), стверджуючи, що від нього залежить успішність життєдіяльності людини. Книга

Д. Големана "Емоційний інтелект" (1995) сприяла вкоріненню цього поняття у психології і буденній свідомості. Експериментально розвинули цей підхід Дж. Майер і П. Селовей, розглядаючи емоційний інтелект як частину інтелекту соціального. Останніми роками в літературі використовується поняття "емоційно-соціальний інтелект" (Р. Барон).

Тести емоційного Інтелекту - психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання здібностей до пізнання емоцій, їх розуміння і управління ними (стосовно себе та інших людей).

При вимірюванні емоційного інтелекту використовують змішані моделі і моделі здібностей. Змішані моделі охоплюють когнітивні, особистісні характеристики, припускаючи можливість вимірювання на основі опитувальників. Інші моделі ґрунтуються на розумінні емоційного інтелекту як комплексу певних здібностей.

Змішані моделі досить різноманітні і відрізняються особистісними змінними, які до них включаються. Емоційний інтелект трактується одночасно як когнітивне і особистісне утворення. Опитувальники, призначені для оцінювання емоційного інтелекту, вимірюють адаптованість індивіда, загальний настрій, соціальні навички разом з управлінням емоціями.

В Україні тести емоційного інтелекту поширені мало, але активно розробляються основні положення теорії емоційного інтелекту. На основі експериментальних даних з'ясовано, що відчуття психологічного благополуччя є інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту, також встановлена ієрархічна структура рівнів його сформованості (Є. Носенко та ін.). У 2004 р. Д. Люсін створив опитувальник, що складається з двох шкал (міжособистісного та внутріособистісного емоційного інтелекту), спрямований на діагностику здібностей, пов'язаних з розумінням емоцій та управлінням ними.

Тести для психодіагностування креативності

Тести креативності почали використовувати у 50-ті роки ХХ ст., досліджуючи здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Однак дотепер серед дослідників немає єдності в розумінні складових креативності. Не існує її загальноприйнятої теорії, що позначається на розробленні діагностичних інструментів. Здебільшого тести креативності - це тести дивергентного мислення, продуктом якого є нові ідеї і нестандартні рішення проблем. Традиційні тести інтелекту не вимагають творчого мислення, вони зазвичай оцінюють конвергентне мислення, за якого особистість повинна знайти одну правильну відповідь на питання або проблему.

Термін "креативність" (Сг) здебільшого застосовують на позначення розумових процесів, які призводять до прийняття рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій чи будь-яких унікальних і нових продуктів.

Тести креативності (лат. creatio - створення) - психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості.

Вивчення креативності започаткував Дж.-П. Гілфорд, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. За його словами, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення. їх може бути кілька, але ця кількість завжди обмежена. У такий спосіб Дж.-П. Гілфорд ототожнив здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом, тобто інтелектом, вимірюваним високошвидкісними тестами Дивергентне мислення розумів як тип мислення, що розвивається різними напрямками. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Дж.-П. Гілфорд вважав операції дивергенції, перетворення та імплікації основою креативності як загальної творчої здатності.

У людей середнього рівня розвитку інтелект і творчі здібності взаємопов'язані. У людини з нормальним рівнем інтелекту (85-115 IQ) зазвичай нормальні творчі здібності. Однак за ІЦ вище 120 кореляція між творчою та інтелектуальною діяльністю зникає, оскільки творче мислення має не тотожні інтелекту ознаки:

- пластичність (творчі люди пропонують багато рішень, коли інші можуть знайти лише одне або два);

- рухливість (перехід від одного аспекту проблеми до іншого без обмежень однією версією);
- оригінальність (здатність приймати несподівані, небанальні, незвичні рішення).

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд і Е. Торренс створили дотепер використовувані батареї тестів діагностування дивергентного мислення. Створена на основі обґрунтованої Гілфордом моделі інтелекту "Батарея тестів Гілфорда", що оцінюють різні аспекти дивергентного мислення, складається з 10 тестів:

- назва історій (оригінальне продукування семантичних одиниць);
- "що з цим робити" (оригінальне продукування семантичних класів);
- подібні значення (оригінальне продукування семантичних відносин);
- написання пропозицій (оригінальне продукування семантичних систем);
- різновиди людей (оригінальне продукування семантичних висновків);
- "що на підставі цього придумати" (оригінальне продукування символічних одиниць);
- різні групи букв (оригінальне продукування символічних класів);
- створення предметів (оригінальне продукування символічних систем);
- заховані букви (оригінальне продукування символічних трансформацій);
- додавання декорацій (оригінальне продукування символічних висновків).

Дані про валідність ґрунтуються на дослідженнях валідності факторів запропонованої автором моделі інтелекту.

Б. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Гілфорда. Однак Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту (фактор О), особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань (Гілфорд), кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності. Відбір завдань був здійснений на основі факторного аналізу.

Тести складаються з трьох частин: вербальної (7 субтестів), образної (3 субтести) і звукової (2 субтести) батарей. Вони призначені для оцінювання чотирьох властивостей дивергентного мислення: поточності (здатності продукувати велику кількість ідей), гнучкості (здатності застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблеми), оригінальності (здатності продукувати незвичні, нестандартні ідеї); розробленості (здатності детально розробляти ідеї). До цих властивостей Торренс додав адекватність (здатність адекватно сприймати і реагувати), опір замиканню (здатність долати

самотність) і абстрактність назви (здатність абстрагуватися від звичайного і закладати у назву певну ідею).

Тести Торренса стандартизовані (вербальна і образна батареї). Невербальна частина, відома як "Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса", в Україні застосовувалася у модифікації О. Вороніна, який адаптував (1993- 1994) субтест "Завершення картинок" на вибірці менеджерів віком від 23 до 35 років. Метою адаптації було виявлення невербальної креативності як здатності до "зародження" нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Позначення досліджуваним описаного словами не суттєве при інтерпретації результатів і використовується лише для цілісного розуміння малюнка.

Модифікований варіант тесту Торренса є підбіркою картинок з набором елементів (ліній). Досліджуваним необхідно домальовувати картинку осмисленого зображення. На думку О. Вороніна, запропоновані ним картинки не дублюють у своїх початкових елементах одна одну і забезпечують надійні результати. Діагностичні можливості адаптованого варіанта методики дають змогу оцінювати такі показники креативності, як оригінальність і унікальність.

Оригінальність діагностують як статистичну рідкість відповіді. Оскільки ідентичних зображень не буває, йдеться про статистичну рідкість типу (або класу) малюнків.

У блоці інтерпретації наведеш адаптації різних типів малюнків та їх умовні назви, які відображають істотну характеристику зображення. Умовні назви малюнків, як правило, не тотожні їх назвам, запропонованим досліджуваними. У цьому, на думку О. Вороніна, виявляються відмінності між вербальною і не вербальною креативністю. Оскільки тест використовують для діагностування невербальної креативності, запропоновані досліджуваними назви картинок із подальшого аналізу виключають і використовують тільки як допоміжний засіб для розуміння суті малюнка.

Показник "оригінальність малюнка" оцінюють з огляду на масив даних про нього і обчислюють за такою формулою:

$$O_r = 1 - \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

де O_r — оригінальність певного типу малюнка; x — кількість малюнків іншого типу; X_{\max} — максимальна кількість малюнків у типі для певної вибірки досліджуваних.

Індекс оригінальності, за Торренсом, підраховують як середню оригінальність за всіма картинками. Якщо оригінальність малюнка дорівнює 1, його визнають унікальним. Додатково підраховують індекс унікальності - кількість картинок для досліджуваного.

У повному тесті Торренса використовують також показник "поточність виконання" - кількість малюнків, за винятком тих, що повторюються (без істотних варіацій), і нерелевантних (що не включають ліній стимульного матеріалу або не є складовою малюнка).

Субтест "Паралельні лінії", де потрібно домальовувати до осмисленого зображення дванадцять пар паралельних ліній, дає змогу з'ясувати гнучкість - наявність різних типів зображень для кожної пари ліній, легкість переходу від одного типу зображення до іншого. Показник "складність зображення" (ретельність розроблення малюнка, кількість доповнень до основного малюнка тощо) характеризує швидше образотворчий досвід досліджуваного і певні особистісні риси (епілептоїдність, демонстративність), ніж характеристики креативності. Інтерпретація результатів тестування залежить від специфіки вибірки, тому адекватні та надійні висновки про людину можна отримати в межах пропонованої вибірки або подібної до неї. Тестування можна проводити в індивідуальному і груповому варіантах.

Висновки. Сучасна психодіагностика набула статусу багатогалузевої науки. Створено багато психодіагностичних методик, кількість яких збільшується, застосовуються сучасні методи математики і фізики, а також засоби комп'ютерної психодіагностики. Вчені працюють над комплексною систематизацією і викладом психодіагностичних методів, розробляють концепцію психодіагностики - обґрунтовану, продуману систему, яка може стати основою класифікації психодіагностичних методик.

У сучасному розумінні інтелект стосується не лише мислительних функцій людської психіки, а й пізнавальних процесів загалом.

Інтелект (лат. *intellectus* - сприйняття, розуміння) - здатність до набуття знання і вмінь, долаття перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність адаптації індивіда до нових ситуацій.

Тести вимірювання інтелекту є сукупністю методик, призначених для діагностування загальних здібностей людини. Вони відрізняються від інших методик вимірювання індивідуально-психологічних особливостей - тестів особистості, спрямованих на вивчення інтересів, емоцій, особливостей поведінки в певних соціальних ситуаціях.

Інтелектуальна діяльність є складним психічним феноменом. Існує багато експериментально-психологічних теорій інтелекту, спрямованих на виявлення механізмів інтелектуальної активності. Кожен із них має наукову цінність, але не дає вичерпних знань щодо природи інтелекту. Лише комплексний підхід здатен надати інформацію про структуру інтелекту та можливості його діагностування. Сучасні тести для вимірювання інтелекту застосовують для встановлення рівня розвитку пізнавальних функцій у дітей і дорослих, з метою профорієнтації та профвідбору, діагностування психічних розладів.

Суспільно-географічні (соціально-географічні) дослідження суспільного менталітету та суспільного інтелекту повинні вивчатися у таких напрямках: по вертикалі (в межах територіальних суспільних систем різного ієрархічного рівня), по горизонталі (в розрізі ТС/С одного й того самого ієрархічного рівня, наприклад, львівський суспільний менталітет і одеський суспільний менталітет, галицький суспільний інтелект і волинський суспільний інтелект), а також як системне явище, що має складну структуру

(суспільний економічний менталітет, суспільний політичний менталітет, суспільний соціальний менталітет, суспільний культурний менталітет та ін.).

Дуже важливо сконцентрувати зусилля вчених, фахівців, управлінців на формування прогресивних суспільних ментальних структур, у тому числі політичних, економічних і, безумовно, соціальних. Все це повинно стати потужною основою для перспективного зростання і суспільного менталітету, і суспільного інтелекту, що сприятиме підвищенню рівня життя населення регіонів, країни, зміцненню економічної безпеки держави, інтеграції України на рівних правах з іншими країнами у світовий економічний простір.

Отже, для суспільного розуму та суспільного інтелекту кожного з регіонів властивий специфічний набір соціально-географічних ознак, які визначають формування і розвиток різних регіональних суспільних сфер, у тому числі й соціальної.

Концепція соціально-географічних ознак суспільного розуму і суспільного інтелекту належить до фундаментальних у регіональній соціальній географії, мі розвитку повинні бути присвячені подальші дослідження в XXI ст. у межах цієї галузі знань.

Інститут « КИЇВДІПРОТРАНС » заснований в 1930 році.

Поле основної діяльності Інституту : проектні роботи та менеджмент проекту, інжинірингові, консалтингові та інформаційні послуги в галузі транспортного будівництва.

Інститут виконує економічні, геодезичні та інженерно -геологічні вишукування, техніко -економічне обґрунтування інвестицій та комплексне робоче проектування :

- Залізниць, станцій, під'їзних шляхів;
- Автомобільних доріг;
- Технологічних споруд транспорту, їх ремонту та сервісного обслуговування;
- Транспортних штучних споруд (мости, шляхопровідні розв'язки, тунелі);
- Цивільних споруд (вокзали, готелі, об'єкти торгівлі, житлові будинки);
- Інфраструктури залізниць: пристроїв електропостачання, автоматики, телемості - Ханик і зв'язку;
- Природоохоронних технологій.

Отже, усі генетично обумовлені характеристики інтелекту проходять через сито соціального відбору і більша їх частина залишається "за бортом", адже виявляється і розвивається в основному те, для чого існують відповідні умови, те, що стимулюється і підтримується.

Визначено що працівники проектно- вишукувального інституту характеризуються середнім і високим інтелектом. їм властива така характеристика

Другий рівень – евристичний. Тут люди вже виявляють певною мірою інтелектуальну активність, не стимульовану зовнішніми факторами, шукають нові засоби. Однак еврист схильний виявити тільки емпіричні

закономірності, які дають змогу вирішувати поставлені зовні задачі, на відміну від креативів (третій рівень), для яких емпірична закономірність стає не формальним засобом, а самостійною проблемою. Якісна особливість креативів – самостійна, не стимульована зовні постановка проблеми.

Отже, стимульно-продуктивний рівень відповідає прийняттю і продуктивному вирішенню задач, однак у межах уже поставлених проблем. Евристичний рівень відповідає відкриттю нових закономірностей емпіричним шляхом.

Креативний рівень відповідає теоретичним відкриттям, коли вчений будує теорію, яка пояснює факти, ставить нову наукову проблему.

Рівень інтелектуальної активності, ініціативи є досить стійкими особистісним утворенням дорослих, виявляється у різноманітних експериментальних умовах і пов'язаний з глибинною мотиваційною структурою особистості.

Висновки. Сучасна психодіагностика набула статусу багатогалузевої науки. Створено багато психодіагностичних методик, кількість яких збільшується, застосовуються сучасні методи математики і фізики, а також засоби комп'ютерної психодіагностики. Вчені працюють над комплексною систематизацією і викладом психодіагностичних методів, розробляють концепцію психодіагностики - обґрунтовану, продуману систему, яка може стати основою класифікації психодіагностичних методик.

Отже, представники генетичного підходу розглядають інтелект як вроджену можливість людини ефективно адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Ці генетично зумовлені можливості можна діагностувати за допомогою тестів.

Отже, для суспільного розуму та суспільного інтелекту кожного з регіонів властивий специфічний набір соціально-географічних ознак, які визначають формування і розвиток різних регіональних суспільних сфер, у тому числі й соціальної.

Концепція соціально-географічних ознак суспільного розуму і суспільного інтелекту належить до фундаментальних у регіональній соціальній географії, мі розвитку повинні бути присвячені подальші дослідження в ХХІ ст. у межах цієї галузі знань

Визначено що працівники проектно- вишукувального інституту характеризуються середнім і високим інтелектом. їм властива така характеристика

Другий рівень – евристичний. Тут люди вже виявляють певною мірою інтелектуальну активність, не стимульовану зовнішніми факторами, шукають нові засоби. Однак еврист схильний виявити тільки емпіричні закономірності, які дають змогу вирішувати поставлені зовні задачі, на відміну від креативів (третій рівень), для яких емпірична закономірність стає не формальним засобом, а самостійною проблемою. Якісна особливість креативів – самостійна, не стимульована зовні постановка проблеми.

Отже, стимульно-продуктивний рівень відповідає прийняттю і продуктивному вирішенню задач, однак у межах уже поставлених проблем.

Евристичний рівень відповідає відкриттю нових закономірностей емпіричним шляхом.

Креативний рівень відповідає теоретичним відкриттям, коли вчений будує теорію, яка пояснює факти, ставить нову наукову проблему.

Рівень інтелектуальної активності, ініціативи є досить стійкими особистісним утворенням дорослих, виявляється у різноманітних експериментальних умовах і пов'язаний з глибинною мотиваційною структурою особистості.

Список використаних джерела

1. Боровикова С. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Боровикова С. А. – СПб : [б. и.], 1991. – 174 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Братусь Б. С. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб.
4. А.А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун.-т, 2012. – 720 с.
5. Ржевський Г.М. Психологічна підготовка особового складу ракетних військ і артилерії Сухопутних військ / Ржевський Г. М. // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. – 2000. – Вип. 5 (18). – С. 41–47.
6. Ржевський Г.М. Особливості організації та умов професійного становлення військових спеціалістів строкової служби сухопутних військ Збройних сил України / Ржевський Г. М. // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. – 2000. – Вип. 6 (19). – С. 36–43.
7. Ржевський Г.М. Чинники успішності становлення сержантів під час проходження служби в особливих умовах / Ржевський Г. М. // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – 2006. – Ч. 2, № 37. – С. 229–232.
8. Ржевський Г.М. Теоретико-методологічні підходи до проблеми становлення професійної діяльності в психології / Ржевський Г. М. // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. – 2006. – Вип. 9. – С. 154–161.
9. Ржевський Г.М. Психологічна сутність становлення військовослужбовців строкової служби та сержантів служби за контрактом під час службової діяльності / Ржевський Г. М. // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. VII, вип. 10. – С. 337–345.
10. Ржевський Г. М. Психологічні умови та критерії професійного становлення спеціалістів / Ржевський Г.М. // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – 2006. – Вип. 29. – С. 498–506.
11. Ржевський Г. М. Динаміка становлення військовослужбовців і молодших командирів військової служби за контрактом / Ржевський Г. М. // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – 2006. – Вип. 30. – С. 426–434.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Манзюк Наталя

Студентка 3 курсу 29 групи
факультету економіки, менеджменту та
психології

«СУЧАСНІ МЕТОДИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ХАРАКТЕРУ»

Актуальність теми дослідження. Кожній людині властиві істотні особливості, які позначаються на її діяльності та поведінці. Такі психологічні особливості особистості називають рисами характеру. Вони характеризують і цілі, які прагне людина, і способи досягнення цілей. Ці знання є важливими, оскільки особистість характеризується не лише тим, що вона робить, а й тим, як вона це робить. Сукупність таких стійких рис становить характер особистості. Характер – комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до суспільства, до праці, до інших, до самої себе. В буквальному перекладі з грецької мови «character» означає карбування, відбиток. Про характер людини ми робимо висновок за тим, як вона мислить і поводить себе за різних обставин, якої вона думки про інших людей і про саму себе. Характер – це каркас особистості, в який входять лише найбільш виражені і тісно взаємопов'язані властивості особистості, які виразно проявляються у різних видах діяльності, індивідуальне поєднання найбільш стійких, суттєвих рис людини. На відміну від темпераменту характер виникає і формується прижиттєво, в процесі спілкування і спільної діяльності.

Розробкою типологій і класифікацій локальних (ситуаційно залежних) факторів характеру займалися Р. Кеттелл, Х. Гоф, Дж. Гілфорд, Д. Джексон, С. Хатуей, Дж. МакКінлі, А.Личко, А. Шмельов, Н. Шмішек, Л. Собчик, та інші.

Характер формується в процесі соціалізації людини в умовах включення її в різні соціальні спільності. Від ступеня сприятливості сформованих у них міжособистісних відносин багато в чому залежить формування тих або інших рис характеру індивіда – стійких форм поведінки в зв'язку з конкретними, типовими для даного виду поведінки ситуаціями. У нетипових ситуаціях людина може виявити і невласиві їй зразки поведінки: ввічлива – брутальність, скромна – розв'язність. Відомо багато теорій, що намагаються пов'язати прояв характеру з особливостями зовнішнього вигляду людини, її статури, почерку і т.д., але найбільш повне уявлення про людину можна одержати з її вчинків (свідомих, навмисних дій, у яких вона

затверджує своє ставлення до інших людей, до самого себе, до світу в цілому).

Саме у вчинках як актах поведінки виявляється характер, у них же він і формується. Добрим і чесним можна стати, тільки роблячи добрі і чесні вчинки. Віддавна відома приказка: “Посієш учинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю”. Таким чином, становлення характеру, що відбувається в результаті навчання і виховання людини, обумовлене об’єктивними обставинами її життєвого шляху, але самі ці обставини можуть змінюватися під впливом учинків людини. У результаті вона здатна піднятися над своїм характером, змінити його, стати творцем самої себе в процесі самовиховання.

В процесі становлення особистості у характері молодих людей можуть проявлятися акцентуації. Акцентуації характеру – крайні варіанти норми окремих рис характеру. Акцентуації характеру розвиваються під впливом різних факторів, серед яких важливу роль відіграють властивості нервової системи, особливості сімейного виховання, професійного самовизначення, соціального оточення, фізичного здоров’я. Дослідженням акцентуацій займалися П.Б. Ганнушкін, К. Леонгард, А.Е. Личко, Е.Фромм, Е. Шелдон, А. Шостром та інші.

Залежно від відмінностей характеру вкрай різні будуть також ті шляхи і способи, якими людина впливає на навколишнє життя, прагнучи так чи інакше пристосуватися до нього. Розуміння людського характеру дає можливість передбачити, як людина буде поводитись за певних умов, чого від неї варто очікувати, як вона виконуватиме дані їй доручення. Сила характеру виявлятиметься в енергійних діях, завзятті та активності в діяльності, боротьбі за доведення справи до кінця, незважаючи на жодні перешкоди. Також дослідження характеру особистості допомагає при профорієнтаційній роботі, оскільки психолог може продіагностувати наявність необхідних рис відповідно до тих, які наведені у психограмі обраної спеціальності. Питання про акцентуації характеру є актуальним у зв’язку з поширенням процесів дезадаптації молоді до сучасних соціально-економічних умов суспільства.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження полягає в визначенні психологічних особливостей проявів характерологічних рис студентів університету та на їх основі розробка практичних рекомендацій щодо їх дослідження.

Досягнення мети зумовило розв’язання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психодіагностики характеру.
2. Обґрунтувати комплекс методик дослідження психологічних особливостей проявів характерологічних рис.
3. Визначити психологічні особливості проявів характерологічних рис студентів університету.
4. Розробити практичні рекомендації щодо дослідження рис характеру у студентів.

Об'єктом дослідження є характер як психологічний феномен.

Претом дослідження є психологічні особливості проявів характерологічних рис студентів-психологів.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні - аналіз основних методів психодіагностики характеру в сучасній науковій літературі; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики; емпіричні – спостереження (застосовувалось для вивчення особливостей прояву характерологічних рис у повсякденному житті); бесіда (використовувалась для отримання інформації щодо усвідомлення студентами того, як їхній характер впливає на поведінку в повсякденному житті); опитування, психодіагностичні - опитувальник К. Леонгарда (Додаток А) (використовувався для визначення акцентуацій характеру у студентів), методика Д. Кейрсі (Додаток Б) (використовувався для діагностики типу темпераменту за К. Юнгом); математичні – обчислення первинних описових статистик, статистична обробка отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів:

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному розгляді сучасних психодіагностичних методик дослідження характерологічних рис, а також у психодіагностиці наявних у студентів-психологів рис характеру, що дозволяє розробити практичні рекомендації щодо організації дослідження проявів характерологічних рис студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені практичні рекомендації враховані та впроваджені під час виробничої практики на базі центру психологічного забезпечення професійної діяльності КНТЕУ

Теоретичний аналіз психодіагностики характеру. Аналіз сучасних підходів вивчення характеру в психодіагностиці.

Піонером у дослідженнях характеру вважають давньогрецького філософа Теофраста (372-287 до н. е.). У XVIII ст. в Європі активно досліджували типологію характеру, а англійський філософ і психолог Джон-Стюарт Мілль (1806-1873) навіть запропонував виокремити етологію як особливу науку(з часів Теофраста характер називали "етос"). Вважалось, що характер розкриває і обмежує міру особистої відповідальності людини, визначає вчинки, якими вона може керувати (на відміну від темпераментальних проявів, змінити які не можливо), тобто концентрує те, що вона може контролювати, змінювати і розвивати. Характер формується протягом життя людини і, загалом усталюючись до підліткового віку, змінюється під впливом виховання і самовиховання. Тому характер, на відміну від темпераменту, може підлягати етичному оцінюванню.

Проблема характеру та його розвитку має давню історію і належить до найскладніших у психології. Початок її постановки та розробки припадає на добу Стародавньої Греції та пов'язаний з іменами Платона, Протагора, Теофраста, Арістотеля [48]. Разом з тим, це і вічна нова проблема, тому що

виникає постійно з народженням кожної дитини, з появою нового покоління і неодмінними турботами про його виховання.

Визначаючи поняття "характер", слід зазначити, що воно трактується в психології неоднозначно. По-перше, наявні труднощі в розрізненні характеру і темпераменту, оскільки їй досі складно встановити, що є властивостями темпераменту, а що є результатом прижиттєвих "нашарувань", тобто відноситься до властивостей характеру. Ще більше спірних питань виникає під час спроби розвести поняття "характер" і "особистість", оскільки в психологічній літературі ці поняття або часто ототожнюються і використовуються як синоніми, або характер включається в особистість і розглядається як її підструктура, або навпаки, особистість розуміється як специфічна риса характеру тощо.

Донедавна вітчизняні психологи наголошували, що хребет характеру" становить воля - стійкість у діях, принциповість, відношення інтелекту і особистості, наявність життєвих цілей. Зарубіжні вчені, також відзначаючи елемент характеру, пов'язаний із самоконтролем і саморегуляцією, як синонім іноді вживають поняття "сила Я", "сила Над-Я".

Кожній людині, крім динаміки дій, що виявляється в темпераменті, крім спрямованості дій, притаманні істотні особливості, які впливають на її діяльність та поведінку. Про одних кажуть, що вони працьовиті, дисципліновані, добрі, сором'язливі, сміливі, веселі, альтруїстичні, комунікабельні, а про інших - ледачі, хвалькуваті, неорганізовані, честолюбні, самовпевнені, нечесні, егоїстичні. Подібні риси виявляються у людей настільки яскраво і постійно, що визначають собою типовий різновид особистості. Такі психологічні особливості особистості називають рисами характеру. Саме вони відображають істотні властивості людини, що в сукупності відбивають сутність поняття "характер". "Характер" - слово давньогрецького походження і в перекладі означає "карбівка", "печатка", "шаблон". Спочатку він позначав інструмент для того, щоб робити карбування, штамп, клеймо. За образом печатки чи відбитка визначалася, наприклад, цінність монети. У Стародавній Греції образ карбування почав застосовуватися й до людини, спершу для окреслення рис її обличчя, а потім - особливостей поведінки людини.

Дійсно, характер, з одного боку являє собою відбиток виховання і діяльності, які формують людську особистість. Життя карбує характер людини, а з певного моменту людина сама починає кувати свій характер. В цьому, власне кажучи, і полягає сутність самовиховання.

Поняття "характер" було введено колегою Арістотеля Теофрастом для визначення властивостей людини

Але слова "карбівка", "печатка" по відношенню до характеру мають, з іншого боку, ще одне досить суттєве значення. Характер накладає відбиток на всі вчинки, думки і почуття людини. За цими проявами ми й оцінюємо характер тієї чи іншої особистості. То ж, властивостями характеру слід вважати не всі особливості людини, а лише істотні та стійкі.

Характер - це сукупність постійних індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, ставленні до колективу, інших людей, праці, навколишньої дійсності та до самої себе.

Характер людини можна зрозуміти тільки в її суспільній діяльності, суспільних відносинах. Про характер людини ми робимо висновок і за тим, як вона мислить і поводить себе за різних обставин, якої вона думки про інших людей і про саму себе, в який спосіб здебільшого поводить себе.

Важко розмежувати прояви характеру і особистості, а ще складніше - характер і темперамент. Б. Кречмер вважав, що темперамент - це вроджена особливість перебігу психофізіологічних процесів (їх темп, інертність, напруження, здатність до переключення та ін.), а характер - це стійка особливість ставлення людини до світу, оточення і себе.

А. Ковальов і В. М'ясищев виокремили такі підходи в дослідженні характеру і темпераменту: їх ототожнення; антагонізм; трактування темпераменту як елемента характеру; визнання темпераменту основною природою характеру [41].

Позиції, за якою темперамент є основою характеру, дотримується багато вітчизняних дослідників, зокрема послідовники теорії індивідуальності. У ній стверджується, що темперамент і характер зумовлюють один одного. Характер формують життєві враження, виховання і навчання на природній основі темпераменту - властивостях нервової системи і генетичних програмах. Однак темперамент наділений стійкістю, тотальністю і описує формальні (незалежні від змісту діяльності) особливості поведінки, а характер виявляється не у всьому і не завжди.

В українській та російській характерології характер розглядається на підставі принципу єдності свідомості й діяльності, принципу розвитку, комплексного та системного підходу (В.І. Абраменко, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Ковальов, В.М. М'ясищев, М.Д. Левітов, І.В. Страхов та ін.) [35]. Поняття "характер" названі автори здебільшого визначають ідентично, характер аналізують у єдності змісту і форми, наголошують вплив на нього спрямованості особистості.

Так, за Б.Г. Ананьєвим, характер виражає основну життєву спрямованість та проявляється у своєрідному для конкретної особистості способі дій. За визначенням М.Д. Левітова, характер - це психічний склад особистості людини, який виражається в її спрямованості й волі.

Разом з тим у питанні про те, визначається характер спрямованістю особистості чи ні, деякі психологи, зокрема А.В. Петровський, займають невизначену позицію. Вони визнають зумовленість спрямованістю особистості тільки деяких рис характеру.

Спрямованість - основний компонент особистості, який виражає її "Я" і становить суспільне обличчя людини, її суть як суб'єкта пізнання та перетворення світу, як члена суспільства.

Спрямованість є системою життєвих прагнень, яка охоплює те, чого індивід хоче досягти у своєму житті, у чому він бачить його сенс, що

спонукає його досягати поставленої мети і що морально виправдовує його діяльність та поведінку. Спрямованість втілюється в таких психічних явищах та їхніх ієрархічних системах, як потреби, інтереси, ідеали, думки, світоглядні погляди та переконання.

Різні люди в одних і тих же обставин виявляють різні властивості особистості. Наприклад, при спілкуванні з новими незнайомими людьми одні боязкі, соромливі, стримані, мовчазні, інші-самовпевнені, жвавих, говірки. Ці відмінності пояснюються, з одного боку, ставленням людини до людей, з іншого боку-індивідуальними особливостями темпераменту і психічних процесів.

Темперамент — вроджена (біологічно зумовлена) і мало змінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини. Темперамент становить основу розвитку характеру. З фізіологічної точки зору, темперамент — тип вищої нервової діяльності людини.

Питання про співвідношення понять "особистість" і "характер" здавна представлене в характерології трьома поглядами. Деякі автори ототожнюють особистість і характер, інші - розглядають характер окремо від особистості і вилучають його з її структури, треті - вказують на зв'язок між ними, визначаючи особистість як сукупність усіх якостей людини, а характер - як своєрідність переважно емоційно-вольових проявів особистості. Найбільш поширені перший і третій погляди.

Так, наприклад, Ю.Б. Гіппенрейтер вважає, що характер у вигляді формально-динамічних особливостей поведінки є передумовою формування особистості, але особистість у своєму розвитку "знімає" характер. Розвиваючись як особистість, людина визволяється від характеру, "втрачає" його. Такі погляди ґрунтуються на своєрідному розумінні суті характеру, на ототожнюванні його з темпераментом.

На сьогодні науковці працюють над вивченням питань формування характеру, виявів національного характеру, проблеми гармонійності структури та виявів характеру.

Психологічні особливості проявів рис характеру студентів. Пам'ятаючи про те, що характер є набутою якістю людини, зауважимо, що формування характеру - це тривале становлення постійних психологічних утворень під впливом об'єктивних і спеціально створених для особистості умов. На формування характеру найістотніше впливають загальні фактори становлення особистості[48]:

- біологічна основа
- соціальне середовище
- активність самої людини.

Особливо важливе значення для формування характеру має активна діяльність людини і, передусім, спілкування як необхідна умова самопізнання та самореалізації особистості.

Біологічна основа - це специфічний вияв вищої нервової діяльності, підґрунтям якої є природжені особливості нервової системи, своєрідні

сполучення яких (сила, врівноваженість, рухливість) виявляються через тип темпераменту. На подальше формування характеру впливають і вроджені задатки дитини, які створюють умови для схильностей. Але слід пам'ятати, що природжений тип нервової системи з перших днів життя перебуває під впливом суспільних умов життя, виховання, які накладають відбиток на його функціонування.

Соціальне середовище передусім виявляється через виховний вплив родини та умов проживання в ній дитини. Склад сім'ї, традиції та мікроклімат, ставлення до дитини зумовлюють формування різних рис її характеру. Однак, сім'я є частиною суспільства в цілому, тому трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, поява нових ідеалів і цінностей, зумовлених входженням у систему ринкових відносин, створюють передумови для формування рис характеру нової ділової людини. Отже через соціум у дитини виробляються як типові риси національного характеру, так і специфічні риси для певного контексту розвитку країни.

Серед чинників, які здійснюють організований вплив соціуму на формування характеру особистості, особлива роль належить вихованню.

Активність самої особистості у формуванні характеру, досягаючи усвідомлюваного та цілеспрямованого змісту, набуває форми самовиховання.

На високому рівні розвитку людина починає здійснювати *самовиховання і саморегулювання*, становлення свого характеру. Сформовані в процесі виховання потреби, ідеали, установки особистості стають підґрунтям її вимог як до зовнішніх умов життя, так і до самої себе. Вона сама починає влаштовувати своє життя і виховувати себе, керуючись при цьому як власними, так і суспільними цінностями.

Виховання організовує обставини життя і спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується. Разом з тим воно гальмує негативні впливи, перешкоджає засвоєнню небажаних звичок і рис поведінки

Студентський вік – особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина, опануванням і консолідацією багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Під час навчання в студента формуються необхідні для цього якості, знання, уміння і навички.

Ознаками соціально-психологічної зрілості студента є громадянська позиція, професіоналізм, діловитість, професійне мислення, етична освіченість, естетична культура, активність, потреба самовдосконалення, відповідальне ставлення до здоров'я [43].

Студентський вік (у середньому — 18—23 роки) — це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й, що конче важливо, прийняття статусу та відповідальності дорослої людини відповідно до своєї статі. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють

включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, а також формування близьких інтимних стосунків. Ієрархія мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією — важливі моменти цього періоду[5].

Емоційна сфера в студентському віці набуває певного врівноваженого стану, «заспокоюючись» після бурхливого прояву в підлітковому віці.

Не в усіх юнаків і дівчат здатність до свідомої регуляції власної поведінки та діяльності розвинена повною мірою. Нерідкими є немотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, бажання відкласти виконання завдань на останній момент, невміння планувати свій час. Такі студенти потребують чіткого управління навчальною діяльністю.

Студентів третього курсу навчання характеризує початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової праці як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів. Відбувається перехід до самоуправління власною поведінкою та діяльністю, прийняття відповідальності за власне життя, успіхи та невдачі. Нагальна потреба в спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у вищому навчальному закладі в основних рисах визначаються чинниками спеціалізації.

Для ефективного учіння впродовж усього навчального циклу людина має бути здатною до відповідних дій на кожному етапі. Ці навчальні переваги Д. Кольб назвав стилями учіння. Скориставшись моделлю Д.Кольба, П.Хані та А.Мамфорд описали такі стилі, які виявляються й у дорослому віці в процесі навчання[5]:

Активісти. Їхня увага спрямована на ситуацію «тут і зараз», полюбляють набувати нового досвіду. Вони об'єктивні та нескептичні, що дає їм змогу з ентузіазмом сприймати все нове. Для них важливо «все один раз спробувати». Забуваючи про обачність, без зайвих роздумів поринають у ризиковані справи і отримують задоволення від діяльності. Найчастіше вирішують проблеми методом мозкового штурму. Після виконання якогось завдання швидко втрачають інтерес до нього і починають шукати наступне. Вміють добре впоратися з усілякими труднощами, які виникають перед виконанням нового завдання, але саме виконання завдання після цього може здатися нудним. Тому у них знижується ефективність роботи, якщо необхідно багаторазово виконувати завдання за аналогією. Для них головне — знайти нову інформацію, а не «відшліфувати» майстерність.

Рефлектори. Їм необхідно зважити, обдумати й розглянути з різних позицій увесь набутий досвід, перш ніж зробити висновок. Вони приділяють аналізу та переробці інформації стосовно набутих знань та практичного досвіду більше часу, на відміну від формування висновків. Для рефлекторів важливо бути обережним і нічого не залишати непоміченим. Під час занять та дискусій зазвичай обирають споглядальну позицію, їм подобається

спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну точку зору. Під час виступу перед ними постає картина, в якій присутні події минулого та майбутнього, що пов'язані з актуальним моментом, а також результати спостережень.

Теоретики. Схильні аналізувати, синтезувати, адаптувати й інтегрувати спостереження у складні, але логічні теорії, що вирізняються здоровим глуздом. Уміють вибудовувати послідовні теорії з фактів, які, здається, неможливо порівняти. Віддають перевагу висуванню базових гіпотез та принципів, моделюванню, системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездоганно і не заспокоюються, доки все буде зроблено так, щоб воно вписувалось у їхню систему раціональності. Часто ставлять питання про смисл речей. Зазвичай пристрасні, багато аналізують, більшою мірою схильні до раціональної об'єктивності, аніж до чогось сумнівного та суб'єктивного.

Прагматики. Полюбляють випробувати різноманітні ідеї, теорії та методи, щоб побачити, чи спрацьовують вони на практиці. Шукають нові ідеї й одразу, за першої нагоди експериментують у напрямі використання їх. Прагматик — дієвий практик, він віддає перевагу справі, а не розмовам про неї. Проблеми й нові можливості сприймаються як «виклик». Схильні відшукувати кращий спосіб розв'язання задачі, вирішення проблеми, відповіді на питання, виявляють нетерпимість до туманних ідей, прагнуть бути незалежними, полюбляють контролювати ситуацію.

Майже всі психологи підкреслюють, що характер може бути виражений більшою або меншою мірою. Акцентуація характеру - це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявні відхилення в психології й поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки, але межують з патологією. Акцентуації характеру розглядаються як крайні варіанти норми.

Особистості, у яких основні риси мають занадто високий ступінь виразності (крайні варіанти норми), К. Леонгард назвав акцентуйованими. Ці особистості не є патологічними, вони мають як потенційні можливості соціальних позитивних досягнень, так і соціально негативні потенції (наприклад, у них є ризик виникнення психопатій). Деякі "акцентуйовані особистості" можуть постати у негативному світлі, оскільки життєві обставини були несприятливими, але під впливом інших чинників вони могли б досягти неабияких успіхів.

Акцентуації характеру часто (50-80%) зустрічаються у підлітковому та юнацькому віці. Вчені зазначають, що починаючи з 40-х рр. ХХ ст. збільшилась кількість людей, що мають акцентуації, тому науковці спробували виявити і пояснити цей феномен: "У чому причини і звідки витоки цього явища?" - ставилося питання вченими перед різними лекційними аудиторіями протягом трьох років (близько 800 осіб). У судженнях студенти були однастайними: війни ХХ ст., репресії, голод та інші соціальні негаразди (у психологічному розумінні - стреси, страх, тривожність, гальмування емоцій і мислення) призвели до "розширення кордонів" неврівноваженості та інертності людини взагалі, особливо

генотипу на нашій території, і передаються спадково. Ці риси виявляються в різних людей по-різному: в нерішучості, сумнівах, побоюванні нового, нав'язливих станах, неможливості закінчувати розпочату роботу тощо"[50].

Висновки. Отже за результатами теоретичного аналізу нами визначено, що, дослідженням характерологічних рис особистості займалися такі видатні вчені як К. Леонгард, А. Е. Личко, Е. Фромм, Е. Шелдон, А. Шострем, Б. Кречмер, А. Ковальов, В. М'ясищев, Б.Г. Ананьєв та інші. Проблема характеру та його розвитку має давню історію і належить до найскладніших у психології. Кожна людина має індивідуальні особливості характеру, при чому вони можуть бути діаметрально протилежними. На формування характеру найістотніше впливають загальні фактори становлення особистості, а саме біологічна основа, соціальне середовище та активність самої людини.

Існують певні психологічні особливості прояву характеру в юнацькому віці, оскільки студентський вік – особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина, опануванням і консолідацією багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й, що конче важливо, прийняття статусу та відповідальності дорослої людини.

Акцентуації характеру є закономірним явищем у юнацькому та підлітковому віці та визначаються дослідниками як нормальна особливість характеру, за якої окремі його риси надмірно посилені. Проте внаслідок їх гіперболізації акцентуації можуть мати патологічний характер.

Організація та програма дослідження психологічних особливостей проявів рис характеру студентів університету.

Модель та програма дослідження психологічних особливостей проявів характерологічних рис. У цьому розділі на основі аналізу наукової літератури визначено теоретико-методологічні основи дослідження і розроблено методику дослідження характерологічних рис у студентів.

Вирішення наступних завдань створює передумови для експериментального вивчення рис характеру у студентів:

1. Встановлення наявності у студентів певних характерологічних рис.
2. Визначення ступеня розвинутості цих рис характеру у певних кількісних та якісних показниках.
3. Опис психологічних та поведінкових особливостей студентів, що діагностуються.
4. Порівняння ступеня розвиненості якостей, що вивчаються, у різних студентів.

Для розв'язання завдань нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, а саме: теоретичних (аналіз проблеми сучасних методів психодіагностики характеру; узагальнення наукових джерел із зазначеної проблематики), емпіричних (опитування), психодіагностичні (тест Кейрсі, призначений для оцінки темпераменту на

основі робіт Юнга й Майерс-Бріггс, методика Леонгарда, спрямована на визначення акцентуацій характеру).

Під час розгляду теоретико-методологічних передумов і методик дослідження характерологічних рис у студентів ми керувалися сформованим у сучасній психології рівнем розуміння її наукової методології, насамперед загальною методологією як діалектичним підходом до явищ дійсності; частковою методологією як сукупністю методологічних підходів і принципів, що застосовують у психології стосовно досліджуваної проблеми; методологією як сукупністю конкретних методичних прийомів психологічного дослідження.

Для організації експериментального дослідження психологічних особливостей характерологічних рис у студентів була розроблена програма дослідження, яка включала: визначення предмета, об'єкта, мети та завдань дослідження; розроблення критеріїв та кількісних показників за ними; вибір надійних і валідних методик дослідження; проведення пілотажного дослідження; емпіричне дослідження; аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Емпіричний матеріал, потрібний для психологічного дослідження, має різний характер і міститься у багатьох різноманітних джерелах. Інформація, яка є у кожному з них, як правило, дає змогу охарактеризувати досліджуване явище лише в якомусь одному аспекті. Для забезпечення комплексного, всебічного аналізу досліджуваної проблеми рекомендується в емпіричних дослідженнях передбачити одержання інформації з різних джерел відповідними методами. Враховуючи спільність теоретичного та емпіричного дослідження, розглянемо схему етапів, які зазвичай включає психологічне дослідження.

Психодіагностичне дослідження характеру включає наступні кроки:

1. Підготовчий етап: постановка проблеми, вивчення стану проблеми, вибір об'єкта і предмета дослідження, огляд наявних з даної проблеми публікацій, підбір і вивчення надійних і валідних методик, знайомство з досліджуваними..

2. Збір фактичних даних, пілотажне дослідження, теоретичне удосконалення розробки даної проблематики.

3. Емпіричне дослідження.

4. Опрацювання і інтерпритація даних.

5. Прийняття рішення (аналіз отриманих результатів).

6. Формулювання загальних висновків.

Послідовне проходження перерахованих етапів вельми умовне в реальному дослідженні, оскільки практично завжди виникає необхідність коректувати рішення більш ранніх етапів з урахуванням можливостей і обмежень наступних.

При цьому досить важливою є послідовність проведення емпіричного дослідження, яка має наступний план:

1. Пояснити, навіщо потрібен опитувальник.

2. Гарантувати збереження таємниці окремих відповідей і результатів у цілому.

3. Повільно, голосно, чітко прочитати інструкції.

4. Перевірити, чи правильно досліджувані зрозуміли інструкцію.

5. Повідомити про правила виправлення помилок, про заборони у спілкуванні та поведінці на час обстеження.

6. Після закінчення дослідження швидко зібрати тестові матеріали та листи для відповідей.

Як правило, емпіричні дослідження виконують на вибірковій сукупності – частині об'єкта дослідження яка і підлягає обстеженню. Це пов'язано з тим, що вибірковий метод дає змогу значно скоротити фінансові та часові витрати на реалізацію дослідження. В психології розроблено цілий перелік методів формування вибіркової сукупності та алгоритмів розрахунку її оптимального об'єму (з позиції допустимої похибки).

Існування проблеми (проблемної ситуації) є вихідним моментом будь-якого наукового дослідження. Постановка наукової проблеми передбачає:

- виявлення існування дефіциту (недостатність знань, фактів, суперечливість наукових уявлень);
- усвідомлення потреби в усуненні дефіциту;
- опис проблемної ситуації на природній мові;
- формулювання проблеми в наукових термінах.

Переконатися в тому, що проблема дійсно існує, можна спираючись на проведений літературний огляд. У ньому необхідно дати характеристику ступеня дослідженості цікавлячої вас проблеми. Слід відзначити, наскільки вона вивчена в цілому, а також її окремі сторони, аспекти. Необхідно виділити невивчені і мало вивчені питання, протиріччя в розумінні явища в цілому і його окремих сторін, протиріччя у наявних емпіричних даних.

Вивчивши структуру проведення психологічного дослідження, можна виділити наступні принципи:

- науковість;
- надійність;
- валідність;
- стандартизовані;
- доповнюваність;
- об'єктивність;
- конфіденційність.

Особлива увага приділялася використанню новітніх інформаційних технологій у проведенні психологічного дослідження при зборі, обробці інформації та її подання.

Обґрунтування методик дослідження характерологічних рис.

До універсальної групи методів психологічного дослідження належать такі емпіричні методи: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний, вивчення продуктів діяльності та літературно-історичних джерел.

Бесіда - метод одержання інформації на основі словесної (вербальної) комунікації.

Інтерв'ю - спосіб отримання соціально-психологічної інформації за допомогою усного опитування. У психології цей метод поділяють на чотири види: діагностичний та клінічний, вільний та стандартизований.

Анкетування - метод соціально-психологічного дослідження за допомогою набору запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження. Методичним засобом для отримання інформації є анкета. Анкети бувають закриті, в них подаються варіанти відповіді; відкриті - без варіантів відповіді; анкети-віяла, в яких, окрім запропонованих варіантів, є місце для власної відповіді.

Використовуються різні типи анкетування залежно від характеру та способу отримання необхідної інформації: суцільне (охоплюються великі групи населення) та вибіркоче (охоплюється конкретна група учасників); усне і письмове, індивідуальне чи групове; очне і заочне. Для отримання певної інформації не завжди вдається опитати кожну людину певної великої групи. Тому психологи працюють з певною вибіркою, в яку може входити половина опитуваної групи або 5-10 %. Вибірка - це група людей, відібраних для опитування згідно з певними характеристиками. Під час проведення відбору психологи повинні турбуватись про те, щоб вибірка була репрезентативною. Репрезентативна вибірка - група людей, в якій рівномірно представлена вся досліджувана спільнота.

Біографічний метод у психології використовує ретроспективний погляд на життя особистості за допомогою системи дослідження, діагностики та проектування життєвого шляху людини.

Основним інструментом пізнання в даному методі виступає автобіографія. Автобіографії поділяються на спонтанні (копи ініціатива перегляду свого життя належить самій особистості) та провоковані (коли особистість спонукають розповісти про себе за визначеним планом).

Вивчення продуктів діяльності - це метод психологічного дослідження, спрямований на збір, систематизацію, аналіз і тлумачення продуктів діяльності людини. За ознакою предмета пізнання виділяється три дослідницькі та аналітичні процедури цього методу.

Перший - аналіз особистих документів (щоденників, листів), другий - аналіз офіційних матеріалів стосовно масової комунікації (записи розмов, порад, оголошення, розпорядження, накази), третій - аналіз змістових досягнень діяльності людини (професійні, суспільні, творчі)[Вітенко, с 86].

У даній курсовій роботі відповідно до поставленої мети ми використовували тест Кейрсі та характерологічний опитувальник К. Леонгарда.

Дуже часто характер порівнюють з темпераментом, а іноді ці поняття використовують як тотожні. У психологічній літературі існує щонайменше чотири погляди на проблему співвідношення понять "темперамент" і "характер":

- 1) ототожнення характеру і темпераменту (Е.Кречмер, А.Ружицький);
- 2) протиставлення характеру і темпераменту, констатація антагонізму між ними (П.Вікторов, В.Віреніус);

3) визнання темпераменту елементом характеру, його ядром, незмінною частиною (С.Л.Рубінцггейн, С.Городець-кий);

4) визнання темпераменту природним підґрунтям характеру (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв) [40].

Грунтуючись на матеріалістичному розумінні психічних явищ та властивостей людини, слід відзначити, що спільним для характеру і темпераменту є залежність від фізіологічних особливостей людини, насамперед від типу нервової системи.

Темперамент визначає в характері такі риси, як урівноваженість або неурівноваженість поведінки, легкість входження в нову ситуацію, рухливість чи інертність реакцій тощо. Однак темперамент не визначає змістовного боку характеру. У людей з однаковими властивостями темпераменту можуть бути абсолютно протилежні риси характеру. Особливості темпераменту можуть сприяти або протидіяти формуванню тих чи інших рис характеру. Так, холерику важко бути врівноваженим та стриманим, меланхоліку - сміливим та рішучим, флегматику - товариським та рухливим, сангвініку - "наполегливим трудівником життя" [22].

Властивості темпераменту можуть приходити у певне протиріччя з характером. Так, П.І.Чайковський долав свою схильність до меланхолії підвищеною працездатністю.

У людини зі сформованим характером темперамент перестає бути самостійною формою вияву особистості, а стає його динамічним боком, виявляючись у певній емоційній спрямованості властивостей характеру, певній швидкості перебігу психічних процесів і виявів особистості, певній характеристиці виразних рухів та дій особистості.

Визначення типу особистості ми проводили відповідно до класифікації Девіда Кейрсі, побудованої на основі робіт К.Г. Юнга та І. Майерс-Бріггс. Інтегральні типи темпераменту за Кейрсі: SP - Діонісій - сенсорно-імпульсивний; SJ - Епіметей - сенсорно-плануючий; NF - Аполлон - інтуїтивно-чуттєвий; NT - Прометей - інтуїтивно-логічний.

Кожен з типів, у свою чергу, підрозділяється на чотири функціональних портрета, що відображають менш істотні (у порівнянні з типами) психологічні відмінності. Портрети мають літерні та умовні словесні позначення. Профіль особистості визначається на підставі показників за чотирма біполярним шкалами: екстраверсія - інтроверсія, сенсорика - інтуїція, логіка - почуття, оцінка - сприйняття (планування - імпульсивність).

Цей опитувальник призначений для визначення типових способів поведінки і особистісних характеристик. Він складається з 70 тверджень (питань), кожне з яких має два варіанти відповіді, серед яких необхідно вибрати один. Усі відповіді рівноцінні, серед них немає "правильних" або "неправильних".

Людей відрізняють один від одного не тільки природжені індивідуальні риси, але також і відмінності в розвитку, пов'язані з перебігом їх життя. Поведінка людини залежить від того, в якій сім'ї вона виросла, в якій школі вчилася, хто вона за професією, в якому колі обертається. Дві людини схожі

за рисами характеру у дитинстві можуть згодом мати дуже мало загального між собою, а, з другого боку, схожість життєвих обставин може виробити схожі риси і реакції у людей, відмінних між собою.

Таким чином, акцентуація характеру — це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру гіпертрофовані і виявляються у формі «слабких місць» в психіці індивіда - виборчої її уразливості відповідно деяких впливів при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших впливів. У працях К. Леонгарда використовується як поняття "акцентуована особистість", так і "акцентуовані риси характеру". Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, - це щось проміжне між психопатією і нормою. Акцентуовані особистості - це не хворі люди, це здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. На питання про межі, які відділяють акцентуантів від психопатів та неакцентуантів, К.Леонгард не дає чіткої відповіді. Типи акцентуованих осіб ще не визначені остаточно . Вони описані К.Леонгардом і А. Личко. Проте ці автори дають різну і дуже детальну класифікацію акцентуацій. Загалом виділяють лише чотири типи акцентуацій особистості: збудливий, афектний, нестійкий, тривожний. Окремі акцентуовані риси вдачі звичайно бувають достатньо компенсовані. Проте у важких ситуаціях у людини з акцентуованим характером може виникнути порушення поведінки. Акцентуації характеру, його «слабкі місця» можуть бути явними і прихованими, виявляються в екстремальних ситуаціях .

У даній курсовій роботі для діагностики акцентуацій характеру ми будемо використовувати методику, розроблену К. Леонгардом. Ним виділені десять типів акцентуацій характеру, які досить умовно розділені на дві групи: акцентуації характеру (демонстративна, педантична, застряваюча, збудлива) і акцентуації темпераменту (гіпертимний і гіпотимний, циклотимний і екзальтований, тривожно-боязкий і емотивний).

Особливо варто звернути увагу на те, що визначення екстраверсії і інтроверсії по Леонгарду знаходяться в суперечності з іншими поширеними визначеннями даних термінів (за Айзенком, по Майерс-Бріггс, в соціоніці). Екстраверт по Леонгарду - це конформіст, сприйнятливий до впливу середовища, в той час як інтроверт - особистість вольова, з чіткими цінностями, за якими не боїться протиставляти себе середовищі. Для порівняння, Айзенк пов'язує екстраверсію з товариськістю і ініціативністю, інтроверсію - з замкнутістю і стриманістю. По всій видимості, таке тлумачення не випадково. Ще автор даних термінів Карл Густав Юнг, будучи (за його власною класифікацією) розумовим інтровертом, в деяких фрагментах своїх робіт домішував до визначення інтроверсії також деякі риси розумових типів - і навпаки, до визначення екстраверсії - також деякі риси етичних (переживаючих) типів. Леонгард же просто переніс акцент саме на логіку і етику, причому в їх найбільш екстремальних проявах. У зв'язку з тим, що не тільки в Україні, але і в багатьох інших країнах деякі психологи спираються на трактування даних термінів по Айзенку, а інші - по Леонгарду, така термінологічна розбіжність створює проблему в знаходженні спільної мови між ними.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури було визначено теоретико-методологічні основи дослідження і розроблено методiku дослідження характерологічних рис у студентів.

Для організації експериментального дослідження психологічних особливостей характерологічних рис у студентів була розроблена програма дослідження, яка включала наступні етапи:

- огляд та аналіз наукової літератури щодо основних методів психодіагностики характеру;
- аналіз сутності характеру та темпераменту, а також основних форм їхнього прояву в повсякденному житті;
- обґрунтування методів дослідження особливостей прояву характерологічних рис у студентів;
- обрання найбільш показових методів та методик дослідження психологічних особливостей проявів характерологічних рис;
- проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей проявів характерологічних рис;
- статистична обробка результатів дослідження;
- розроблення практичних рекомендацій щодо дослідження рис характеру у студентів.

Психодіагностика характеризується широким спектром методичних підходів. Різноманіття цих підходів обумовлює існування різних систем класифікації психодіагностичних тестів. Класифікацію доцільно будувати за різними поєднаннями форм тестових завдань із способами реагування досліджуваних, доповнених характеристиками процедур обробки експериментальних даних.

Для визначення типових способів поведінки і особистісних характеристик у студентів ми підібрали методiku Девіда Кейрсі, побудовану на основі робіт К.Г. Юнга та І. Майерс-Бріггс, а для діагностики акцентуацій характеру ми будемо використовувати методiku, розроблену Карлом Леонгардом.

Емпіричний аналіз психологічних особливостей характерологічних рис студентів. Результати аналізу проявів характерологічних рис студентів.

Дослідження було проведено на вибірці із студентської групи чисельністю 17 осіб, з яких 3 чоловіків та 14 жінок. Отримані дані можуть бути розповсюджені на всю студентську групу, з якої була вибрана дана вибірка сукупність.

Репрезентативна вибірка — це така вибірка, в якій всі основні ознаки генеральної сукупності, з якої взята дана вибірка, подані приблизно в тій же пропорції або з тією ж частотою, з якою дана ознака виступає в цій генеральній сукупності.

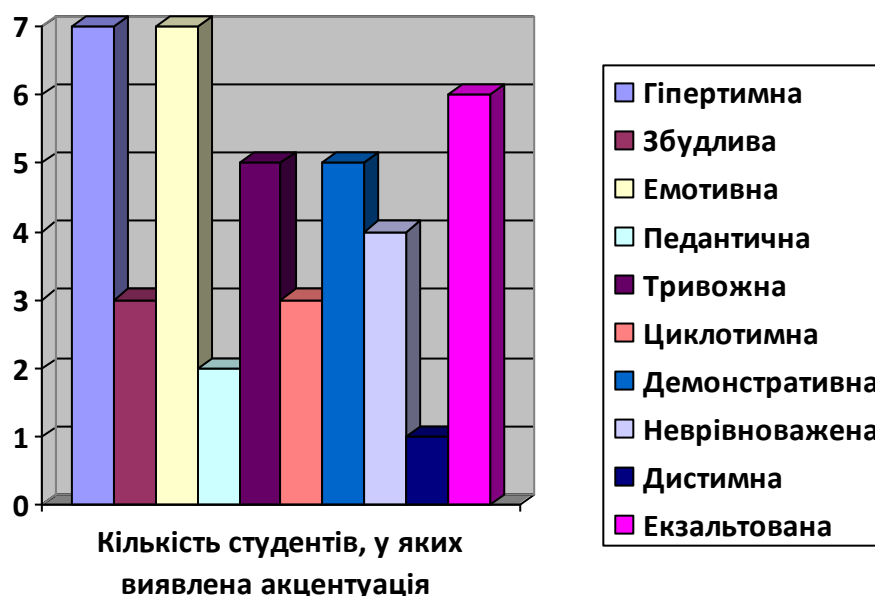
Для зручності розгляду доцільно буде представити отримані дані за опитувальником К. Леонгарда у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Акцентуація	Кількість студентів, у яких виявлена акцентуація
Гіпертимна	7
Збудлива	3
Емотивна	7
Педантична	2
Тривожна	5
Циклотимна	3
Демонстративна	5
Неврівноважена	4
Дистимна	1
Екзальтована	6

Інструкція до методики та текст опитувальника розміщені в Додатку А.

Дана вибірка надто невелика, щоб робити узагальнюючі ствердження, проте можна спостерігати, що найчастіше зустрічається акцентуація гіпертимного та емотивного типу (16,31%). Далі йде екзальтований тип (14%), тривожний (11,65%) та демонстративний (11,65%). Найрідше зустрічається дистимний тип (2,33%). Динаміка проявів типів акцентуацій характеру яскраво зображена у вигляді стовпчикової гістограми (Рис. 3.1.).



Для збереження конфіденційності результатів та осіб учасників дослідження нами було присвоєно кожному учаснику дослідження порядковий номер довільним чином. Надалі у дослідженні також будуть використовуватись порядкові номери досліджуваних осіб.

Результати за даним опитувальником були підраховуванням балів по кожній шкалі відповідно до ключа, зазначеного у методиці:

Гіпертимний x3 +: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77, -: немає

Збудливий x2 +: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81, -: 12, 46, 59

Емотивний x3 +: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79, -: 25
Педантичний x2 +: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83, -: 36
Тривожний x3 +: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82, -: 5
Циклотимний x3 +: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84, -: немає
Демонстративний x2 +: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88, -: 51
Неврівноважений x3 +: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86, -: немає
Дистимний x3 +: 9, 21, 43, 75, 87, -: 31, 53, 65
Екзальтований x6 +: 10, 32, 54, 76, -: немає

По кожній шкалі підраховуються плюси (позитивні відповіді на зазначені питання) і мінуси (негативні відповіді на відповідні шкалою питання). Потім отримані бали (плюси і мінуси) за шкалою підсумовуються і результат множиться на коефіцієнт - при кожному типі акцентуації свій. В результаті обробки результатів тестування вийде 10 показників, відповідних вираженості тієї чи іншої акцентуації особистості за К. Леонгардом.

За деякими джерелами, ознакою акцентуації вважається величина, що перевершує 12 балів. Інші ж підстави практичного застосування опитувальника вказують, що сума балів в діапазоні від 15 до 18 говорить лише про тенденцію до того чи іншого типу акцентуації. І лише у разі перевищення 19 балів особистість є акцентуованою. Таким чином, висновок про ступінь вираженості акцентуації робиться на підставі наступних показників за шкалами:

0-12 - властивість не виражена

13-18 - середній ступінь вираженості властивості (тенденція до того чи іншого типу акцентуації особистості)

19-24 - ознака акцентуації.

Далі нами було підраховано результати за допомогою тесту Кейрсі, які мають вигляд формули психологічного типу, що складається з комбінації чотирьох літер англійського алфавіту:

E (Extraversion) & I (Introversion) – екстраверсія – інтроверсія.

S (Sensation) & N (Intuition) – розсудливість – інтуїція.

T (Thinking) & F (Feeling) – логічність – відчуття.

J (Judging) & P (Perceiving) – планування – імпульсивність.

Опитувальник містить 70 тверджень, 10 з яких відносяться до шкали екстраверсії-інтроверсії, решта (трьома групами по 20) розкривають зміст наступних трьох шкал. Шкали щирості та достовірності в опитувальнику відсутні. Твердження розташовані однорідними групами по 7: перше відноситься до факторів E-I, друге і третє - до факторів S-N, четверте і п'яте - до факторів T-F, шосте і сьоме - до факторів J-P. Далі (з кожним новим рядком реєстраційного бланка) зазначена послідовність поновлюється. Кожне твердження має два варіанти продовження, один з яких пропонується вибрати респонденту. Таким чином, виявляються індивідуальні переваги одного зі здвоєних факторів у всіх чотирьох парах.

Інструкція та текст опитувальника знаходиться у Додатку Б.

Отримані дані було занесено до таблиці 2.

Таблиця 3.2.

№ досліджуваного	Вік	Стать	Тип по Кейрсі
1	19	жін.	ESFP
2	20	чол.	ENFP
3	20	жін.	ISFJ
4	19	жін.	INTJ
5	21	жін.	ISTJ
6	20	жін.	ENFJ
7	21	чол.	INFJ
8	19	жін.	ISFP
9	19	жін.	ESTP
10	20	жін.	INTP
11	22	чол.	ENTJ
12	19	жін.	ENFG
13	20	жін.	INFP
14	20	жін.	ENFP
15	20	жін.	ESFJ
16	21	жін.	ESTJ
17	20	жін.	ISFJ

Перша група психологічних типів (тип темпераменту Діонісій; головна риса – прагнення до волі) визначається сполученням SP:

ESFP. "Тамада": оптимізм і теплота; уникають самотності; йдуть по життю сміючись, життя для них - суцільні пригоди; ігнорують все похмуре; щедрість, піддаються спокусам; старший друг для своєї дитини; вміння надихати людей, приземленість мови; наука - справа не для них, вони обирають бізнес, торгівлю.

ISFP. "Художник": успішне художня творчість, епікурейський спосіб життя; гострота відчуття поточної хвилини; висока чутливість до відтінків і півтонів у відчуттях; тонкощі усній та письмовій мові зазвичай не цікавлять, свобода, оптимістичність, непокірність, відхід від всякого роду обмежень.

ESTP. "Антрепренер": енергія, гра, невичерпний, досвідчений у поведженні з людьми; дотепність, прагматизм; робота в умовах ризику та на межі катастрофи; пошук гострих відчуттів; переслідують вигоду у взаєминах; гонитва за Панною Удачею, ризик.

ISTP. "Майстер": субординація - зайва умовність; безстрашність, жага дій; захоплення з відтінком екстремальності; вміння поводитися з будь-якими інструментами та механізмами; це бойовики, найманці, а їм властиві братські стосунки; формальне освіта не обов'язковий варіант для них (часто кидають школу і рідко прагнуть до вищої освіти).

Друга група психологічних типів (тип темпераменту Епіметей; головна риса – почуття відповідальності) визначається сполученням SJ:

ESFJ. "Торговець": відкритий, практичний, ошадливий, володіє життєвою мудрістю; компанійський, гостинний; ділова, відповідальна, інтереси клієнта понад усе; товариський.

ISFJ. "Консерватор": спокійний; захищає інтереси організації, традиції; відповідальний; дотримується зв'язку часів, проявляє інтерес до історії; все у нього за планом; турботливий; виконувати доручення для нього спокійніше, ніж керувати; господар у домі.

ESTJ. "Адміністратор": відповідальний, надійний, для нього важливі борг, ієрархія, порядок; практичний, відкритий, все у нього йде за планом; без дурниць і зайвих вигадок; нехитрий, виконавчий, цільна натура.

ISTJ. "Опікун": на першому місці - борг, людина слова, відповідальний; спокійний, твердий, надійний, логічний, мало емоціональний; сім'янин; йому властиві докладність і навіть уїдливість.

Третя група психологічних типів (тип темпераменту Аполлон; головна риса – прагнення до духовного росту, самопізнання і самовираження) визначається сполученням NF:

ENFJ. "Педагог": гуманістичний лідер, товариський, уважний до почуттів інших людей, зразковий батько; нетерплячий по відношенню до рутини і монотонної діяльності; відрізняється умінням розподілити ролі в групі.

INFJ. "Провісник": радість друзів - радість і для нього; проникливість і прозорливість; успішне самоосвіта; вразливість, не люблять суперечок і конфліктів; багата уява, поетичність, любов до метафор; це психолог, лікар, письменник; прагне до гармонії людських взаємин.

ENFP. "Журналіст": вміння впливати на оточуючих; бачить людей наскрізь; відривається від реальності у пошуку гармонії; помічає всі екстраординарне; йому властиві чутливість, заперечення сухий логіки, творчість, ентузіазм, оптимізм, багата фантазія; це торговець, політик, драматург, практичний психолог ; йому притаманні екстравагантність, щедрість, іноді надмірна.

INFP. "Романтик": спокійний, ідеаліст, почуття власної гідності; бореться зі злом за ідеали добра і справедливості; відрізняється ліричним символізмом; це письменник, психолог, архітектор; хто завгодно, тільки не бізнесмен; здібності у вивченні мов; принцип "Мій дім - моя фортеця "; злагідний і поступливий дружини.

Четверта група психологічних типів (тип темпераменту Прометей; головна риса – дух наукового пошуку, винахідництво, прагнення до пізнання і творчості) визначається сполученням NT:

ENTJ. "Фельдмаршал": керівник-стратег; орієнтація на мету; логічний; ефективність в роботі понад усе; зберігач домашнього вогнища; інтелігент; вимогливий батько, невтомний; кар'єра іноді важливіше, ніж сімейне благополуччя.

INTJ. "Дослідник": самовпевнений; його інтереси в майбутньому; авторитет положення або звання не має значення; теоретик, прихильник "мозкового штурму", життя - гра на гігантській шахівниці; дефіцит

зовнішньої емоційності, високі здібності до навчання, незалежність, інтуїція; можливі труднощі в світі емоцій і почуттів.

ENTP. "Винахідник": застосовує інтуїцію на практиці (у винаходах), ентузіаст, новатор; важлива втілена ідея, а не ідея сама по собі; приємний співрозмовник, ініціативний у спілкуванні; нетерпіння до банальних, рутинних операціями, хороший педагог; любить гумор; девіз: "Розуміти людей!"

INTP. "Архітектор": цінитель думок і мови; миттєва оцінка ситуації, логічність; пізнання законів природи; інтелектуал, трохи зарозумілий, інтелігент, філософ, математик, теоретик, невичерпний фонтан нових ідей; чуйний і розумний батько; відрізняється складним внутрішнім світом; багатство асоціацій.

Отже, за результатами тесту Кейрсі ми маємо приблизно однакове співвідношення у студентській групі по шкалі екстраверсія та інтроверсія (відповідно 53% і 47%). Найбільша кількість респондентів відноситься до типу темпераменту Аполлон - 35%, до типу темпераменту Епіметей належить 29,5 %, до типів Діонісій та Прометей по 17,7%.

Практичні рекомендації щодо організації дослідження проявів характерологічних рис студентів.

Психологічне дослідження проявів характерологічних рис студентів має спиратися на основні принципи та відповідати логіці їх проведення.

Основними принципами психологічного дослідження є наступні:

- принцип детермінізму (причинної обумовленості): не можна вивчити явище, не дослідивши причини, що його викликають;
- принцип розвитку: психічне явище слід вивчати в безперервному розвитку;
- принцип системності: досліджуючи той чи інший прояв психіки людини слід зважати на його взаємозв'язок з іншими проявами;
- принцип об'єктивності: знання, яке отримується в дослідженні, має бути достовірним, науковим та ін.

За умови дотримання вказаних принципів та правильної організації результати психологічного дослідження матимуть наукову і практичну цінність.

У тексті опитувальника повинні бути вказані всі значущі характеристики об'єкта. Залежно від мети дослідження до таких характеристик можуть бути віднесені:

- стать;
- вікова група, до якої належать респонденти;
- рівень освіти;
- професія;
- рід занять;
- стан здоров'я;
- національність і так далі.

При виборі методик дослідження характеру слід враховувати можливості і обмеження кожної вхідної в набір методики по точності і

надійності фіксації вираженості досліджуваних якостей. Слід віддавати перевагу тим методикам, які досить повно описані в керівництві по їх застосуванню. Дуже важливий ступінь розробленості методики. У керівництві повинні бути представлені розгорнуті інтерпретації шкал, описана апробація методики, відображені кількісні та якісні результати апробації, дано рекомендації щодо форми і змісту висновки та інші необхідні складові керівництва відповідно до вимог стандартів.

При складанні набору методик доцільно керуватися принципом доповнення. Один одного повинні доповнювати дані якісного та кількісного характеру, суб'єктивні та об'єктивні показники.

Більш надійні висновки виходять, коли наукові факти, отримані по одному методу, однією методикою, можуть бути підтверджені, продубльовані даними, отриманими за іншим методом і за іншою методикою.

До основних груп психологічної діагностики можна віднести наступні методи:

- методи вимірювання функціональних показників, використання психофізіологічних індикаторів психічних явищ;
- обсерваційні методи - методи спостереження і самоспостереження;
- праксиметричні методи, засновані на аналізі продуктів діяльності;
- суб'єктивно-оцінні, засновані на аналізі відповідей випробовуваних на питання і судження опитувальників, аналізі виборів альтернативних суджень, виборів градацій шкал і так далі;
- проєктивні, пов'язані з аналізом особливостей інтерпретації зовнішньо невизначеного матеріалу, що стає об'єктом проєкції;
- асоціативні, засновані на аналізі асоціативних відповідей і виборів досліджуваних.

Пізнавальний процес сутності предмета може здійснюватися як послідовне осягнення кожного з можливих рівнів його існування, одного з них або окремої їх сукупності. Відповідно кожному з досліджуваних рівнів будується пояснювальна модель сутності предмета, обираються методи дослідження, аналізу та тлумачення. Однак загальне визначення предмета дається з урахуванням усіх можливих тлумачень його сутності. Тим самим процес психологічного дослідження постає як багатомірне та багаторівневе явище, в якому пізнавальні та перетворюючі дії здійснюються в різних змістових площинах та шарах, об'єднаних між собою "вектором сутності" досліджуваного явища.

При розробленні концепції збирання інформації необхідно визначити:

- генеральну сукупність об'єктів дослідження;
- метод вибірки;
- обсяг вибірки.

Генеральна сукупність — це всі об'єкти або спостереження, корисні для дослідження в межах вирішення конкретної проблеми. Вона має обмежуватись у часі і просторі, а всі об'єкти повинні відбиратись до неї за

певними умовами, причому це мають бути самі об'єкти, а не їх характеристики.

Коли генеральна сукупність досить мала або коли того потребує проблема, то досліджуються всі об'єкти генеральної сукупності. Але таке дослідження не завжди можливе (генеральна сукупність може мати і нескінченну кількість елементів) і взагалі потребує багато витрат. Тому часто виконують вибірковий аналіз об'єктів генеральної сукупності.

Вибіркова сукупність (вибірка) — частина генеральної сукупності, яка є репрезентативною ілюстрацією (зменшеною моделлю) генеральної сукупності. Лише в цьому випадку результати аналізу вибірки можна поширити на всю генеральну сукупність. Існують різні методи формування вибірки (табл. 4.3).

Випадкові вибірки:

- проста вибірка — вибірка за допомогою випадкових чисел;
- групова вибірка — розклад генеральної сукупності на окремі групи з подальшим проведенням простої вибірки в кожній з них;
- метод «клумб» — розклад генеральної сукупності на окремі групи з подальшим проведенням простої вибірки декількох з них;
- багатоступенева вибірка — проста вибірка проводиться декілька разів, результат кожної стадії використовується як сукупність одиниць для подальшого вибору.

Невипадкові вибірки:

- довільна вибірка — елементи вибираються без плану і закономірностей;
- типова вибірка — вибірка характерних (за деякими ознаками) елементів, типових для даної генеральної сукупності;
- метод концентрації — вибір найбільш суттєвих і важливих елементів генеральної сукупності;
- метод квот — розподіл елементів генеральної сукупності за певною ознакою по групах з визначенням їх частки у генеральній сукупності; вибір елементів з кожної групи так, щоб вибірка містила їх у тих самих пропорціях.

Необхідною умовою організації дослідження є попереднє вивчення генеральної сукупності та оцінювання її однорідності.

Отже, визначившись з вибіркою та генеральною сукупністю досліджуваних, слід переходити до етапу збору психологічної інформації.

Збір даних в цілому повинен відповідати наміченому на попередньому етапі алгоритму дій, щоб уникнути як прогалин у шуканих знаннях, так і зайвих трудовитрат. Дуже важливо при цьому точно і чітко фіксувати всі дії і отримані відомості. Для цього зазвичай ведеться протокол дослідження, використовуються спеціальні засоби фіксації (відео, аудіо і т. п.). Здійснюваний на цьому етапі контакт дослідника з досліджуваним об'єктом не повинен завдавати останньому шкоди, процедура збору даних повинна бути гранично гуманна. Процес збору даних конкретизується в залежності від обраного методу і завдань дослідження.

Зібравши сукупність даних, дослідник приступає до їх обробки, отримуючи відомості більш високого рівня, звані результатами. Отримані на попередньому етапі "сирі" дані шляхом їх обробки приводять у певну збалансовану систему, яка стає базою для подальшого змістовного аналізу, інтерпретації та наукових висновків і практичних рекомендацій. Якщо з обробки даних виявляються які-небудь помилки, прогалини, невідповідності, що перешкоджають побудові такої системи, то їх можна ліквідувати і заповнити, провівши повторні заміри.

Висновки. Отже, за допомогою обраних методик нам вдалось продіагностувати характерологічні риси представників студентської групи. Отримані дані можуть бути розповсюджені на всю студентську групу, з якої була вибрана дана вибіркова сукупність.

Проведений нами теоретичний та емпіричний аналіз теми сучасних методів психодіагностики характеру допоміг сформулювати практичні рекомендації щодо організації дослідження проявів характерологічних рис у студентів. Необхідно звернути увагу на той момент, що при виборі методик дослідження характеру слід враховувати можливості і обмеження кожної вхідної в набір методики по точності і надійності фіксації вираженості досліджуваних якостей. Слід віддавати перевагу тим методикам, які досить повно описані в керівництві по їх застосуванню.

Дана тема у психології ще є малодослідженою і фрагментарною, оскільки в Україні недостатній арсенал адаптованих методик для дослідження даної проблематики. Для отримання більш ґрунтовних результатів рекомендується збільшити арсенал методик, за допомогою яких проводиться дослідження характерологічних рис. Можливим є використання тесту Кеттелла а також Мінесотського багатопрофільного опитувальника особистості (MMPI). Тому рекомендаціями є продовження дослідження сучасних методів психодіагностики характеру а також розробка нових психодіагностичних методик для дослідження характерологічних рис.

Висновки. У курсовій роботі здійснено теоретичне узагальнення та розв'язання наукового завдання щодо основних методів психодіагностики характеру, який показав що проблемами діагностики характерологічних рис особистості займались багато вчених протягом усіх етапів розвитку та становлення психологічної науки. Найвідомішими дослідниками характеру особистості були такі видатні вчені як К. Леонгард, А. Е. Личко, Е. Фромм, Е. Шелдон, А. Шострем, Б. Кречмер, А. Ковальов, В. М'ясищев, Б.Г. Ананьєв. Проблема характеру та його розвитку має давню історію і належить до найскладніших у психології. Кожна людина має індивідуальні особливості характеру, при чому вони можуть бути діаметрально протилежними. На формування характеру найістотніше впливають загальні фактори становлення особистості, а саме біологічна основа, соціальне середовище та активність самої людини.

Існують певні психологічні особливості прояву характеру в юнацькому віці, оскільки студентський вік – особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний

із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина, опануванням і консолідацією багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й, що конче важливо, прийняття статусу та відповідальності дорослої людини.

Також, було обґрунтовано програму комплексних методик дослідження особливостей прояву характерологічних рис у студентів. Психодіагностика характеризується широким спектром методичних підходів. Різноманіття цих підходів обумовлює існування різних систем класифікації психодіагностичних тестів. Класифікацію доцільно будувати за різними поєднаннями форм тестових завдань із способами реагування досліджуваних, доповнених характеристиками процедур обробки експериментальних даних.

3. Емпіричне дослідження особливостей прояву характерологічних рис у представників студентської групи третього курсу вказав на те, що найчастіше зустрічається акцентуація гіпертичного та емотивного типу (16,31%). Далі йде екзальтований тип (14%), тривожний (11,65%) та демонстративний (11,65%). Найрідше зустрічається дистимний тип (2,33%) у даній вибірці. Визначення типу особистості ми проводили відповідно до класифікації Девіда Кейрсі, побудованої на основі робіт К.Г. Юнга та І. Майерс-Бріггс. За результатами тесту Кейрсі ми отримали приблизно однакове співвідношення у студентській групі по шкалі екстраверсія та інтроверсія (відповідно 53% і 47%). Найбільша кількість респондентів відноситься до типу темпераменту Аполлон - 35%, до типу темпераменту Епіметей належить 29,5 %, до типів Діонісій та Прометей по 17,7%.

Проведений нами теоретичний та емпіричний аналіз теми сучасних методів психодіагностики характеру допоміг сформулювати практичні рекомендації щодо організації дослідження проявів характерологічних рис у студентів. Дана тема у психології ще є малодослідженою і фрагментарною, оскільки в Україні недостатній арсенал адаптованих методик для дослідження даної проблематики.

Для отримання більш ґрунтовних результатів рекомендується збільшити арсенал методик, за допомогою яких проводиться дослідження характерологічних рис. Можливим є використання тесту Кеттелла а також Мінесотського багатопрофільного опитувальника особистості (ММРІ). Тому рекомендаціями є продовження дослідження сучасних методів психодіагностики характеру а також розробка нових психодіагностичних методик для дослідження характерологічних рис.

У курсовій роботі здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукового завдання щодо визначення професійних деструкцій особистості в дорослому віці.

У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання автор прийшов до таких висновків:

1. Аналіз теоретико-методологічних досліджень професійного становлення особистості дає підстави стверджувати, що розвиток деструкцій особистості - це поступове накопичене негативна зміна способу діяльності й

особистості. Деструкції породжуються багаторічним виконанням однієї і тієї ж роботи і викликають професійно небажані професійної якості. Їх поява і розвиток породжує психологічну напругу і кризи.

2. Обґрунтований нами комплекс методів і методик дав змогу комплексно виявити систему показників, критеріїв оцінки деструкцій у педагогів.

Встановлено, що професія педагога ініціює утворення професійних деструкцій особистості. Характер, ступінь вираженості професійних деформацій залежать від характеру, змісту діяльності, престижу професії, стажу роботи та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

3. По суті, походження «вигорання», мабуть, неможливо однозначно пов'язати з тими або іншими особистісними або ситуаційними чинниками, швидше воно є результатом складної взаємодії особистісних особливостей людини, ситуації його міжособистісних відносин і його професійної та робочої ситуації, в якій він знаходиться.

4. Визначено психологічні особливості професійного становлення, якими є: сильна, врівноважена, лабільна нервова система; емоційно-вольова стійкість, дисциплінованість, працелюбність, вимогливість, уміння спланувати й організувати справу, простота в спілкуванні, товариськість, активність, ясність і чіткість мови, уміння переконувати.

Проведений нами аналіз показує, що ефективним засобом корекції професійної деструкції є використання способів саморегуляції і відновлення себе.

5. Розроблені нами організаційно-методичні рекомендації для особистостей з професійною деструкцією дають змогу для подолання деструкцій у професії педагога. На психологічних семінарах та тренінгах педагоги надають один одному методичну допомогу; вдосконалюють свою професійну майстерність; вивчають і освоюють нові інноваційні технології, спрямовані на підвищення якості професійної компетентності; обмінюються досвідом роботи в ссузов.

Соціально-психологічний тренінг, на наш погляд, є найбільш ефективним способом роботи психолога з професійно зумовленими психологічними проблемами педагога. Його перевагами є:

Висока ступінь охоплення педагогічного колективу як поля психологічного впливу в порівнянні з індивідуальними формами роботи;

Формування та підтримка сприятливого морально-психологічного клімату в педагогічному колективі;

Позитивний ефект впливу групи на особистість, зміна індивідуальних суджень, оцінки себе і оточуючих в процесі дискусій і групової динаміки;

Можливість застосування широкого спектра групових методів роботи з різних напрямів практичної психології: психодрами, символдрами, арт-терапії, казкотерапії, тілесно-орієнтованої терапії.

Організація соціально-психологічних тренінгів повинна здійснюватися в загальній системі профілактики емоційного вигорання і професійних деструкцій особистості педагога, яка включає діагностичне, просвітницьке та

психокоррекционное направление деятельности педагога-психолога образовательного учреждения.

Перспективы дальнейших исследований проблемы профессиональных деформаций личности в зрелом возрасте мы предлагаем в проверке эффективности деятельности предложенной модели выявления (оценки) психологических особенностей, дальнейшему профессиональному изучению деятельности педагогов и в создании на этой основе комплексной методики отбора, а также разработки системы психокоррекционных мероприятий.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1997. – 386 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 / Ананьев Б. Г.; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 250 с.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М., 1982.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1988. – 429с.
5. Артюшина М.В., Журавська Л.М. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Навч. посіб. ; За заг. ред. М. В. Артюшиної. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.
6. Бех І.В. Виховання особистості: У 2 кн. - К.: Либідь, 2003. - 276 с.
7. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989.
8. Капустина А. Н. К вопросу о социально-психологической диагностике профессионально значимых качеств личности / А.Н.Капустина, В.А.Чикер. / Вестник СПбГУ – 1994 Сер. 6. Вып. 1.
9. Киричук О.В. Основы психологии: Пособие / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 4-е вид., стереотип. — К.: Либідь, 1999. - 632 с.
10. Ковалев А. Г. Темперамент и характер /А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев / Психология индивидуальных различий. Тесты. –1982. – М. – С.164.
11. Крейг Г. Психология развития. – СПб., 2000
12. Кулагина И. Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология. – Учеб. пособие для студентов. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464с.
13. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія : Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
14. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера. - М., 1983.
15. Майерс Д.М. Социальная психология. - 7-е изд. - СПб.: Питер, 2004. – 794 с.
16. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. - Видання друге, перероблене та доповнене. - Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. - 272 с.
17. Мельников В. М.. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М., 1985.
18. Моисеева О. Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности. Часть 2. Психодиагностика характера: Учебно-методическое пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 253 с.
19. Мургулец Л. В. Социально-психологическая диагностика личности / Л.В.Мургулец. – ЛГУ, 1988.

20. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. СПб.: Речь, 2000.
21. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. - М.: Ось-89, 2007. - 352 с.
22. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. – СПб.: «Андреев и сыновья», 1994. – 238 с. (Отечественный перевод американского национального бестселлера Девида Кейрси "Please Understand Me").
23. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева – СПб.: Речь, 2000. – 544 с.
24. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. 8-е издание. — СПб.: Питер, 2000.
25. Рибалко Е. Ф. Вікова і диференціальна психологія: Учеб. посібник. - Л., 1990.-256 с.
26. Рубинштейн С. Л. «Основы общей психологии». - Спб: «Питер», 2000 г., - 594 с
27. Трофімов Ю. Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія - Навч. посібник. – К.: Либідь, 2008.
28. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Кондор, 2011. - 628 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Поліщук Софія Ігорівна

Студентки 2 курсу 27 групи факультету
економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

**«ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ ДІАГНОСТИКА»
(на прикладі студентів-психологів КНТЕУ)**

Актуальність теми. Проблемі ціннісних орієнтацій як важливого психологічного конструкта особистості належить одне з провідних місць у дослідженні людської поведінки та її саморегуляції. Цінності зорієнтовують діяльність індивіда, а також істотно впливають на процес становлення особистості. Вони є багатоаспектним психологічним утворенням, яке системно характеризує культурний розвиток людини. Особистісні цінності - це найдієвіший психологічний механізм регуляції поведінки особи, котрий підтверджує усталеність її психічних властивостей.

Світ цінностей – це насамперед світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості. Особливість ситуації в суспільстві, у якій проходить формування духовності особистості, полягає в тому, що цей процес відбувається в умовах послаблення політичного та ідеологічного пресінгу, розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. Це веде за собою, як наслідок, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства. У наш час втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя, в час, коли майже щоденно виповзають проповідники чужих нашої суті ідеологічних норм, що справляють руйнівний вплив на свідомість особистості, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій як умови розвитку особистості суб'єкта, особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору.

Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозуванні. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі.

Питань, які мають безпосереднє відношення до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій, стосувалися праці відомих вітчизняних психологів: Л.С.Виготського, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна, М.С. Корольчука, О.М. Леонтьєва, Г.М. Ржевського, С.М. Миронця, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Г.С. Костюка та інших.

Метою дослідження є теоретичне та емпіричне вивчення психологічних особливостей ціннісних орієнтацій у студентів-психологів.

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми ціннісних орієнтацій особистості.
2. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму дослідження ціннісних орієнтацій особистості.
3. Розробити методичні рекомендації щодо формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Об'єкт дослідження – ціннісні орієнтації, як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження – діагностика ціннісних орієнтацій особистості.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у дослідженні було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні – методи аналізу та синтезу, конкретизації, системного підходу, описовий метод, метод порівняння та метод узагальнення під час роботи над теоретичною частиною курсової роботи та при обробці отриманих результатів практичного дослідження проблеми; психодіагностичні – методика дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокича та С. С. Бубнова.

Практичне значення полягає в підборі діагностичного інструментарію для дослідження особливостей ціннісних орієнтацій у студентів. У роботі проаналізовано, узагальнено, систематизовано знайдений теоретичний

матеріал з даної проблеми, який може бути використаний викладачами вищої школи у своїй педагогічній діяльності, а також студентами при підготовці до курсових і випускних кваліфікаційних робіт. Дана робота може становити інтерес для людей, що цікавляться теоретичною стороною даної проблеми.

Теоретичне та практичне значення курсової роботи полягає у використанні узагальненого досвіду психологічних досліджень ціннісних орієнтацій зарубіжними і вітчизняними науковцями. Була проаналізована та узагальнена інформація щодо ціннісних орієнтацій у студентів, а також методів дослідження ціннісних орієнтацій. Були проаналізовані методики дослідження ціннісних орієнтацій: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнова».

Теоретичні засади дослідження ціннісних орієнтацій. Теоретичний аналіз поняття ціннісних орієнтацій та проблема їх визначення у науковій літературі.

Базовим блоком дослідження нашої теми є поняття “ціннісні орієнтації”, своєрідна конструкція з слів “цінність” і “орієнтація”. Без чіткого уявлення про зміст цих понять неможливо вивести сутність ціннісних орієнтацій, їх функцій і місця в структурі розвитку особистості.

На інтуїтивному рівні розуміння цінності, орієнтації і ціннісних орієнтацій не викликає особливих труднощів. Не важко уявити, що цінності – це продукти і об’єкти, які мають важливе значення для індивідуального чи групового благополуччя, орієнтації – це спрямованість психіки на певні предмети і об’єкти, а ціннісні орієнтації – це певні переконання, що саме ці предмети і об’єкти є важливими чи правильними для задоволення тих чи інших індивідуальних та групових потреб, інтересів, до яких потрібно прагнути.

До проблеми цінностей зверталися такі психологи як В. Вундт, К. Левін, А. Мейнонг, Б. Скіннер, Дж. Роттер, З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтев, Б.Г. Ананьєв, Д.М. Узнадзе, Г.С. Костюк, Л.С. Виготський, В.О. Ядов, Б.Д. Паригін, В.С. Мухіна, Ф.Ю. Василюк, Б.С. Братусь, О.Г. Асмолов і багато інших.

Відомий американський психолог Артур Ребер, термін “цінність” розкриває в трьох значеннях.

У першому – як якість чи властивість предмета, яка робить його корисним і бажаним. Він звертає увагу на прагматичний аспект, що домислюється у цьому визначенні – цінність предмета визначається його роллю в соціальній взаємодії, а сам по собі предмет не має ніякої цінності.

Друге – характеризує цінність як абстрактний і загальний принцип, відносно моделей поведінки в межах певної культури чи суспільства, який, через процес соціалізації, члени цього суспільства розглядають як дуже значущий. Це соціальні цінності. Вони формують центральні принципи, навколо яких можуть інтегруватися індивідуальні і соціальні цілі. Класичні приклади – свобода, справедливість, освіта тощо.

Третє тлумачення цінності відноситься до сфери економіки. Цінність – чиста вартість предмета, яка визначається тим, що за нього можна одержати в обмін на інші товари чи деякі засоби розрахунків, зазвичай гроші. Це значення, об'єднане першим значенням, дуже близьке до значення терміну корисності.

Класифікація цінностей характеризується значним розмаїттям. В психологічній літературі зустрічається опис таких ієрархій головних цінностей: діонісійської, в центрі якої зручності життя, комфорт і споживання; геркулесівської – владарювання; прометеївської – альтруїзм; апполонічної – пізнання, творчість; сократівської – самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення.

За Е. Фроммом цінним або благом є все, що сприяє розгортанню людських здатностей і підтримці життя. Поділивши цінності на дві групи – офіційні і фактичні, він наголошує, що і перші і другі мають свою структуру та ієрархію, в якій певні вищі цінності детермінують інші як необхідні умови свого здійснення. Е.Фромм зазначає, що традиційно основою цінностей визначали Божественний авторитет, що цінності опираються на одкровення і є орієнтаціями тих, хто вірить у джерело одкровення, яким у західній традиції є Бог.

Серед моделей, які не визнають Божественного авторитету Фромм називає:

- концепцію повного релятивізму, яка проголошує “ всі цінності є особистою справою кожного і які поза особою не мають ніяких підстав ”;
- концепцію внутрішньої притаманності цінностей суспільству, за якою найвищими цінностями і обов'язковими для кожної особи є усі норми, які сприяють виживанню цього конкретного суспільства. “З цієї точки зору етичні норми є тотожними суспільним нормам, а суспільні норми слугують увічненню всякого суспільства – з його кривдами та протиріччями;
- концепцію, пов'язану з “біологічно іманентними цінностями”, спільними для тварин і людей.

Відмічаючи слабкі сторони цієї концепції Е.Фромм наголошує, що “ біологічно іманентні ціннісні системи нерідко призводять до результатів прямо протилежних гуманістично орієнтованій системі ”.

Психологічний підхід до класифікації цінностей характеризується поділом їх на термінальні чи Т-цінності, цінності-цілі та інструментальні чи І-цінності, цінності-засоби для досягнення цілей. Основоположником цього підходу був американський психолог М. Рокич. Експериментальна перевірка такого поділу, проведена під керівництвом В.А. Ядова, підтвердила його слушність.

Характерною особливістю сучасного етапу психологічних досліджень є прагнення виробити спільне, єдине визначення поняття “цінність”, в якому б знайшли своє місце різноманітні його тлумачення.

Для реалізації цієї задумки Д.О. Леонтьєв (1996) застосовує деменціональний метод, яким користувався В. Франкл, демонструючи відносини між різними аспектами людського буття. Уявімо собі, говорить В. Франкл, підручник, на сторінках якого викладені різні теорії, які не можна

між собою співставити, припустимо, особистості. Символічно це можна зобразити у вигляді розкритої книжки, на одній сторінці якої накреслено квадрат, а на другій коло. Між ними важко знайти зв'язок – адже задача на квадратуру кола, як відомо не вирішується. Але візьмімо цю книжку, продовжує Франкл, і розташуймо ці сторінки під прямим кутом одну до одної, щоб вони лежали на двох перпендикулярних площинах, що пересікаються в районі спинки книжки. Тоді можна без особливих зусиль уявити тримірну фігуру, проекція якої на одну площину (сторінку) утворює коло, а проекція на другу, перпендикулярну до неї, утворює квадрат. Цією фігурою буде циліндр з висотою, рівною діаметрові основи. Якщо побудувати спільний простір різних визначень і побачити за різними поглядами окремі проекції складного багатомірного об'єкту, яким, поза будь-яким сумнівом, є цінність, то задача, таким чином, вирішується, - робить висновок Д.Леонт'єв.

Вибудувавши простір з шести опозицій для розуміння цінності Д.Леонт'єв визначає три основних форми їх існування.

Перша (головна) – суспільні ідеали, вироблені суспільною свідомістю і присутні в ній узагальнення уявлень про досконалість в різних сферах суспільного життя. При цьому автор наголошує, що цінності як суспільні ідеали не зводяться до суб'єктивних уявлень, а перш за все відображають практичний досвід життєдіяльності конкретного соціуму. Він закликає відрізнити реальні цінності соціуму від ідеалів, сформульованих у вигляді ідеологічних конструкцій.

Друга форма – предметно втілені цінності як зафіксовані в культурі ціннісні ідеали. Характер цих цінностей відносний, бо визначається, конкретно-історичним характером тих суспільних відносин, відображенням яких є ціннісні ідеали і предметно-втілені цінності.

Третя форма – особистісні цінності як модель, що скеровує і упорядковує життя особистості, спонукає особистість до предметного втілення в своїй поведінці і діяльності суспільно-ціннісних ідеалів.

Якби Д.О.Леонт'єв не зауважив, що ці три форми переходять одна в одну, які “спрощено можна уявити таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю і починають спонукати її активність в якості “моделей належного”, в процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей: предметно втілені цінності в свою чергу стають основою для формування суспільних ідеалів і т.д. по нескінченній спіралі”, то склалося б враження про ще одну класифікацію цінностей. Це ж зауваження і пояснення автором його розуміння поняття “суспільне” як групове дозволяє визначити цінності як сукупність прийнятних для групи ідеалів, які засвоюються особистістю і спонукають її активність, в процесі якої відбувається їх предметне втілення.

В концепції людської природи і характеру, розробленій Е.Фроммом [19], аналізується структура характеру дорослих за їх орієнтаціями. До неплідних орієнтацій він відносить рецептивну (беручу), експлуататорську (оволодіваючу), користолюбну (зберігаючу), ринкову (обмінювальну). Перша

спрямована на зовнішнє джерело благ, на одержання бажаного (матеріального і духовного), пасивно опираючись на інших людей, особистісні авторитети. Друга орієнтація, подібно рецептивній, ґрунтується на відчутті, що джерело всіх благ знаходиться зовні і нічого не можна створити самому. Відмінність між першими двома орієнтаціями, проте, в тому, що експлуататорський тип не надіється отримати будь-що від інших в дарунок, а забирає в них силою чи хитрощами. Поширюється це на всі сфери дії. Користолюбна орієнтація виходить з відчуття, що із зовнішнього світу мало нового візьмеш, все можна нажити економністю, скупістю. Орієнтацію на формування в особі рис, які користуються попитом в інших, Е. Фромм називає ринковою. Тут головне уміння подати себе як необхідний товар.

Кожна з перших трьох орієнтацій має одну спільну властивість – одну з форм людських установок, яка, домінуючи в людині, є специфічною для неї і її характеризує. Ринкова ж орієнтація характеризується змінюваністю установок, що складає єдину перманентну властивість цієї орієнтації.

Е. Фромм підкреслює, що всі орієнтації мають своє місце в людській життєдіяльності, а домінування тієї чи іншої в більшій мірі залежить від особливостей культури, в якій людина живе. Він висуває гіпотезу, що соціальні умови сприяють тому, щоб ті чи інші орієнтації переважали. Значення аналізу взаємозв'язку орієнтації людини з соціальною структурою неоднозначне: по-перше, він допомагає зрозуміти деякі з найбільш важливих чинників формування характеру; по-друге - розкриває роль специфічних орієнтацій як могутніх емоційних чинників, дію яких потрібно знати, щоб зрозуміти функціонування суспільства.

Враховуючи загальне визнання впливу культури на особистість Е.Фромм відзначає, що це не просто вплив культурних моделей і соціальних інститутів на індивіда, а “штамповка” індивіда за зразком відносин, прийнятих між людьми.

Плідна орієнтація, за Е.Фроммом, чи продуктивна – за Г.Блюмом, характеризується як здатність людини використовувати свої сили і реалізовувати закладені в особі можливості. Це орієнтація на свободу і незалежність, діяльність, мудрість і творчість, на любов як турботу, відповідальність, повагу і знання, на самопізнання і самореалізацію.

Аналіз психологічної наукової літератури з проблем ціннісних орієнтацій станом на середину 90-х років найбільш повно зроблено в дисертаційних дослідженнях А.Л. Светличного і Н.І. Фролової . Автори наголошують на розмаїтті підходів щодо визначення понять “цінність” і “ціннісні орієнтації”, аналізують розкриття проблем цінностей у вітчизняній психології. Особливу увагу А.Л. Светличного привернули парадигми В.О. Ядова, І.О.Мартинюка, Б.С.Братуся, Г.Є. Залесского, Ф.Ю. Василюка. Його аналіз досліджень ціннісних орієнтацій у зарубіжній психології має критичний характер. В роботі не спостерігається мета вибору дефініцій, яка складала б теоретико-методологічну основу дослідження ціннісних орієнтацій. Н.І. Фролова, досліджуючи психологічний аспект трансформації системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства,

підкреслює, що в працях Г. Оллпорта, Ф.Вернона, Г. Линдзі та інших зарубіжних авторів наголошується на ролі інтересів особистості в процесі формування її ціннісних орієнтацій і недооцінюється роль соціальних факторів у цьому процесі. Ціннісні орієнтації вона визначає за Г.Я.Головних як засіб диференціації індивідуумом об'єктів оточуючого світу за їх значущістю.

Науково-теоретичному аналізу проблеми вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій присвятила спеціальний параграф сучасна дослідниця ціннісних орієнтацій студентської молоді М.В. Шевчук. Проаналізувавши погляди щодо цінностей і ціннісних орієнтацій М.Й. Боришевського, О.Г. Здравомислова, Д.О. Леонт'єва, Є.Ф. Майорової, Є.А. Подольської, а також відповідні положення теорії установки Д.М. Узнадзе, концепцій відношень М.М. Мясичева і спрямованості О.М. Леонт'єва та С.Л. Рубінштейна, вона зробила правомірний висновок, що “ вивчення ціннісно-сислової сфери сьогодні базується на положеннях теорії “ установки ” Д.М. Узнадзе, теорії “ відношень ” В.М.Мясичева, теорії діяльності О.М.Леонт'єва ” . М.В.Шевчук визначає цінність як одну з форм суспільних відносин, як поняття, що фіксує позитивне чи негативне значення певного суб'єкта чи явища, а ціннісні орієнтації – як відносно стійку спрямованість потреби особистості на певну групу цінностей.

Для опису психології особистості відомий сучасний український психолог І.Д. Бех використовує поняття “ особистісні цінності ”, “ що відображає факт включення суб'єкта у соціальні зв'язки та відношення, і трактує людину як соціокультурну реальність. Точніше, поняття “ особистісні цінності ” зв'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а значить, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо. Далі автор відзначає, що вони виступають унормованими утвореннями, як приписи чи заборони, котрі задають повинну, необхідну чи бажану поведінку, або у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. Виходячи з цілей психології виховання, І.Д. Бех пропонує під особистісними цінностями людини розуміти усвідомлені смислові утворення особистості й пояснює сутність особистісного смислу.

Ще з початку 60-х в зарубіжній психології дуже авторитетною стала теоретико-методологічна парадигма Ф. Клакхона та Ф. Стрідбека. За їх визначенням, – пише Н.М. Лебедева, – ціннісні орієнтації – це складні, певним чином згруповані принципи, котрі надають злагоженості і спрямованості різноманітним мотивам людського мислення і діяльності в ході вирішення спільних людських проблем. Вони виділяють п'ять основних проблем, які є спільними для всіх людей, але вирішуються в межах певної культури на основі її базових цінностей. Це такі проблеми: 1) відношення до людської природи; 2) відношення людини до природи і надприродного світу; 3) відношення людини до часу; 4) спрямованість людської діяльності; 5) відношення людини до інших людей.

Дефініції ціннісних орієнтацій, які переважають в російськомовній психологічній літературі, мають дещо інший зміст. По-перше, вони визначаються як ідеологічні, політичні, естетичні та інші основи оцінок суб'єктом оточуючої дійсності і орієнтації в ній, і по-друге, як спосіб диференціації об'єктів за їх значущістю.

Посилаючись на два перших джерела, М.Ф.Головатий формулює таке визначення: “Ціннісні орієнтації (або рідше – переваги) – це певна сукупність ієрархічно зв'язаних між собою цінностей, які задають людині спрямованість її життєдіяльності”. Як бачимо і в цьому визначенні все замикається на потребах людської особи, простої корисності. І тут цінності та ціннісні орієнтації ототожнюються. Взагалі, як зазначає М.С.Яницький, теоретичні концепції другої половини ХХ ст. і, перш за все, вітчизняна традиція розкривають психологічну природу цінностей через практично тотожні поняття “ціннісні орієнтації особистості” і “особистісні цінності”, які відрізняються, по суті, лише віднесенням цінностей швидше до мотиваційної чи смислової сфери

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури з питання визначення ціннісних орієнтацій показує, що питання ціннісних орієнтацій актуальне.

Функції і місце ціннісних орієнтацій в структурі особистості.

З метою схематичного відображення місця ціннісних орієнтацій в структурі особистості взято гуманістичну ідею Г.Оллпорта про потенційні можливості розвитку людини, за якою особа визначається не тільки тим, хто вона є, але й тим, якою вона може чи хотіла б бути

Оллпорт вважав, що становлення зрілості людини – це неперервний процес, який продовжується протягом усього її життя. В ієрархії шести головних рис, які характеризують психологічно зрілу людину, він називає цілісно життєву філософію. Точка зору з цього приводу полягає в тому, що зріла людина є такою тоді, коли має глибоко вкорінений набір цінностей, які служать об'єднуючою основою її життя.

Узагальнюючи позицію Оллпорта у цьому вимірі, Л.Хьелл і Д.Зіглер пишуть, що значущість і смисл практично всього, що робить людина, визначається домінуючою ціннісною орієнтацією [19].

Ціннісні орієнтації не виникають на порожньому місці. Кожне суспільство, соціальна група через конкретних осіб селекціонують і трансформують з історично сформованих ціннісних систем ті цінності, котрі виражають їх домінуючі інтереси і цілі. На цьому ґрунті і з цією ж метою вони створюють нові, притаманні їм, загальні та специфічні ціннісні системи, а людина їх певним чином сприймає.

Визначаючи місце ціннісних орієнтацій, В.О.Ядов зазначає, що їх включення в структуру особистості дозволяє уловити найзагальніші соціальні детермінанти мотивації поведінки, витоки якої варто шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях класової і соціально-групової свідомості того середовища, в якому формувалася соціальна індивідуальність і де протікає повсякденна

життєдіяльність людини [16]. За його гіпотезою про ієрархічну структуру диспозицій особистості та її соціальну обумовленість вищий (четвертий) диспозиційний рівень утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. При цьому автор припускає, що формування ціннісних орієнтацій відповідає вищим соціальним потребам особистості в саморозвитку і самовираженні, до того ж у соціально-конкретних, історично-обумовлених формах життєдіяльності, що характерні для способу життя суспільства і соціальних груп, до яких належить особа і з якими вона себе ідентифікує, а, отже, світогляд, ідеологію і думки яких вона поділяє. Звідси – вирішальна роль ціннісних орієнтацій в саморегуляції поведінки [13]. Така первинна гіпотеза Ядова, але на основі аналізу результатів проведеного аналітичного емпіричного дослідження він робить висновок, що не ціннісні орієнтації, а швидше загальна спрямованість інтересів домінує на вершині диспозиційної ієрархії [18]. Згодом він розглядає загальну спрямованість інтересів особистості в сферах праці та побуту і називає її “особливим концентром”, “віссю” у системі ціннісних орієнтацій, що організовує ієрархію цінностей у специфічну індивідуалізовану структуру [20].

Спрямованість по-різному розкривається в працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, Л.І.Божович та інших відомих психологів. Але у всіх вона виступає як системоутворююча властивість особистості, яка визначає її сутність і структуру. На цьому особливо наголошує Б.Ф.Ломов. Він визначає спрямованість як “відношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (маються на увазі і матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить в його розвиток” [10].

На думку К.К.Платонова, “відношення правильніше розглядати не як властивість особистості, а як атрибут свідомості, поряд з переживанням і пізнанням, які визначають різні прояви її активності” [14]. Прояв активності людини визначається її переконаннями, які у структурі особистості, за Платоновим, поряд з світоглядом, інтересами, ідеалами, моральними якостями і потребами об’єднуються в підструктуру “спрямованість і відношення особистості” [1].

В.М. Мясищев звертає увагу на те, що сам термін “спрямованість” дуже загальний і характеристика особистості спрямованістю не тільки однобічна і бідна, але й мало підходить для розуміння більшості людей, поведінка яких визначається зовнішніми моментами. Особистість являє собою ієрархічну динамічну систему суб’єктивних відношень, що формується в процесі розвитку через виховання і самовиховання. Змістом особистості за В.М.Мясищевим є сукупність відношень до предметного досвіду людини і зв’язана з цим система цінностей. Домінуюче відношення зв’язане з вирішенням особистістю питання про сенс власного життя, і в цьому В.М.Мясищев вбачає спрямованість особистості [12].

На сучасному етапі спрямованість особистості визначають як ціннісно-орієнтаційну категоризацію її свідомості, підкреслюючи, що саме система

ціннісної орієнтації особистості є її базою для багатоманітних відношень до дійсності [6].

Підґрунтям для визначення місця і функцій ціннісних орієнтацій можна вважати відношення “людина-людина”, “людина-природа”, “людина-суспільство”, а точніше те, які значення приписує людина природному і соціальному довкіллю, на основі чого їх приписує, як їх оцінює і переживає та на основі чого їх оцінює і переживає.

В науковій літературі простежується специфіка цінностей і ціннісних та особистісних орієнтацій переважно в тому, що цінності – це зовнішні утворення по відношенню до людини, а ціннісні і особистісні орієнтації є її внутрішніми утвореннями. Через цінності та ціннісні орієнтації, - пише словацький психолог Я.Гудечек, - формується і одночасно в них же проявляється відношення людини до світу, відношення, в якому відображається освоєння світу і відбувається самоствердження, саморозкриття сутності людини [5].

Ядром особистості вважає особистісні цінності І.Д.Бех, якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислоутворення [21]. При цьому зауважує, що його (ядро) можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію, яка забезпечує цілісно-суб’єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, а також сприяє (на основі спостереження за поведінкою людини в окремих стандартних ситуаціях) прогнозуванню її поведінки в широкому полі ситуацій.

Цінності вважаються типово соціальним феноменом, яким позначаються предмети, речі, властивості і відношення в реальному світі, ідеї, норми, цілі й ідеали, явища природи і суспільні явища, які створені чи не створені людиною, але спрямовані на соціальний прогрес і розвиток людської особистості.

При такому підході можна виділити функцію формування, збереження чи зміни ціннісних і особистісних орієнтацій людей. Частиною ж свідомого чи несвідомого людини є не цінності, а її ціннісні і особистісні орієнтації. Саме вони визначають, яку позицію займає людина по відношенню до соціального і природного довкілля [5].

Приписувана ж цінностям функція мотивації діяльності та поведінки сформульована на методологічному ґрунті реактивного підходу.

З точки зору активного, гуманістичного підходу мотивація й регуляція поведінки є функціями ціннісних й особистісних орієнтацій людини.

Синонімічне тлумачення цінностей та ціннісних орієнтацій і розуміння останніх як особистісних, не виключає думки, що поряд з позитивними можуть існувати негативні цінності, своєрідні цінності-вади. Але ж, якщо в цінності головне – спрямованість на соціальний прогрес і розвиток людини відповідно до її призначення (покликання), то вона не може бути негативною за своїм значенням, а відповідно й ціннісні орієнтації є виключно позитивними утвореннями.

Інша справа – особистісні орієнтації. Вони можуть бути і негативними. Особистісні орієнтації включають в себе спрямованість як на цінності, так і

на вади, які виправдовуються об'єктивною реальністю. Проблема співвідношення ціннісних і особистісних орієнтацій – це своєрідна межа психологічного і етичного, межа реально особистісного і призначення людини в світі. Тут шкала значень простягається від абсолютно негативних значень до абсолютно позитивних з усіма проміжними значеннями цінного і антицінного. Якщо до особистісних орієнтацій людини відноситися як до цілісної системи з етичної точки зору, то вона включає орієнтації як на чесноти, так і на вади.

У процесі взаємодії людини з світом особистісні орієнтації визначають її реактивність чи проактивність, а ціннісні орієнтації – виключно проактивність. Бути проактивною людиною означає: поведінка людини залежить від її рішень, вона бере відповідальність за своє життя, може підкоряти свої почуття цінностям за особистим вибором, вона ініціює свою життєдіяльність і за неї відповідає.

Ціннісні орієнтації, виконуючи селекційну функцію особистості, яка не має аналогів у живій природі, мають значний вплив на функції цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізації, контролю і корекції, комунікації. Вони є чинником, що регулює і частково детермінує мотивацію.

Ціннісні орієнтації є специфічним результатом, якого можна досягти в майбутньому, тобто вони виконують і системоутворюючу функцію в структурі цілісної людини, і функцію цілеспрямованості її поведінки. У психологічному плані вони виступають у вигляді принципової спрямованості на життєві цілі й конкретні ідеали. Якщо цінності є психологічною основою рішень про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації. Вони включають принципову спрямованість персонального бачення зовнішнього світу, персонального лідерства і персонального управління, міжособистісного лідерства і управління та емпатичного спілкування і творчої взаємдії.

Висновки. Отже, ціннісна орієнтація — це вибіркове ставлення до носія цінності, який може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності. В ціннісній орієнтації акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Проявляються вони в діяльності та поведінці людини. Вони є своєрідним індикатором ієрархій переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності. Ціннісна орієнтація, сформована на рівні переконань, адекватно проявляється в реальній поведінці й діяльності людини.

Діяльність людини невіддільна від ціннісної орієнтації, яка спирається на ціннісні уявлення. Ціннісна орієнтація завжди носить індивідуальний характер. На відміну від неї, ціннісні уявлення, хоч і здаються людині суто індивідуальними, насправді ж завжди є типовими уявленнями певних соціальних груп, представником яких даний індивід виступає.

За проведеним нами дослідження здійснено роботу теоретичного аналізу літератури психологічних особливостей ціннісних орієнтацій у

студентів, визначено основні поняття, дослідників які займалися даною проблематикою, механізм формування ціннісних орієнтацій, шляхи формування ціннісних орієнтацій.

1. Одним з основних визначень та характеристикою цінностей оперувалися тим, що цінність - значущість для людини чогось у світі, і тільки визначена цінність здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію - функцію орієнтування поведінки. Ціннісна орієнтація виявляє себе у певній спрямованості свідомості і поведінки, що проявляються у суспільно значимих справах і вчинках. Вона являє собою особливі психологічні утворення, завжди складає ієрархічну систему та існує в структурі особистості тільки як її елемент. Неможливо уявити собі орієнтацію особистості на ту чи іншу цінність як якусь ізольовану освіту, що не враховує її пріоритетність, суб'єктивну важливість щодо інших цінностей, тобто не включене в систему.

Визначено, що ціннісні орієнтації посідають важливе місце у структурі особистості, точніше – у загальній структурі формування психіки людини як суб'єктивного образу об'єктивного світу. Адже оцінювання супроводжує практично всі етапи складного процесу взаємодії людини з навколишнім світом. Результатом цієї взаємодії і є формування образу світу або картини світу в свідомості індивіда.

2. Проведено емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій студентів за допомогою таких методик:

– Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) – за термінальними цінностями на першому місці високе матеріальне забезпечення, за інструментальними - раціоналізм (вміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення).

–«Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнова», визначено, що високе матеріальне благополуччя, високий соціальний статус і управління людьми, здоров'я стоять на перші щаблі у системі цінностей;

3. На основі отриманих даних ми сформуваємо методичні рекомендації щодо формування гармонійно розвиненої особистості. Ми вважаємо, що потрібно актуалізувати себе і у духовних, політичних, сімейних, естетичних орієнтирах. Адже для всебічного розвитку і для шляху само актуалізації буде мало лише, матеріально забезпеченого життя, допомоги людям – тому на цій основі ми визначили яких заходів потрібно вдаватися.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. труды. – М.: Модэк, 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. - № 5. – С. 63-70.
4. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С. 124-129.

5. Бех І.Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – В 3-х томах – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. 1. – 431 с.
6. Вардомский А.П. Сдвиг в ценностном измерении // СОЦИС, 1993. - № 4. – С. 46-55.
7. Ващенко І.В., Петрунковська Н.В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 31-35.
8. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения // СОЦИС. – 1991. - № 2.
9. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : Навч. посіб. для слухачів та студ. ВНЗ / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2012. – 532с.
10. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
11. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 216 с.
12. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 64 с.
13. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии, 1996, - №4. – С. 15-26.
14. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун.-т, 2012. – 720 с.
15. Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности. Тексты. – М.: Мысль, 1982. – С. 108-117.
16. Поставий В.Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С. 185-190.
17. Практична психологія : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–екон. Ун-т, 2014. – 728 с.
18. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–екон. Ун-т, 2015. – 652 с.
19. Рибалка В. Григорій Костюк: психологічна теорія особистості // Психологія і суспільство. – 2002. - №1. – С.10-17.
20. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. с послесл. Л.А.Чернышевой. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253 с.
21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследование и применение). – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
22. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Пронь Аліна Юрїївна

Студентки 2 курсу 27 групи факультету
економіки, менеджменту та психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ПІДХОДУ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність теми дослідження. Що таке особистість? З цього питання велися і ведуться довгі, нескінченні суперечки.

Існує точка зору, згідно з якою питання це пусте; кожен, мовляв, якщо він відчуває і мислить, здійснює вчинки, знаходиться в спілкуванні з оточуючими, вже тим самим стверджує себе як особистість.

По-перше, вкрай важко, практично неможливо уявити собі людину як особистість, тобто як людського індивіда, що володіє ясно вираженим соціально - моральним виглядом, своїм суспільним «обличчям», без потреби в виробленні власного незбираного світогляду, що минає корінням в товщу світової культури, без по-своєму активного ставлення до скільки значним явищ дійсності.

По-друге, особистістю в повному розумінні слова є людина, яка не змушена вступати в будь-які суспільні відносини відчуження, експлуатації та дискримінації, людина, чиї здібності і погляди не служать джерелом хижацької наживи, базою чийогось паразитичного благополуччя.

Нарешті, ще одна ознака особистості полягає в неодмінному володінні здатністю і полем для творчого самоствердження в тій чи іншій сфері суспільно корисної діяльності, бо людина є особистістю не тільки «в собі», суб'єктивно, у власних уявленнях, а й об'єктивно, зовні, «для інших».

Всім перерахованим, звичайно, не вичерпуються характерні особливості особистості, але і без цього міркувати про особистості, щонайменше, дивно.

Вивчення особистості здійснюється як в психології так і в соціології. І заключення про неї робиться спільно. Одним із актуальним підходом до вивчення особистості є психосоціальний.

Метою психосоціального підходу - підтримувати рівновагу міжвнутрішнім психічним життям людини і міжсистемними відносинами, що впливають на її життєдіяльність. При психосоціальному підході оптимістично розглядаються можливості людини, високо оцінюється потенціал особистості. Суть допомоги - ефективна участь у вирішенні

психологічних, міжособистісних і соціальних проблем «особистості в ситуації».

На сьогоднішня проблема вивчення особистості за допомогою психосоціального підходу не є вивченою до кінця. Тому ця тема є досить актуальною.

Мета дослідження полягає у дослідженні особистості за допомогою психосоціального підходу.

Відповідно до мети було сформульовано наступні *завдання*:

- здійснити теоретичний аналіз проблем особистості в працях вітчизняних і зарубіжних вчених;
- дослідити вивчення особистості психосоціальним підходом;
- зробити аналіз отриманих результатів психосоціального підходу вивчення особистості.

Об'єктом дослідження є особистість.

Предметом дослідження є процес вивчення особистості психосоціальним підходом.

Поняття особистості почало складатися ще в давнину. Спочатку термін «особистість» позначав маску, яку надівав актор древнього театру, потім – самого актора і його роль у виставі. Термін «особистість» згодом став позначати реальну роль людини в суспільному житті [23, с. 124].

Спрямованість на цілісний підхід до психологічного вивчення особистості людини цікавила філософів. Його теоретична розробка характерна для ряду вітчизняних психологів: Б.Г. Ананьєва; Б.Ф. Ломова; А.В. Петровського; А.Г. Ковальова; С.Л. Рубінштейна; Е.В. Шорохова; К.Л. Абульханова; В.М. Мясищева; Д.М. Узнадзе; Б.В. Зейгарник; І.М. Палей; Б.С. Братусь.

Також проблемою особистості займалися такі психологи як: А.В. Брушлінський; В.В. Давидов; В.П. Зінченко; І.С. Кон; А.Ф. Лазурський; В.С. Мерлін; К.К. Платонов; М.І. Рейнвальд; В.В. Рубців; Д.І. Фельдштейн; І.П. Шкуратова; В.А. Ядов.

Проблема особистості, як одна з центральних в теоретичній і прикладній психології, виступає, як дослідження характеристики психічних властивостей і стосунків особи, індивідуальних особливостей і відмінностей між людьми, міжособистісних зв'язків, статусу і ролей особи в різних суспільствах, суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності [15, с. 81].

У загальній психології, окрім характеристик стосунків особистості, ієрархії її тенденцій і мотивів, спеціальне значення має вивчення психічних властивостей як вищій інтеграції всіх феноменів психічного розвитку людини (психічних станів і процесів, потреб, психофізіологічних функцій) [42, с. 174].

Поняття «особистості» є одним з основоположних для всіх концепцій.

Знання про особистість – це частина психологічного знання, яка більш всього відображає інтерес до людини у всій її складній людській істоті і індивідуальності.

Таким чином, поняття особистості почало складатися ще в давнину. Спочатку термін «особистість» позначав маску, яку надівав актор древнього театру, потім – самого актора і його роль у виставі. Термін «особистість» згодом став позначати реальну роль людини в суспільному житті.

Проблема особистості, як одна з центральних в теоретичній і прикладній психології, виступає, як дослідження характеристики психічних властивостей і стосунків особи, індивідуальних особливостей і відмінностей між людьми, міжособистісних зв'язків, статусу і ролей особи в різних суспільствах, суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності.

Поняття «особистість» в психології. Поняття «особистість» відноситься до числа самих невизначених і спірних в психологічній науці. Можна сказати, скільки існує теорій особистості, стільки є і її визначень.

Розглянемо кілька визначень особистості, даних провідними фахівцями в цій галузі [28, с. 69]. Б.Г. Ананьєв відзначав, що «особистість - насамперед сучасник певної епохи, і це визначає безліч її соціально-психологічних властивостей». До їх числа він відносив приналежність особистості до певного класу, національності, професії тощо. А.В. Петровський охарактеризував особистість в системі міжособистісних відносин, у зв'язку з чим їм були виділені три аспекти особистості:

інтраіндивідний, який відображає властивості, притаманні самому суб'єкту;

інтеріндивідний, який розглядає особливості взаємодії особистості з іншими людьми;

метаіндивідний, що описує вплив даної особистості на інших людей.

Л.І. Анциферова визначає особистість «як спосіб буття людини в суспільстві, в конкретно- історичних умовах, це індивідуальна форма існування і розвитку соціальних зв'язків і відносин». Усі психологи згодні з тим, що особистістю не народжуються, а стають і для цього людина повинна зробити чималі зусилля: спочатку опанувати промовою, а потім з її допомогою багатьма моторними, інтелектуальними та соціокультурними навичками.

Особистість розглядається як результат соціалізації індивіда, який засвоює традиції та систему ціннісних орієнтацій, вироблених людством. Чим більше людина змогла сприйняти і засвоїти в процесі соціалізації, тим більш розвинену особистість він собою представляє. Загальний інтерес багатьох наук до проблеми вивчення особистості є дуже важливим, так як вирішити її можна лише спільними зусиллями всіх наукових дисциплін, що мають відношення до справи. Спільність таких зусиль передбачає комплексний підхід до дослідження особистості, а він можливий лише при досить точному визначенні області пошуку для кожної із залучених дисциплін.

Таким чином, для психології важливо як мінімум встановити відмінність свого підходу до особистості від підходу до неї в двох «батьківських» дисциплінах: соціології та психології. Практично в соціологічний аналіз часто-густо вкраплюються проблеми, зокрема ті, які є

спеціальними проблемами соціальної психології. До них відносяться, наприклад, проблема соціалізації та деякі інші. Але почасти таке вкраплення пояснюється тим простим фактом, що соціальна психологія в силу особливостей свого становлення в нашій країні до певного періоду часу не займалася цими проблемами, частково ж тим, що практично в кожному питанні, що стосується особистості, можна углядіти і деякий соціологічний аспект. Основна ж спрямованість соціологічного підходу досить певна. Набагато складніше йде справа з поділом проблематики особистості в загальній і соціальній психології. Непрямим доказом цього є різноманіття точок зору, існуючих з цього приводу в літературі і залежних від того, що і в самій загальній психології немає єдності в підході до розуміння особистості [39, с. 104].

Правда, той факт, що особистість описується по-різному в системі общепсихологічної науки різними авторами, не стосується питання про її соціальної детермінації. У цьому питанні згодні всі, що досліджують проблему особистості у вітчизняній загальній психології [1, с. 92].

Відмінності в трактуванні особистості стосуються інших сторін проблеми, мабуть, найбільше - уявлення про структуру особистості. Запропоновано декілька пояснень тих способів, якими можна описати особистість, і кожен з них відповідає певному поданням про структуру особистості. Найменше згоди існує з питання про те, «включаються» чи ні в особистість індивідуальні психологічні особливості. Відповідь на це питання різний у різних авторів. Як справедливо зазначає І.С. Кон, багатозначність поняття особистості призводить до того, що одні розуміють під особистістю конкретного суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей і його соціальних ролей, а інші розуміють особистість «як соціальна властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у ньому соціально значущих рис, що утворилися в прямому і непрямому взаємодії даної особи з іншими людьми і роблять його, в свою чергу, суб'єктом праці, пізнання і спілкування» [2, с. 15].

Хоча другий підхід найчастіше розглядається як соціологічний, він присутній також всередині загальної психології в якості одного з полюсів. Суперечка тут йде саме з питання про те, чи повинна особистість в психології бути розглянута переважно в цьому другому значенні або в системі даної науки головне - з'єднання в особистості соціально значущих рис та індивідуальних властивостей. В одній з узагальнюючих робіт з психології особистості, що представляють перший підхід, було запропоновано розрізняти в особистості три освіти : психічні процеси, психічні стани і психічні властивості; в рамках інтеграційного підходу до особистості набір характеристик, прийнятих у розрахунок, значно розширюється.

Спеціально питання про структуру особистості висвітлювався К.К. Платоновим, що виділив в структурі особистості її різні підструктури, перелік яких варіював і в останній редакції складався з чотирьох підструктур або рівнів [3, с. 50]:

1) біологічно обумовлена підструктура (куди входять темперамент, статеві, вікові, іноді патологічні властивості психіки);

2) психологічна підструктура, що включає індивідуальні властивості окремих психічних процесів, що стали властивостями особистості (пам'яті, емоцій, відчуттів, мислення, сприйняття, почуттів і волі);

3) підструктура соціального досвіду (куди входять придбані людиною знання, навички, вміння та звички);

4) підструктура спрямованості особистості.

На думку К.К. Платонова, підструктури ці розрізняються по «питомій вазі» соціального і біологічного змістів; саме з вибору таких підструктур як предмета аналізу загальна психологія відрізняється від соціальної.

Якщо загальна психологія концентрує свою увагу на трьох перших підструктурах, то соціальна психологія, згідно з цією схемою, аналізує переважно четверту підструктуру, оскільки соціальна детермінація особистості представлена саме на рівні цієї підструктури. На частку загальної психології залишається лише аналіз таких характеристик, як стать, вік, темперамент (що зведено в біологічну підструктуру) і властивостей окремих психічних процесів - пам'яті, емоцій, мислення (що зведено в підструктуру індивідуальних психологічних особливостей).

У певному сенсі сюди ж відноситься соціальний досвід. Власне психологія особистості в загальній психології в такій схемі просто не представлена. Принципово інший підхід до питання був запропонований А.Н. Леонтьєвим. [4, с. 147].

Перш ніж перейти до характеристики структури особистості, він формулює деякі загальні передумови розгляду особистості в психології. Суть їх зводиться до того, що особистість розглядається в нерозривному зв'язку з діяльністю. Принцип діяльності тут послідовно проводиться для того, щоб задати всю теоретичну схему дослідження особистості. Головна ідея полягає в тому, що «особистість людини ні в якому сенсі не є предсуществующей по відношенню до його діяльності, як і його свідомість, вона нею породжується».

Тому ключем до наукового розуміння особистості може бути тільки дослідження процесу породження і трансформацій особистості людини в її діяльності. Особистість виступає в такому контексті, з одного боку, як умова діяльності, а з іншого - як її продукт. Таке розуміння цього співвідношення дає підставу і для структурування особистості: якщо в основі особистості лежать відносини співвідпорядкованості видів людської діяльності, то підставою для виявлення структури особистості повинна бути ієрархія цих діяльностей. Але оскільки ознакою діяльності є наявність мотиву, то за ієрархією діяльностей особистості лежить ієрархія її мотивів, а також ієрархія відповідних їм потреб (Асмолов) [3, с. 62].

Два ряди детермінант - біологічні та соціальні - тут не виступають як два рівноправних фактора. Навпаки, проводиться думка, що особистість з самого початку задана в системі соціальних зв'язків, що немає спочатку лише біологічно детермінованою особистості, на яку згодом лише «наклалися»

соціальні зв'язки. Хоча формально в цій схемі не присутній перелік елементів структури особистості, по суті така структура передбачається як структура характеристик, похідних від характеристик діяльності. Ідея соціальної детермінації проведена тут найбільш послідовно : особистість не може бути інтерпретована як інтегрування лише біосоматических і психофізіологічних параметрів. Можна, звичайно, стверджувати, що тут представлено не общепсихологический, а саме соціально - психологічний підхід до особистості, як це, до речі, іноді і робиться опонентами. Однак, якщо звернутися до самої суті всієї концепції, до розуміння предмета психології А.Н. Леонтьєвим, то стає ясно, що тут викладено підхід загальної психології до проблеми особистості, що принципово відрізняється від традиційних, а питання про те, як повинна підійти до цієї проблеми соціальна психологія, ще належить вирішити особливо.

Труднощі виділення специфічного соціально-психологічного кута зору при цьому тільки починаються. Було б легко вичленувати коло його проблем, якби на його частку залишилася вся область соціальної детермінації особистості. Але такий підхід був би доречний (і він, дійсно, має місце) у тих системах психології, де допускається початкове розгляд особистості поза її соціальних зв'язків. Соціальна психологія в такій системі починається там, де починають аналізуватися ці соціальні зв'язки. При послідовному ж проведенні ідей, сформульованих Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, такий підхід просто неправомірний [21, с. 183]. Всі розділи психологічної науки розглядають особистість як спочатку дану в системі соціальних зв'язків і відносин, детерміновану ними і притому виступаючу в якості активного суб'єкта діяльності. Власне соціально-психологічні проблеми особистості починають вирішуватися на цій основі.

Отже, поняття «особистість» відноситься до числа самих невизначених і спірних в психологічній науці.

Особистість розглядається як результат соціалізації індивіда, який засвоює традиції та систему ціннісних орієнтацій, вироблених людством. Чим більше людина змогла сприйняти і засвоїти в процесі соціалізації, тим більш розвинену особистість він собою представляє. Загальний інтерес багатьох наук до проблеми вивчення особистості є дуже важливим, так як вирішити її можна лише спільними зусиллями всіх наукових дисциплін, що мають відношення до справи. Спільність таких зусиль передбачає комплексний підхід до дослідження особистості, а він можливий лише при досить точному визначенні області пошуку для кожної із залучених дисциплін.

Таким чином, для психології важливо як мінімум встановити відмінність свого підходу до особистості від підходу до неї в двох «батьківських» дисциплінах: соціології та психології. Практично в соціологічний аналіз часто-густо вкраплюються проблеми, зокрема ті, які є спеціальними проблемами соціальної психології. До них відносяться, наприклад, проблема соціалізації та деякі інші. Але почасти таке вкраплення пояснюється тим простим фактом, що соціальна психологія в силу

особливостей свого становлення в нашій країні до певного періоду часу не займалася цими проблемами, частково ж тим, що практично в кожному питанні, що стосується особистості, можна углядіти і деякий соціологічний аспект. Основна ж спрямованість соціологічного підходу досить певна. Набагато складніше йде справа з поділом проблематики особистості в загальній і соціальній психології. Непрямим доказом цього є різноманіття точок зору, існуючих з цього приводу в літературі і залежних від того, що і в самій загальній психології немає єдності в підході до розуміння особистості.

Специфіка соціально-психологічної проблематики вивчення особистості. Соціологічний підхід характеризується тим, що в ньому особистість розглядається переважно як об'єкт соціальних відносин, а загальнопсихологічний - тим, що тут акцент зроблений лише «на загальних механізмах психічної діяльності індивіда». Завдання ж соціальної психології – «розкрити всю структурну складність особистості, яка є одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних відносин» [37, с. 78].

Навряд чи і соціолог, і психолог погодяться з таким членуванням завдань: у більшості концепцій як соціології, так і загальної психології приймають тезу про те, що людина - одночасно і об'єкт, і суб'єкт історичного процесу, і ця ідея не може бути втілена тільки в соціально - психологічному підході до особистості. По відношенню ж до соціології та психології, які приймають ідею соціальної детермінації особистості, це твердження абсолютно неприложимо. Зокрема, викликає заперечення аналіз тієї моделі особистості, яка запропонована загальною психологією, коли відзначається, що загальнопсихологічний підхід «обмежується зазвичай інтеграцією лише біосоматичних і психофізіологічних параметрів структури особистості».

Соціально- психологічний підхід «характеризується накладенням одну на одну біосоматичної та соціальної програми». Як вже зазначалося, традиція культурно-історичної обумовленості людської психіки, закладена Л.С. Виготським, спрямована прямо проти цього твердження: не тільки особистість, а й окремі психічні процеси розглядаються як детерміновані суспільними чинниками.

Тим більше не можна стверджувати, що при моделюванні особистості тут приймаються в розрахунок тільки біосоматичні та психофізіологічні параметри. Особистість, як вона представлена в цій системі поглядів, не може бути зрозуміла поза її соціальних характеристик. Тому загальнопсихологічна постановка проблеми особистості ніяк не може відрізнятись від соціально-психологічного підходу за запропонованим основи.

Можна підійти до визначення специфіки соціально-психологічного підходу описово, тобто на підставі практики досліджень просто перерахувати підлягають вирішенню завдання, і цей шлях буде цілком виправданий.

Так, зокрема відзначають, що в основі соціально-психологічного розуміння особистості лежить «характеристика соціального типу особистості як специфічного утворення, продукту соціальних обставин, її структури,

сукупності рольових функцій особистості, їх впливу на суспільне життя» [18, с. 100]. Відмінність від соціологічного підходу не охоплюється тут досить чітко, і, очевидно, тому характеристика соціально-психологічного підходу доповнюється переліком завдань дослідження особистості: соціальна детермінація психічного складу особистості; соціальна мотивація поведінки і діяльності особистості в різних суспільно-історичних і соціально-психологічних умовах; класові, національні, професійні особливості особистості; закономірності формування і прояву громадської активності, шляхи і засоби підвищення цієї активності; проблеми внутрішньої суперечливості особистості та шляхи її подолання; самовиховання особистості та ін.

Кожне з цих завдань сама по собі представляється дуже важливою, але вловити певний принцип в запропонованому переліку не вдається, так само як не вдається відповісти на питання: в чому ж специфіка дослідження особистості в соціальній психології? Не вирішує питання і апеляція до того, що в соціальній психології особистість повинна бути досліджена в спілкуванні з іншими особистостями, хоча такий аргумент також іноді висувається. Він повинен бути відкинутий тому, що в принципі і в загальній психології має місце великий пласт дослідження особистості в спілкуванні.

У сучасній загальній психології досить наполегливо проводиться думка про те, що спілкування має право на існування як проблема саме в рамках загальної психології.

Мабуть, при визначенні специфіки соціально-психологічного підходу до дослідження особистості слід спертися на запропоноване на самому початку визначення предмета соціальної психології, а також на розуміння особистості, запропоноване А.Н. Леонтьєвим [12, с. 82]. Тоді можна сформулювати відповідь на поставлене питання. Соціальна психологія не досліджує спеціально питання про соціальну обумовленість особистості не тому, що це питання не є для неї важливим, а тому, що він вирішується всією психологічною наукою, і в першу чергу загальною психологією.

Соціальна психологія, користуючись визначенням особистості, яке дає загальна психологія, з'ясовує, яким чином, тобто насамперед у яких конкретних групах, особистість, з одного боку, засвоює соціальні впливи (через яку з систем її діяльності) а, з іншого боку, яким чином, в яких конкретних групах вона реалізує свою соціальну сутність (через які конкретні види спільної діяльності).

Відмінність такого підходу від соціологічного полягає не в тому, що для соціальної психології не важливо, яким чином в особистості представлені соціально-типові риси, а в тому, що вона виявляє, яким чином сформувалися ці соціально-типові риси, чому в одних умовах формування особистості вони виявлялися в повній мірі, а в інших виникли якісь інші соціально-типові риси всупереч приналежності особистості до певної соціальної групи. Для цього в більшій мірі, ніж в соціологічному аналізі, тут робиться акцент на мікросередовище формування особистості, хоча це не означає відмови від дослідження і макросередовища її формування.

Більшою мірою, ніж в соціологічному підході, тут приймаються до уваги такі регулятори поведінки і діяльності особистості, як вся система міжособистісних відносин, всередині якої поряд з їх діяльністю опосередкованість вивчається і їх емоційна регуляція.

Від загальнопсихологічного підходу названий підхід відрізняється не тим, що тут вивчається весь комплекс питань соціальної детермінації особистості, а в загальній психології - ні. Відмінність полягає в тому, що соціальна психологія розглядає поведінку і діяльність «соціально детермінованою особистості» в конкретних реальних соціальних групах, індивідуальний внесок кожної особистості в діяльність групи, причини, від яких залежить величина цього внеску в загальну діяльність.

Точніше, вивчаються два ряди таких причин: вкорінені в характері і рівні розвитку тих груп, в яких особистість діє, і що вкорінені в самій особистості, наприклад, в умовах її соціалізації. Можна сказати, що для соціальної психології головним орієнтиром у дослідженні особистості є взаємовідношення особистості з групою (не просто особистість у групі, а саме результат, який виходить від взаємності особистості з конкретною групою). На підставі таких відмінностей соціально-психологічного підходу від соціологічного та загальнопсихологічного можна вичленувати проблематику особистості в соціальній психології.

Найголовніше - це виявлення тих закономірностей, яким підкоряються поведінку і діяльність особистості, включеної в певну соціальну групу. Але така проблематика немислима як окремий, «самостійний» блок досліджень, зроблених поза досліджень групи. Тому для реалізації цього завдання треба по суті повернутися до всіх тих проблем, які вирішувалися для групи, тобто «повторити» проблеми, розглянуті вище, але поглянути на них з іншого боку - не з боку групи, а з боку особистості.

Тоді це буде, наприклад, проблема лідерства, але з тим відтінком, який пов'язаний з особистісними характеристиками лідерства як групового явища; або проблема мотивації особистості при участі в колективній діяльності (де закономірності цієї мотивації будуть вивчатися в зв'язку з типом спільної діяльності, рівнем розвитку групи), або проблема атракції, розглянута тепер з точки зору характеристики деяких рис емоційної сфери особистості, що виявляються особливим чином при сприйнятті іншої людини [45, с. 123].

Коротше кажучи, специфічно соціально-психологічний розгляд проблем особистості - інша сторона розгляду проблем групи. Але разом з тим залишається ще ряд спеціальних проблем, які в меншій мірі зачеплені при аналізі груп і які теж входять в поняття «соціальна психологія особистості». Якщо головний фокус аналізу особистості в соціальній психології - її взаємодія з групою, то очевидно, що перш за все необхідно виявлення того, за посередництвом яких груп здійснюється вплив суспільства на особистість. Для цього важливо вивчення конкретного життєвого шляху особистості, тих осередків мікро- і макросередовища, через які проходить шлях її розвитку.

Говорячи традиційним мовою соціальної психології, це проблема соціалізації. Незважаючи на можливість виділення в цій проблемі

соціологічних і загальнопсихологічних аспектів, це - специфічна проблема саме соціальної психології особистості. З іншого боку, якщо вивчена вся система впливів на особистість протягом її формування, то тепер важливо проаналізувати, який же результат, що вийшов не в ході пасивного засвоєння цих впливів, але в ході активного освоєння особистістю всієї системи соціальних зв'язків. Як особистість діє в умовах активного спілкування з іншими в тих реальних ситуаціях і групах, де протікає її життєдіяльність, - це інша соціально-психологічна проблема, пов'язана з вивченням особистості.

Знову-таки на традиційному мовою соціальної психології ця проблема може бути позначена як проблема соціальної установки. Цей напрямок аналізу також досить логічно вкладається в загальну схему уявлень соціальної психології про взаємини особистості та групи. Хоча і в цій проблемі часто вбачають і соціологічні, і загальнопсихологічні грані, вона як проблема входить до компетенції соціальної психології. Не слід думати, що виявлення такої проблематики здійснено тільки на підставі схематичних міркувань.

Разом з спробою обґрунтувати загальну логіку підходу тут присутній і апеляція до практики експериментальних досліджень: і в тій, і в іншій з перерахованих областей здійснено, мабуть, найбільшу кількість досліджень, виконаних соціальними психологами. Все це не означає, що при подальшому розвитку соціальної психології, при розширенні сфери її теоретичного пошуку та експериментальної практики не виявляться і нові сторони в проблемі особистості. Тому вже сьогодні потрібно визнати як " законних " серед проблем вивчення особистості не тільки проблеми соціалізації та соціальної установки, а й, наприклад, аналіз так званих соціально-психологічних якостей особистості.

Таким чином, соціологічний підхід характеризується тим, що в ньому особистість розглядається переважно як об'єкт соціальних відносин, а загальнопсихологічний - тим, що тут акцент зроблений лише «на загальних механізмах психічної діяльності індивіда». Завдання ж соціальної психології – «розкрити всю структурну складність особистості, яка є одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних відносин».

Соціально-психологічний підхід «характеризується накладенням одну на одну біосоматичної та соціальної програми». Як вже зазначалося, традиція культурно-історичної обумовленості людської психіки, закладена Л.С. Виготським, спрямована прямо проти цього твердження: не тільки особистість, а й окремі психічні процеси розглядаються як детерміновані суспільними чинниками.

Специфічний соціально-психологічний розгляд проблем особистості - інша сторона розгляду проблем групи. Але разом з тим залишається ще ряд спеціальних проблем, які в меншій мірі зачеплені при аналізі груп і які теж входять в поняття «соціальна психологія особистості».

Теоретичні основи психосоціального підходу вивчення особистості. Однією їх фундаментальних завдань, що стояли перед

вітчизняною наукою в сучасних умовах, є методологічне та інструментальне забезпечення розробки та реалізації повноцінних стратегічних програм суспільного розвитку, що дозволяють в максимальному ступені враховувати як власне соціальне, так і людський вимір, пов'язане з урахуванням особистісних особливостей і інтересів конкретного індивіда.

У даному контексті цілком закономірними виглядають серйозні трансформаційні процеси, що відбуваються в психологічній науці в останні роки, пов'язані з переходом «від розгляду людини як деякої похідної суспільних відносин до його розуміння як суб'єкта, особистості, здатної вирішувати особисті та суспільно значущі проблеми». Зокрема, має місце чітко виражена тенденція до інтеграції як мінімум двох галузей психологічного знання: соціальної психології та психології розвитку в поєднанні з різким зростанням кількості практико-орієнтованих досліджень. Причому, більшість з них носять саме полідисциплінарний характер. Не випадково, як вважають деякі психологи, сьогодні на порядку денному стоїть питання про формування нової, інтегративної за своєю суттю психологічної дисципліни - соціальної психології розвитку [15, с. 65].

Треба сказати, що зазначена тенденція зумовлена як об'єктивними потребами суспільства, так і внутрішньою логікою розвитку наукового пізнання, а отже, носить довготривалий, стратегічний характер. У цьому зв'язку однією з найбільш істотних складнощів, що мають місце на сьогоднішній день, представляється недостатня розробленість теоретичної та методологічної бази, що дозволяє повною мірою інтегрувати вивчення особистості і суспільства як взаємодіючих і взаєморозвиваючих суб'єктів у рамках єдиного полідисциплінарного підходу.

Одним з найбільш перспективних у даному відношенні представляється психосоціальний підхід до проблеми розвитку.

Психосоціальний підхід передбачає вивчення не особистості «взагалі», а особистості, що розвивається і функціонує в певну історичну епоху, в цілком конкретному соціальному контексті. При такому підході предметом дослідження може бути особистість конкретного представника тієї чи іншої соціальної, професійної, вікової і т.п. групи. При цьому воно націлене на виявлення всіх соціально-психологічних та інших реально значущих в рамках взаємозв'язку «особистість - соціум» особливостей даної групи. Таким чином, загальнометодологічний принцип соціальної детермінації конкретизується в конкретно-методологічному психосоціальному підході.

У найбільш повному і послідовному вигляді даний підхід був вперше реалізований в дослідженнях Е. Еріксона, присвячених проблемі ідентичності.

Насамперед, понятійний і категоріальний апарат теорії ідентичності протягом тривалого часу залишався неоформленим і розпливчастим. Це пов'язано насамперед з тим, що сам Е. Еріксон, розкриваючи зміст ключових понять своєї концепції, у тому числі і поняття «ідентичність», як правило використовував широкий описовий підхід, не даючи чітких визначень. І хоча численні послідовники Е. Еріксона - Дж. Адамс, Р. Баумастер, Дж. Коте,

Дж. Марсія, С. Маршалл, Д. Маттесон, Д. Тайс, Е. Шахтар та ін - в своїх дослідженнях до певної міри заповнили цю прогалину, говорити про те, що розробка понятійно-категоріального апарату психосоціальної концепції ідентичності завершена, на сьогоднішній день явно передчасно [18, с. 92]. Також зберігаються принципові відмінності у трактуванні поняття «ідентичність» в рамках біхевіоризму, когнітивної психології, символічного інтеракціонізму, психоаналізу, хоча в останні роки і намітилося їх зближення.

На цьому тлі видається абсолютно закономірним, що в цілому ряді робіт російських дослідників що стає все більш популярним в науковому побуті поняття «ідентичність» використовується стосовно до опису явищ і процесів як власне психологічного, так і соціологічного, культурологічного, філософського плану, які не мають безпосереднього відношення до психологічної реальності, описаної Е. Еріксоном. Дуже характерною для такого роду робіт є термінологічна плутанина, пов'язана із співвідношенням понять «ідентичність» - «ідентифікація» - використанням їх як синонімів.

Зауважимо, що в даному відношенні останнім часом намітився виразний прогрес. У роботах вітчизняних дослідників, зокрема К.А. Абульханової-Славської, А.В. Антонової, О.П. Белінської, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, А.В. Толстих, М.М. Толстих, Л.Б. Шнейдер та ін, проблематика ідентичності отримала різнобічне висвітлення та творчий розвиток, з урахуванням російської специфіки, як в загальнотеоретичному, так і в прикладному аспектах [45, с. 123].

Однак завдання, пов'язане з розробкою на базі психосоціального підходу повноцінної полідисциплінарної теорії та її верифікації в практикоорієнтованих дослідженнях, залишається, за великим рахунком, невирішеною. До основних проблемних моментів, пов'язаних з її рішенням, слід віднести питання про співвідношення особистісного та соціального аспектів ідентичності, про зв'язок феномена ідентичності з особливостями національного менталітету, соціокультурним середовищем, специфікою історичного розвитку суспільства, спадкоємністю поколінь (що отримали в останні роки широке поширення терміни «ідентичність суспільства», «криза ідентичності суспільства» залишаються, по суті справи, вельми розпливчастими оксюмороном, зміст яких довільно трактується кожним автором в залежності не тільки від його вихідних теоретичних установок, а й політичних, стилістичних і т.п. переваг) і ряд інших. Відсутня на сьогоднішній день і остаточна «домовленість про терміни» - тобто зберігається понятійна невизначеність.

Таким чином, актуальність проблематики дослідження обумовлена, по-перше, об'єктивною потребою у світлі вирішення широкого кола прикладних задач, що стоять перед російським суспільством, а також об'єктивних тенденцій розвитку психологічної науки, у розробці полідисциплінарної теорій, що дозволяють розглядати індивіда і суспільство як взаємодіючих в рамках єдиної системи суб'єктів. І, по-друге, перспективністю в даному відношенні психосоціальної концепції розвитку Е. Еріксона, за умови

вирішення низки теоретичних проблем і створення адекватного методичного інструментарію.

Соціально-психологічна спрямованість (особистість - суспільство) еволюціонувала протягом всієї історії професійної соціальної роботи в ХХ в. і привела до виникнення психосоціального підходу. Даний підхід зазвичай пов'язують з іменами М. Річмонд (Mary Richmond) і Ф.Холліз (Florence Hollis), а в 1950-1960 -і рр.. великий вплив на його формування надали психоаналітичні ідеї Фрейда, потім - роботи Дж. Боулбі [45, с. 123].

У дослідженнях, присвячених психосоціальної підходу, обґрунтовується необхідність розуміти особу клієнта в його взаєминах з світом, який його оточує. Інакше кажучи, не слід розділяти такі поняття, як внутрішній світ і зовнішня реальність, щоб зрозуміти цілісність «людини у ситуації», тобто психосоціальної.

Мета психосоціального підходу - підтримувати рівновагу між внутрішньої психічної життям людини і міжсистемними відносинами, що впливають на його життєдіяльність. При психосоціальному підході оптимістично розглядаються можливості людини, високо оцінюються потенціал особистості та її здатності до зростання і розвитку за наявності відповідних Умов, ресурсів і допомоги. Суть допомоги - ефективна участь у вирішенні психологічних, міжособистісних і соціальних Проблем «особистості в ситуації».

У вітчизняній методології та практиці соціальної роботи ідея синтезу психологічного та соціального простежується на всіх рівнях - у формулюваннях цілей і завдань соціальної допомоги населенню, в кваліфікаційних вимогах і посадових обов'язках соціальних працівників, в державних освітніх стандартах підготовки фахівців з соціальної роботи. Відповідно, інтегративний підхід фактично закладений і в нормативних документах про діяльність соціальних служб і посадових обов'язках соціальних працівників.

Отже, психосоціальний підхід передбачає вивчення не особистості «взагалі», а особистості, що розвивається і функціонує в певну історичну епоху, в цілком конкретному соціальному контексті. При такому підході предметом дослідження може бути особистість конкретного представника тієї чи іншої соціальної, професійної, вікової і т.п. групи. При цьому воно націлене на виявлення всіх соціально-психологічних та інших реально значущих в рамках взаємозв'язку «особистість - соціум» особливостей даної групи. Таким чином, загальнометодологічний принцип соціальної детермінації конкретизується в конкретно-методологічному психосоціальному підході.

У дослідженнях, присвячених психосоціальної підходу, обґрунтовується необхідність розуміти особу клієнта в його взаєминах з світом, який його оточує. Інакше кажучи, не слід розділяти такі поняття, як внутрішній світ і зовнішня реальність, щоб зрозуміти цілісність «людини у ситуації», тобто психосоціальної.

Мета психосоціального підходу - підтримувати рівновагу між внутрішньої психічної життям людини і міжсистемними відносинами, що впливають на його життєдіяльність. При психосоціальному підході оптимістично розглядаються можливості людини, високо оцінюються потенціал особистості та її здатності до зростання і розвитку за наявності відповідних Умов, ресурсів і допомоги. Суть допомоги - ефективна участь у вирішенні психологічних, міжособистісних і соціальних Проблем «особистості в ситуації».

Висновки. Поняття особистості почало складатися ще в давнину. Спочатку термін «особистість» позначав маску, яку надівав актор древнього театру, потім – самого актора і його роль у виставі. Термін «особистість» згодом став позначати реальну роль людини в суспільному житті.

Проблема особистості, як одна з центральних в теоретичній і прикладній психології, виступає, як дослідження характеристики психічних властивостей і стосунків особи, індивідуальних особливостей і відмінностей між людьми, міжособистісних зв'язків, статусу і ролей особи в різних суспільствах, суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності.

Особистість розглядається як результат соціалізації індивіда, який засвоює традиції та систему ціннісних орієнтацій, вироблених людством. Чим більше людина змогла сприйняти і засвоїти в процесі соціалізації, тим більш розвинену особистість він собою представляє. Загальний інтерес багатьох наук до проблеми вивчення особистості є дуже важливим, так як вирішити її можна лише спільними зусиллями всіх наукових дисциплін, що мають відношення до справи. Спільність таких зусиль передбачає комплексний підхід до дослідження особистості, а він можливий лише при досить точному визначенні області пошуку для кожної із залучених дисциплін.

Таким чином, для психології важливо як мінімум встановити відмінність свого підходу до особистості від підходу до неї в двох «батьківських» дисциплінах: соціології та психології. Практично в соціологічний аналіз часто-густо вкраплюються проблеми, зокрема ті, які є спеціальними проблемами соціальної психології. До них відносяться, наприклад, проблема соціалізації та деякі інші. Але почасти таке вкраплення пояснюється тим простим фактом, що соціальна психологія в силу особливостей свого становлення в нашій країні до певного періоду часу не займалася цими проблемами, частково ж тим, що практично в кожному питанні, що стосується особистості, можна углядіти і деякий соціологічний аспект. Основна ж спрямованість соціологічного підходу досить певна. Набагато складніше йде справа з поділом проблематики особистості в загальній і соціальній психології. Непрямим доказом цього є різноманіття точок зору, існуючих з цього приводу в літературі і залежних від того, що і в самій загальній психології немає єдності в підході до розуміння особистості.

Соціологічний підхід характеризується тим, що в ньому особистість розглядається переважно як об'єкт соціальних відносин, а загальнопсихологічний - тим, що тут акцент зроблений лише «на загальних

механізмах психічної діяльності індивіда». Завдання ж соціальної психології – «розкрити всю структурну складність особистості, яка є одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних відносин».

Соціально-психологічний підхід «характеризується накладенням одну на одну біосоматичної та соціальної програми». Як вже зазначалося, традиція культурно-історичної обумовленості людської психіки, закладена Л.С. Виготським, спрямована прямо проти цього твердження: не тільки особистість, а й окремі психічні процеси розглядаються як детерміновані суспільними чинниками.

Специфічно соціально-психологічний розгляд проблем особистості - інша сторона розгляду проблем групи. Але разом з тим залишається ще ряд спеціальних проблем, які в меншій мірі зачеплені при аналізі груп і які теж входять в поняття «соціальна психологія особистості».

Психосоціальний підхід передбачає вивчення не особистості «взагалі», а особистості, що розвивається і функціонує в певну історичну епоху, в цілком конкретному соціальному контексті. При такому підході предметом дослідження може бути особистість конкретного представника тієї чи іншої соціальної, професійної, вікової і т.п. групи. При цьому воно націлене на виявлення всіх соціально-психологічних та інших реально значущих в рамках взаємозв'язку «особистість - соціум» особливостей даної групи. Таким чином, загальнометодологічний принцип соціальної детермінації конкретизується в конкретно-методологічному психосоціальному підході.

У дослідженнях, присвячених психосоціальному підходу, обґрунтовується необхідність розуміти особу клієнта в його взаєминах з світом, який його оточує. Інакше кажучи, не слід розділяти такі поняття, як внутрішній світ і зовнішня реальність, щоб зрозуміти цілісність «людини у ситуації», тобто психосоціальної.

Мета психосоціального підходу - підтримувати рівновагу між внутрішньої психічної життям людини і міжсистемними відносинами, що впливають на його життєдіяльність. При психосоціальному підході оптимістично розглядаються можливості людини, високо оцінюються потенціал особистості та її здатності до зростання і розвитку за наявності відповідних Умов, ресурсів і допомоги. Суть допомоги - ефективна участь у вирішенні психологічних, міжособистісних і соціальних Проблем «особистості в ситуації».

Для дослідження психосоціального підходу вивчення особистості ми розглядали проблему практико-орієнтованого використання концепції Е. Еріксона в контексті діагностики соціально-психологічних процесів у сучасному суспільстві.

Представлений авторський погляд на запитання про співвідношення онто- і соціогенетичного розвитку з погляду психосоціального підходу й конкретизуються теоретичні постулати по даній проблематиці. Запропонований авторський підхід до вивчення психосоціального балансу в сучасному суспільстві з описом методичного забезпечення емпіричних досліджень особливостей психосоціального розвитку індивіда, а також

викладені результати вивчення особливостей психосоціального розвитку студентів, отримані в процесі конструювання диференціала психосоціального розвитку.

Дослідження проводилося на вибірці з 57 студентів III-IV курсів (вік випробуваних 19-21 рік). Статистична обробка даних проводилася з використанням пакета SPSS 11.5. Кореляція результатів паралельних форм тесту склала 0,791 ($p < 0,01$), при цьому ретестова надійність (друга проба проводилася через два тижні після першої) форми тесту, що полягає з іменників, виявилася вище при оцінці базисних соціальних інститутів; крім того, така форма викликала менше питань із боку випробуваних поскільки розроблювальну методику передбачалося використовувати, як уже говорилося, для дослідження суб'єктивного сприйняття й ступені ідентифікації індивіда з базисними інститутами суспільства, а також групами членства, ми, виходячи з результатів пілотажного дослідження, зупинилися на формі тесту, у якій полярності шкал задаються не прикметниками, як у класичному семантичному диференціалі, а іменниками.

Отримані результати свідчать про те, що домінуючі тенденції психосоціального розвитку молоді відповідають змісту базисних інститутів суспільства в їхньому нинішньому виді. Психосоціальний баланс у сучасному суспільстві перебуває в стані хиткої рівноваги (що, очевидно, характерно для перехідного суспільства), оскільки в наявності протиріччя між переважно позитивними результатами рішення першої та четвертої криз психосоціального розвитку й негативним вирішенням другої кризи в комбінації з амбівалентністю як результатів індивідуального розвитку на третій стадії епігенетичного циклу.

Висновки. Поняття особистості почало складатися ще в давнину. Спочатку термін «особистість» позначав маску, яку надівав актор древнього театру, потім – самого актора і його роль у виставі. Термін «особистість» згодом став позначати реальну роль людини в суспільному житті.

Проблема особистості, як одна з центральних в теоретичній і прикладній психології, виступає, як дослідження характеристики психічних властивостей і стосунків особи, індивідуальних особливостей і відмінностей між людьми, міжособистісних зв'язків, статусу і ролей особи в різних суспільствах, суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності.

Особистість розглядається як результат соціалізації індивіда, який засвоює традиції та систему ціннісних орієнтацій, вироблених людством. Чим більше людина змогла сприйняти і засвоїти в процесі соціалізації, тим більш розвинену особистість він собою представляє. Загальний інтерес багатьох наук до проблеми вивчення особистості є дуже важливим, так як вирішити її можна лише спільними зусиллями всіх наукових дисциплін, що мають відношення до справи. Спільність таких зусиль передбачає комплексний підхід до дослідження особистості, а він можливий лише при досить точному визначенні області пошуку для кожної із залучених дисциплін.

Таким чином, для психології важливо як мінімум встановити відмінність свого підходу до особистості від підходу до неї в двох «батьківських» дисциплінах: соціології та психології. Практично в соціологічний аналіз часто-густо вкраплюються проблеми, зокрема ті, які є спеціальними проблемами соціальної психології. До них відносяться, наприклад, проблема соціалізації та деякі інші. Але почасти таке вкраплення пояснюється тим простим фактом, що соціальна психологія в силу особливостей свого становлення в нашій країні до певного періоду часу не займалася цими проблемами, частково ж тим, що практично в кожному питанні, що стосується особистості, можна углядіти і деякий соціологічний аспект. Основна ж спрямованість соціологічного підходу досить певна. Набагато складніше йде справа з поділом проблематики особистості в загальній і соціальній психології. Непрямим доказом цього є різноманіття точок зору, існуючих з цього приводу в літературі і залежних від того, що і в самій загальній психології немає єдності в підході до розуміння особистості.

Соціологічний підхід характеризується тим, що в ньому особистість розглядається переважно як об'єкт соціальних відносин, а загальнопсихологічний - тим, що тут акцент зроблений лише «на загальних механізмах психічної діяльності індивіда». Завдання ж соціальної психології – «розкрити всю структурну складність особистості, яка є одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних відносин».

Соціально-психологічний підхід «характеризується накладенням одну на одну біосоматичної та соціальної програми». Як вже зазначалося, традиція культурно-історичної обумовленості людської психіки, закладена Л.С. Виготським, спрямована прямо проти цього твердження: не тільки особистість, а й окремі психічні процеси розглядаються як детерміновані суспільними чинниками.

Специфічно соціально-психологічний розгляд проблем особистості - інша сторона розгляду проблем групи. Але разом з тим залишається ще ряд спеціальних проблем, які в меншій мірі зачеплені при аналізі груп і які теж входять в поняття «соціальна психологія особистості».

Психосоціальний підхід передбачає вивчення не особистості «взагалі», а особистості, що розвивається і функціонує в певну історичну епоху, в цілком конкретному соціальному контексті. При такому підході предметом дослідження може бути особистість конкретного представника тієї чи іншої соціальної, професійної, вікової і т.п. групи. При цьому воно націлене на виявлення всіх соціально-психологічних та інших реально значущих в рамках взаємозв'язку «особистість - соціум» особливостей даної групи. Таким чином, загальнометодологічний принцип соціальної детермінації конкретизується в конкретно-методологічному психосоціальному підході.

У дослідженнях, присвячених психосоціальному підходу, обґрунтовується необхідність розуміти особу клієнта в його взаєминах з світом, який його оточує. Інакше кажучи, не слід розділяти такі поняття, як внутрішній світ і зовнішня реальність, щоб зрозуміти цілісність «людини у ситуації», тобто психосоціальної.

Мета психосоціального підходу - підтримувати рівновагу між внутрішньої психічної життям людини і міжсистемними відносинами, що впливають на його життєдіяльність. При психосоціальному підході оптимістично розглядаються можливості людини, високо оцінюються потенціал особистості та її здатності до зростання і розвитку за наявності відповідних Умов, ресурсів і допомоги. Суть допомоги - ефективна участь у вирішенні психологічних, міжособистісних і соціальних Проблем «особистості в ситуації».

Для дослідження психосоціального підходу вивчення особистості ми розглядали проблему практико-орієнтованого використання концепції Е. Еріксона в контексті діагностики соціально-психологічних процесів у сучасному суспільстві.

Представлений авторський погляд на запитання про співвідношення онто- і соціогенетичного розвитку з погляду психосоціального підходу й конкретизуються теоретичні постулати по даній проблематиці. Запропонований авторський підхід до вивчення психосоціального балансу в сучасному суспільстві з описом методичного забезпечення емпіричних досліджень особливостей психосоціального розвитку індивіда, а також викладені результати вивчення особливостей психосоціального розвитку студентів, отримані в процесі конструювання диференціала психосоціального розвитку.

Дослідження проводилося на вибірці з 57 студентів III-IV курсів (вік випробуваних 19-21 рік). Статистична обробка даних проводилася з використанням пакета SPSS 11.5. Кореляція результатів паралельних форм тесту склала 0,791 ($p < 0,01$), при цьому ретестова надійність (друга проба проводилася через два тижні після першої) форми тесту, що полягає з іменників, виявилася вище при оцінці базисних соціальних інститутів; крім того, така форма викликала менше питань із боку випробуваних поскільки розроблювальну методику передбачалося використовувати, як уже говорилося, для дослідження суб'єктивного сприйняття й ступені ідентифікації індивіда з базисними інститутами суспільства, а також групами членства, ми, виходячи з результатів пілотажного дослідження, зупинилися на формі тесту, у якій полярності шкал задаються не прикметниками, як у класичному семантичному диференціалі, а іменниками.

Отримані результати свідчать про те, що домінуючі тенденції психосоціального розвитку молоді відповідають змісту базисних інститутів суспільства в їхньому нинішньому виді. Психосоціальний баланс у сучасному суспільстві перебуває в стані хиткої рівноваги (що, очевидно, характерно для перехідного суспільства), оскільки в наявності протиріччя між переважно позитивними результатами рішення першої та четвертої криз психосоціального розвитку й негативним вирішенням другої кризи в комбінації з амбівалентністю як результатів індивідуального розвитку на третій стадії епігенетичного циклу.

Список використаних джерел

1. Айві А.Е. Психологічне консультування і психотерапія / А.Е. Айві, М. Би.Айві, Л. Саймэк-Даунінг. - М.: 2010 326 с.
2. Ананьєв Б.Г. Про методи сучасної психології // Психодіагностичні методи (у комплексному лонгитюдном дослідженні студентів) / Б.Г. Ананьєв - Л.: Вид-во ЛДУ, 1976 280 с.
3. Андрєєва Г.М. Соціальна психологія / Г.М. Андрєєва - М.: ИДЕЯ, 1997 280 с.
4. Аронсон Е. Соціальна психологія. Психологічні закони поведінки людини у соціумі / Е. Аронсон. – СПб.: ПРАЙМ –ЄВРОЗНАК, 2012. – 560 с.
5. Асмолов А.Г. Психологія індивідуальності: Методологічні основи розвитку особистості в історико-еволюційному процесі / А.Г. Асмолов - М.: Вид-во МГУ, 2006 290 с.
6. Божович Л.І. Проблема формування особистості /Л.І. Божович – М.: Інститут практичної психології, 2007. –352с.
7. Братусь Б.С. Аномалії особистості / Б.С. Братусь - М.: Думка, 2008 300 с.
8. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: підручник для вnz./ Л.Ф. Бурлачук - СПб.: Пітер, 2011 - 351 с
9. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1984. – 208 с.
10. Гордієнко В. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Гордієнко, Л. Копець. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 304 с.
11. Клонінгер З. Теорії особистості: пізнання людини / З. Клонінгер. – СПб.: Пітер, 2013.– 720 с.
12. Крисько В.Г. Соціальна психологія: курс лекцій / В.Г. Крисько. – М.: Омега – Л, 2006. –352с.
13. Леонтьєв А.М. Діяльність. Свідомість. Особистість / А.М. Леонтьєв - М.: Наука, 2007 480 с.
14. Нікітіна В.А. Соціальна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.А. Нікітіна. – М.: Центр ВЛАДОС, 2010. – 272 с.
15. Леонтьєв Д.А. Нарис психології особистості /Д.А. Леонтьєв. – М.: Сєнс, 1997. – 64 с.
16. Максименко С. Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча; за ред. С.Д. Максименка. – К.: Видавництво ТОВ „КММ”, 2007. – 296 с.
17. Реан А.А. Психологія людини від народження до смерті / А.А. Реан. – СПб.: Прайм–Євроснак, 2012. – 656 с.
18. Трофімов Ю.Л. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю.Л. Трофімова. - К. : Либідь, 2001. - 558 с.
19. Фернхем А. Особистість і соціальна поведінка / А. Фернхем. – СПб.: Пітер, 2011. – 368 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Пінчук Олександр Ігорівни

Студентка 2 курсу 27 групи
факультету економіки, менеджменту та
психології Київського Національного
торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ)

Актуальність теми дослідження. У сучасній вищій освіті, спрямованій на підготовку конкурентних фахівців, професійне становлення практичного психолога важливо розглядати як період становлення умов, що максимально сприятимуть успішному здійсненню майбутньої професійної діяльності та розвитку його особистості.

Професійне становлення майбутнього фахівця можна розглядати як процес самореалізації особистості в навчальній діяльності на основі найповнішого використання своїх здібностей і можливостей. Цей процес передбачає формування професійної спрямованості, компетенції, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого використання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини. Саме тому зростають вимоги до соціальної та особистісної зрілості кожного майбутнього фахівця. Одним із показників зрілості особистості, рівня її морального розвитку та успішності виступає локус суб'єктивного контролю, який є пов'язаним з мірою відповідальності людини за події власного життя.

Традиційно поняття локусу контролю пов'язано з іменем Дж. Роттера – засновника теорії соціального научіння, що сприяло подальшому вивченню представниками багатьох шкіл та напрямків у співвідношенні з численними психологічними феноменами, а саме: в психологічних теоріях відповідальності та атрибуції відповідальності (К. О. Абульханова-Славська, Д. Майерс, А. О. Реан, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин та ін.); теоріях самоефективності та формування стилів атрибуції (А. Бандура, Г. Келлі, Ф. Хайдер та ін.); в концепції компетентності (Р. Уайт); теорії мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен); фрустраційній теорії (С. Розенцвейг), теорії завченої безпорадності (К. Двек, М. Селігман), в контексті соціалізації (Я. Л. Коломінський, Є. Г. Ксенофонтова, С. Д. Максименко, А. О. Реан, О. А. Шальнова), у теоріях психічної регуляції

та саморегуляції (М. Й. Боришевський, Д. О. Леонт'єв, С. Д. Максименко та ін.) тощо.

Поняття локалізації контролю в сучасній психології є надзвичайно широким і остаточно не визначеним. Узгоджуючи погляди багатьох дослідників, які займаються проблемою спрямованості особистості, не зважаючи на специфіку підходів, можна стверджувати, що вона багато в чому визначає формування особистості людини. У найбільш загальному вигляді під локалізацією контролю особистості розуміється система спонукань, що визначають вибірковість ставлення людини до навколишнього світу, об'єктів, на які спрямована його активність. Погляди ряду дослідників зводяться до того, що існують відмінності в домінуванні потреб і цінностей в залежності від спрямованості активності особистості.

Питання, пов'язані з вивченням психології юності є надзвичайно цікавими і актуальними, тому що в цей період завершується підготовка до самостійного життя людини, формування цінностей, світогляду, вибір професійної діяльності та утвердження суспільної значущості особистості. Проблема взаємозв'язку спрямованості особистості і потребово-ціннісного стану є особливо актуальною, тому що для успішного і гармонійного розвитку особистості необхідно вміло регулювати рівень спілкування з навколишнім світом і індивідуальну потребу в самовдосконаленні. В результаті, під дією цих соціально-особистісних факторів перебудовується вся система відносин людини з навколишнім світом і змінюється його ставлення до самого себе, встановлюється певний взаємозв'язок між формуванням наповнення самоактуалізації, інтересами майбутньої професії і мотивами поведінки, спрямованими на досягнення успіху.

Отже, актуальність та недостатнє вивчення проблеми визначили вибір теми нашої роботи «Дослідження та аналіз результатів локусу контролю особистості (на прикладі студентів-психологів)»

Метою дослідження є дослідження психологічних особливостей локусу контролю особистості (на прикладі студентів-психологів).

Відповідно до поставленої мети передбачено вирішення наступних завдань:

1. На основі теоретичного аналізу літератури розкрити поняття локусу контролю особистості та психологічних характеристик особистості студентського віку.
2. Дослідити особливості локусу контролю особистості студентів-психологів.
3. Встановити особливості локусу контролю студентів-психологів з різним типом спрямованості особистості.

Об'єктом дослідження є психологічні особливості локалізації контролю студентів-психологів як інтегральної характеристики особистості.

Предметом дослідження є показники локалізації контролю майбутніх психологів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних методів:

– теоретичні – метод теоретичного аналізу, узагальнення, синтезу, систематизація наукових даних, моделювання;

– емпіричні – психодіагностичні методи: анкетування, методика вивчення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Е. Бажина), «Опитувальник суб'єктивної локалізації контролю (СЛК)» С. Р. Пантелєєва і В. В. Століна;

– методи математичної обробки даних (кореляційний, дисперсійний аналіз) з подальшим якісним аналізом, інтерпретацією і змістовним узагальненням.

Обробка статистичних даних проводилась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів полягає у розширенні та доповненні уявлень про психологічну сутність локусу контролю студентів; про індивідуально-психологічні особливості осіб з різним рівнем і поєднанням якісних показників локалізації контролю, які мають як загальні тенденції, так і певні відмінності.

Поняття «локус контролю» введене в психологію в середині 60-х рр. ХХ ст. Цей термін описує певне узагальнене уявлення людини про те, що є причиною подій її життя і хто несе за них відповідальність. Поняття суб'єктивного контролю є складовою частиною теорії Дж. Роттера про локус контролю [12].

Під локусом контролю дослідники розуміють якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за події, що відбуваються в її житті та результати власної діяльності зовнішнім силам (екстернальний, або зовнішній локус контролю), або власним здібностям та зусиллям (інтернальний, чи внутрішній локус контролю) [50]. Так люди, які схильні пояснювати причини своїх дій та поведінки внутрішніми чинниками (інтернальний локус контролю), наприклад, у разі невчасно виконаного завдання шукатимуть причини цього у власних особливостях пам'яті чи мислення, у своїй неорганізованості тощо.

І навпаки, люди, схильні приписувати причини своїх дій та поведінки зовнішнім чинникам (екстернальний локус контролю), будуть пояснювати свою неуспішність зовнішніми перешкодами.

За твердженням багатьох авторів (Н.Р. Бітянова, О.І. Ореховський, А.О. Реан, К. Муздибаєв, О.А. Конопкін та ін. [Крайг Г. Психологія розвитку / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2008. – 992 с.]), локус контролю це те, що в першу чергу відрізняє соціально зрілу особистість від соціально незрілої. Зокрема, встановлено, що інтернали більш упевнені у собі, більш спокійні і доброзичливі, толерантні, більш популярні (К. Муздибаєв [8]). Екстерналів же відрізняють підвищена тривожність, стурбованість, менша терпимість до інших людей і підвищена агресивність, конформність, менша популярність (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голинка, А.М. Еткінд [4]).

Слід зазначити, що концепція «локус контролю» є наслідком теорії соціального научіння Дж. Роттера. На його думку, інтернальність і екстернальність є достатньо стійкими властивостями особистості,

сформованими в процесі її соціалізації. Основним елементом теорії соціального научіння є очікування індивіда, що його поведінка приведе до бажаної винагороди. Проблема контролю соціальної поведінки вивчається в різних аспектах філософії, соціології, психології при розгляді можливостей і здібностей людини управляти своєю поведінкою (конформізм, відчуження, самодетермінація, самоактуалізація, аномія та ін.) [11].

Також можна виділити певний зв'язок між концепціями локус контролю та концепціями поведінки. До таких відносять віру в долю як захисний механізм, що дає можливість зберегти самоповагу у разі життєвих невдач (Р. Мертон). Наразі, спостерігається взаємозв'язок підходу Дж. Роттера та типології соціального характеру, запропонованої Д. Рісменом, в якій виділено два типи поведінки: та, що «направляється зсередини», і та, що «направляється іншими» [5].

Концепція компетентності Р. Уайта розкриває психологічні аспекти локус контролю, згідно яких визначальною є здатність, а іноді потреба людини ефективно впливати на своє соціальне оточення. Згідно теорії мотивації досягнення Д. Маккеланда і Дж. Аткинсона варто говорити про зв'язок високої потреби у досягненні з вірою у свої сили і здібності. Фрустраційна теорія С. Розенцвейга розкриває інший аспект проблеми локус контролю: у звичних життєвих ситуаціях люди по-різному реагують на труднощі у досягненні своїх цілей. Одні обвинувачують себе (інтрапунітивна реакція), інші пов'язують невдачі із зовнішніми обставинами (екстрапунітивна реакція) [5].

Вольове регулювання поведінки неможливе без урахування її умов, адже вольовий акт людина здійснює як особистість, тобто вона відповідає за всі його наслідки. Хоча поведінка спрямована на досягнення певної мети, але інколи кінцевий результат діяльності може не відповідати сподіванням. Відповідальність створює психологічний простір для саморозвитку та самореалізації, задає мотиваційно і ситуаційно вивірені орієнтири для розгортання цих процесів. Вона визначає зони оптимального співвідношення зовнішніх вимог щодо особистості з одного боку, та рівня домагань особистості та її актуальних можливостей, з іншого. В цьому зрізі відповідальність виступає як контролюючий механізм, котрий захищає особистість, задає її стійкість щодо зовнішніх дестабілізуючих впливів і внутрішніх невиважених ініціатив [1].

Локус контролю є одним з найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації. Інтернальність тісно пов'язана з багатьма психологічними процесами, явищами та рисами особистості, що утворюють її антистресовий контур. Зіткнувшись з перешкодами на шляху саморозвитку, інтернали значно частіше виявляють пошукову активність. Така активність створює передумови віднайдення продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. Відмова від пошукової активності може призвести до «навченої беспорядності», яка призводить до стагнації особистості, її деградації. Серед причин «навченої

безпорадності» В. С. Ротенберг виділяє фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку, авторитарне виховання [10].

Існує ряд досліджень впливу локусу контролю на мотивацію та ефективність діяльності особистості. Так, згідно з моделлю Б. Вайнера, результат цілеспрямованої діяльності потенційно обумовлений чотирма каузальними факторами: мотивами суб'єкта та складністю завдання, що локалізовані у системі двох вимірювань: стабільності та локусу контролю [3]. На думку В. В. Столина, внутрішній локус контролю максимально пов'язує мотивацію власної діяльності, що є необхідною показником успішної діяльності [9].

Аналіз теоретичних даних [2; 7; 8], що стосуються локусу контролю, дозволяє стверджувати, що дана характеристика є найважливішим показником готовності особистості прийняти або відмовитися від покладеної відповідальності за свою діяльність і за діяльність інших членів групи.

Розглядаючи проблему локусу контролю з позицій діяльнісного підходу, можна говорити про особливості саморегуляції соціальної і навчальної поведінки: перевагу тих або інших умов зовнішнього середовища, способів розв'язку задачі. Найбільший практичний інтерес представляють орієнтації суб'єкта діяльності при вирішенні задачі. Відповідно такий процес Ю. Забродін пов'язує з критеріями ухвалення рішення і виділяє критерій мінімальної суб'єктивної невизначеності і критерій максимальної ефективності [6]. У зв'язку з цим К. А. Абульханова наводить думку, що локус контролю виявляється як характеристика загальної активності особистості, яка має дві складові: рівень ініціативи і рівень відповідальності [1].

Отже, локус контролю – це характеристика вольової сфери особистості, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів вивчення сутності і ролі локусу контролю у структурі особистості дозволив встановити що, він є однією з найважливіших інтегральних характеристик особистості, які пов'язують з почуттям відповідальності та готовністю до активної, мотивованої поведінки.

Проаналізовано зміст поняття «локус контролю», яке представляє собою якість, що характеризує схильність особистості приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) чи власним зусиллям (інтернальний локус контролю).

Основні підходи до проблеми локусу контролю більшість дослідників визначає на основі розуміння зв'язку між категоріями: локус контролю, відповідальність, вольове регулювання поведінки, спрямованість, мотивації досягнення, пошукова активність, соціальне середовище.

У дослідженнях, присвячених студентському віку, відзначається суперечливістю внутрішнього світу, складністю знаходження своєї самотності і формування неповторної, творчої індивідуальності.

Особистість студентського віку доцільно розглядати у поєднанні трьох аспектів: 1) психологічний, де акцент робиться на єдність психологічних властивостей, процесів і станів; 2) соціальний, в якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності тощо; 3) біологічний, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, фенотип тощо.

Знання індивідуальних особливостей молодого людини, наявності певних мотивів і інтересів, індивідуально-типологічних особливостей, спрямованості особистості, її самосвідомості сприяють більш успішному навчанню студентів.

Теоретичний аналіз літератури дає підставу для припущення про наявність певних особливостей у підготовці майбутніх психологів. Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення особистісних якостей висококваліфікованих фахівців з психології, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висуваються сучасними умовами функціонування професії психолога. Найважливішими серед них є: індивідуально-психологічні особливості та компетенції індивіда; моральні якості та цінності; професійні компетенції. Розвиток таких компетенцій обумовлений особистісними утвореннями, такими як: Я-концепція індивіда, спрямованість, установка та ціннісна складова, які виступають ресурсним потенціалом особистості психолога, який уможлиблює проходження індивідом ієрархічних сходинок у професійній діяльності та здійснення себе як професіонала.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 10-14.
3. Андерсон Джон Р. Когнитивная психология / Джон Р. Андерсон. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
4. Бажин Е. Ф. Методы исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. Н. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.
5. Єлисеєв О. П. Локус контролю / О. П. Єлисеєв // Практикум по психологии личности. – СПб. : Питер, 2003. – С. 413-417.
6. Забродин Ю. М. Процессы принятия решения на сенсорно-перцептивном уровне / Ю. М. Забродин // Проблемы принятия решения. – М. : Наука, 1976. – С. 33-55.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2008. – 992 с.
8. Муздыбаев К. М. Психология ответственности / К. М. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
9. Общая психодиагностика / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987. – 307 с.

10. Ротенберг В. С. Проблемы воспитания в свете психосоматической парадигмы / В. С. Ротенберг // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 22 – 28.
11. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2005. – 976 с.
12. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – Vol. 43. – P. 56-67.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук, доцент
Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень Київського
Національного торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Сатановська Світлана Андріївна

Студентка 2 курсу 29 групи денної форми
навчання кафедри психології факультету
економіки менеджменту і психології
Київського Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

**«МЕТОДИКА РОБОТИ З ТЕСТОМ КЕТТЕЛЛА ПРИ ПОБУДОВІ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ НА ПРИКЛАДІ
ГРУПИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ КНТЕУ»**

У загальній психології під особою найчастіше мається на увазі деяке ядро, інтегруюче початок, що зв'язує воедино різні психічні процеси людини і що повідомляє його поведінці необхідну послідовність і стійкість. Залежно від того, в чому саме убачається такий початок, теорії особистості підрозділяють на: психобіологічні особистості (У. Шелдон, США); біосоціальні особистості (Ф. Олпорт, До. Роджерс, США); психосоціальні особистості (А. Адлер, До. Хорни та ін. неофрейдисти, США); психостатистичні особистості ("факторні" — Р. Кеттелл, США, Д. Айзенек, Великобританія); і так далі.

Опитувальник Кеттелла є багатовимірною методикою, що оцінює властивості нормальної особистості, він описує особову структуру людини, виявляє особові проблеми, допомагає знайти коректувальні механізми для вирішення особистісних проблем.

Основою тесту Кеттелла служить "теорія особистісних рис", при цьому особистість описується сукупністю первинних властивостей особистості, які визначають її внутрішній зміст і поведінку. Тестована особистість потрапляє у вже готову систему координат, і там вимірюються її властивості і порівнюються із задалегідь заданими властивостями.

Варто згадати, що транслітерація прізвища R. Kettell в різних джерелах різна. Зустрічаються: Р. Кеттел або Р. Кеттелл. В даному випадку мається на увазі англо-американський учений-теоретик в області вивчення особистості Кеттелл Рэймонд Бернард (1905-1998).

Запам'ятаємо цей факт і постараємося не плутати його з американським ученим-психологом Кеттелом Джеймсом Маккином (1860-1944), який провів класичне дослідження об'єму уваги і був таким, що зачинає тестування, він розробив систему тестів, спрямованих на вивчення широкого круга психічних функцій (сенсорних, моторних, інтелектуальних та ін.).

Методика 16 PF Р. Кеттелла як інструмент відбиває характерологические і поведінкові особливості особистості і допомагає зрозуміти, за допомогою яких тенденцій і особливостей поведінки реалізуються темпераментні особові особливості, тому ця методика дуже актуальна і широка в застосуванні.

Мета та завдання дослідження. Мета курсової роботи – полягає у визначенні індивідуальних властивостей особистості за методикою опитувальника «Шістнадцять особистісних чинників» та на їх основі побудувати індивідуальний профіль особистості студентів психологів і розробити рекомендації щодо їх використання під час навчально-виховного процесу.

Для вирішення поставленої мети необхідно здійснити наступні завдання:

1. Теоретичний аналіз історичних передумов створення тесту Кеттелла.
2. Організація і технологія застосування методики Р.Кеттелла при побудові індивідуального особистісного профілю особистості студентів психологів.
3. Визначити індивідуально-психологічні властивості студентів психологів факультету економіки, менеджменту та психології КНТЕУ.
4. Розробити практичні рекомендації щодо врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів психологів в навчально-виховному процесі.

Об'єктом дослідження виступає група студентів психологів факультету економіки, менеджменту та психології КНТЕУ.

Предметом дослідження в роботі є особові характеристики кожного із студентів групи студентів-психологів КНТЕУ.

Методики дослідження. Для дослідження студентів групи використовувалася багатофакторна особистісна методика Р. Кеттелла (форма С) на 105 питань. Форма З опитувальника Р. Кеттелла - скорочений варіант, який слід використовувати для діагностики індивідуально-психологічних особливостей особистості в умовах дефіциту часу.

Виявляються емоційні, комунікативні, інтелектуальні властивості, а також властивості саморегуляції, узагальнювальні інформацію людини про саме собі. В результаті діагностики особистості описується шістнадцятьма фундаментально незалежними і психологічно змістовними чинниками, кожен

з яких має умовну назву і припускає стійкий імовірнісний зв'язок між окремими рисами особистості.

За допомогою цього опитувальника визначилася психологічна своєрідність основних підструктур темпераменту і характеру кожного студента групи.

Історичні передумови створення тесту «шестнадцать личностных факторов» опросник (sixteen personality factor questionnaire, 16 pf) р. Кеттеллом. Вклад Р. Кеттелла в розробку теорії властивостей особистості. Біографія Кеттелла Рэймонда Бернарда



Рис. 1.1. - Старий портрет Р. Б. Кеттелла

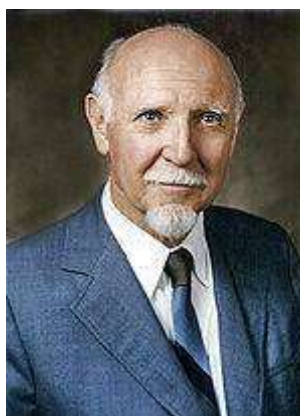


Рис. 1.2. - Новий портрет Р. Б. Кеттелла

Народився: 20 березня 1905 р., Хилл Топ, Стаффордшир, Англія.

Помер: 2 лютого 1998 р.

Інтереси: клінічна психологія, експериментальна психологія, особистісна і соціальна психологія, психологія освіти, психометрика.

Освіта: отримав природничонаукову освіту, бакалавр, Лондонський університет, 1924; у 1929 р. захистив докторську дисертацію за філософією; доктор наук, Лондонський університет, 1939.

З 1932 р. по 1937 р. - директор психологічної клініки. З 1937 р. працював в США. З 1947 р. директор лабораторії особистості і групового аналізу в університеті Ілінойса. У 1973 р. заснував Інститут по дослідженню основ моралі і самореалізації у Боулдере, штат Колорадо.

Професійна діяльність: заслужений професор, факультет професійної психології університету Ілінойса; член АРА, стипендія Дарвіна, 1935; премія Веннера Грена Нью-йоркської Академії наук, 1950; президент Суспільства мультिवаріантної експериментальної психології, 1961; BPS, почесний член,

1981 -; нагорода АРА по психометриці, 1983; нагорода Департаменту США з питань освіти "За досягнуті успіхи", 1984; редактор-консультант Multivariate Behavioral Research; со -редак-тор Multivariate Experimental Clinical Research; консультанта в різних журналах.

Рэймонд Б. Кеттелл був другим з трьох синів, його батько і дід володіли декількома заводами. До 19 років він отримав вчений ступінь по хімії. Пізніше він познайомився з творчістю сера Сирила Барта; це вплинуло на його рішення вивчати психологію. Після захисту докторської дисертації він отримав місце викладача в університеті Ексетерском і в 1932 став директором Міської політехнічної клініки Лейчестера, Англія. У 1937 Е. Л. Торндайк запропонував йому місце наукового співробітника, а наступного року Г. С. Хол - посада професора в університеті Кларка. У 1941 він відправився читати лекції в Гарвардський університет, де познайомився з Олпорт, Мюрреем і іншими.

Через три роки йому запропонували місце професора-дослідника в університеті Ілінойса. Пізніше він став професором в Гавайському університеті.

Вклад Р. Кеттелла в розробку теорії властивостей особистості. Рэймонд Кеттелл вніс фундаментальний вклад в наше розуміння теорії властивостей особистості. Він будує диференційовану складну систему опису особистості, використовуючи для пояснення поведінку лише диспозиціональні змінні, але не функціональні. Прихована передумова цієї формули полягає в тому, що ми не в змозі дати повне визначення особі до тих пір, поки не прояснимо ті загальні представлення, які припускаємо використовувати у своїх дослідженнях.

Кеттелл виділяє три методи дослідження особистості: біваріантний, мультिवаріантний і клінічний. Кеттелл критикує біваріантний підхід за те, що той не враховує усю сукупність складних взаємин між багатьма чинниками, яка і складає особу. Він вважає клінічний підхід корисним, оскільки той дозволяє спостерігати важливі моменти поведінки у міру їх виникнення.

Поєднання мультिवаріантного і клінічного підходів дозволяє описати і підійти до розуміння складних моделей поведінки.

Для дослідження особистості Кеттелл розробив чотири експериментальні методики:

1. Р-метод, що порівнює кількість балів, отриманих людиною в серії вимірів в різних ситуаціях упродовж деякого часу;

2. Q -метод, при якому за результатами великої кількості різних вимірів порівнюють двох людей між собою;

3. R -метод, при якому велика кількість людей порівнює по сумі балів, набраних ними, або за результатами великої кількості специфічних вимірів;

4. диференціальний R -метод, при якому виміри повторюють в різних ситуаціях, а потім порівнюють відмінності між ними.

Диспозиції - фундаментальне поняття в теорії особистості Кеттелла, і він пропонує два підходи до їх розрізнення. Перший припускає в

найзагальнішому вигляді в якості причин спостережуваної модальності розглядати три види диспозицій: когнітивні (здібності); темперамент; динамічні, т. е. мотиваційні, диспозиції, які виходять на передній план залежно від спонукальних характеристик актуальної ситуації. А другий - відмінності між поверхневими і початковими рисами. Здібності включають різноманітні навички, у тому числі і інтелект. Ознаки темпераменту відносяться до емоційного життя людини, а динамічні - до мотиваційної. Зовнішні ознаки мають відношення до таких моментів поведінки, які на поверхневому рівні змінюються зв'язано, але не обов'язково мають загальну причину. Глибинні торкаються тих моментів поведінки, які змінюються зв'язано і формують єдиний, незалежний тип особистості, Поверхневі риси є сукупністю поведінкових характеристик, які при спостереженні виступають в "нерозривній" єдності, але не обов'язково мають загальну причину. Початкові риси навпроти, визначають ту постійність, яка спостерігається в поведінці людини, і формують єдиний незалежний тип особистості. Поверхневі риси можна ідентифікувати при клінічному дослідженні або опитуючи людей з приводу того, які характеристики, на їх думку, поєднуються. Початкові можна виявити тільки використовуючи мультिवаріантні статистичні методи. Для вирішення питань, пов'язаних із структурою особистості, Кеттелл (спільно з До. Е. Спирманом) застосував факторний аналіз і використовував дані, отримані за допомогою трьох методів: оцінного, анкетування і об'єктивного виміру поведінки. В результаті цієї роботи була створена серія опитувальників 16PF(16PF, H8PO, CPO, E8XO) і особистісних блоків ОА (Objective Analytic). В цілому, в області психологічної діагностики найбільш важливим його вкладом стали таксономічні методи факторного аналізу, методики діагностики рис особистості і мотивації, розробка тестів інтелекту.

На користь свого структурного розуміння особистості Кеттелл приводив ряд доказів, отриманих з різних джерел: факторний аналіз різних даних, повторюваність в культурах, їх схожі прояви в різних вікових групах, пророцтво поведінки і доказу того, що багато особливостей генетично обумовлено. Для того, щоб з'ясувати роль спадковості і чинників довкілля для структури особистості, Кеттелл розробив багатофакторний аналіз абстрактних відхилень від норми (MAVA, 1960), який знаменував значний крок вперед в порівнянні з традиційними методами того часу.

У 60-і він почав серію досліджень природи і структури здібностей. Згідно з поглядами Кеттелла, здібності мають ієрархічну організацію. На вершині ієрархічної піраміди знаходиться G - загальні здібності; нижче послідовно розташовуються рівні усе більш вузьких здібностей; у основі піраміди розташовуються специфічні здібності Спирмана. На підставі емпіричних даних Кеттелл стверджував, що існує двадцять видів первинних здібностей і шість видів вторинних. На додаток до вищесказаного, Кеттелл ввів відмінність "рідких" і "кристалічних" здібностей. Рідкі здібності відбивають здатність індивідуума вирішувати нові проблеми, тоді як кристалічний інтелект відповідає за процес придбання і використання культурно значущих знань. Разом з Дж. Л. Горном (1966), Кеттелл

стверджував, що кристалічні здібності зростають впродовж усього життя, тоді як рідкі здібності досягають максимального рівня в дитинстві і юності, слабшаючи до старості.

Не дивлячись на те, що експериментальні і теоретичні розробки Кеттелла були сприйняті з великим ентузіазмом, вживані ним методи (факторний аналіз і складні математичні моделі) виявилися занадто важкі для широкого використання практикуючими психологами. У пізніших роботах Кеттелл став застосовувати динамічне числення (систему математичних формул для оцінки мотиваційних чинників поведінки) для того, щоб ввести кількісні методи в психоаналіз. Їх використання дозволило психіатрам вимірювати бажання і стан пацієнтів (у "ергах") за допомогою тесту мотиваційного аналізу. Це дослідження забезпечило певну статистичну підтримку концепції потягів і структури еґо.

«Підхід Р. Кеттелла до діагностики особистості був підданий критиці за виражений емпіризм, зневага яким-небудь несхожими теоретичними уявленнями про зміст визначуваних рис особистості, малий об'єм і перепрезентативність вибірки стандартизації».

Історія створення методики дослідження особистості. «Шестнадцять личностных факторов» опросник (sixteen personality factor questionnaire, 16 PF). «Опитувальник особистісний. Уперше опублікований Р. Кэттеллом в 1950 р., останнє перероблене керівництво до тесту вийшло в 1970 р. (Р. Кэттелл із співавт.). Призначений для виміру 16 чинників особистості і е реалізацією підходу до її дослідження на основі рис».

Розроблено дві основні еквівалентні форми опитувальника (А і В, причому А вважається стандартною формою) по 187 питань в кожній (для обстеження дорослих людей з освітою не нижче чим 8-9 класів). У обох формах опитувальника по 3 «буферні» питання і від 20 до 26 питань, що відносяться до кожного з вимірюваних чинників.

Обстежуваному пропонують занести в реєстраційний бланк один з варіантів відповіді на питання: «так», «ні», «не знаю» (чи «а», «в», «с»); при цьому його попереджають про те, щоб відповідей «не знаю» було якомога менше. Отримані результати виражаються в шкалі стенов. Будується «профіль» особистості, при інтерпретації якого керуються мірою вираженості кожного чинника, особливостями їх взаємодії, а також нормативними даними.

У розробці тесту Р. Кэттелл спочатку виходив з т. н. L -данных (life record data), т. е. даних, отриманих шляхом реєстрації реальної поведінки людини в повсякденному житті. «Виділені Г. Олпортом і Х. Олдберг 4500 слів», що ясно означають риси особистості і особливості поведінки (на базі словника з 18000 слів), Р. Кэттелл розбив на синонімічні групи і відібрав в кожній з них по одному слову, що виражає основний смисловий зміст відповідної групи. Це дозволило скоротити список особистісних рис до 171. Потім кожна з цих характеристик особистості оцінювалася експертами з метою вибору найбільш значущих. Взаємна кореляція експертних оцінок дозволила виділити 36 кореляційних плеяд, усередині яких розташувалися

високо корелюючі характеристики. Усі плеяди містили пари членів, що мають значущі негативні кореляції, наприклад: весело-сумний, балакучо-мовчазний і т. д. Так був отриманий набір з 36 біполярних назв, який був розширений до 46 за рахунок включення спеціальних термінів, знайдених в роботах інших дослідників. Для усіх біполярних пар були складені робочі визначення.

В результаті факторизації L -даних було отримане від 12 до 15 чинників. Надалі Р. Кэттелл здійснив перехід (обумовлений труднощами експертного оцінювання) до Q -даних (questionnaire data), т. е. даним, отриманим за допомогою опитувальників. При цьому збір Q -даних координувався з наявними L -даними. Р. Кэттеллом створені різні модифікації факторних моделей з різним числом чинників, що входять в них, проте найбільш відомою є 16-факторна, співвіднесена з даним тестом.

Первинні чинники. Чинники особистості, що діагностуються опитувачем, позначаються буквами латинського алфавіту, причому буква «Q» використовується тільки для тих чинників, які виділені на основі Q -даних. Чинники мають «побутові» і «технічні» назви. Перші є загальнодоступними визначеннями, орієнтованими на непрофесіоналів. Наприклад, чинник А - «щирість, доброта - відособленість, відчуженість». Технічні назви призначені для фахівців і тісно пов'язані з науково встановленим значенням чинника. При цьому часто використовуються штучно створені назви: наприклад, той же чинник А визначатиметься як «аффе́ктотимия - сизотимия». Як побутові, так і технічні назви чинників даються у біполярній формі, чим усувається двозначність у визначенні їх змісту»

а) буквенний індекс чинника; розроблена також система універсальної індексації, що включає зведення про принцип виділення того або іншого чинника і його порядковий номер;

б) технічна і побутова назва;

в) список найбільш значущих характеристик в L -даних;

д) інтерпретація чинника.

Розглянуті вище 16 чинників - першого порядку. У результаті їх подальшої факторизації були виділені, загальніші, чинники другого порядку. Р. Кэттелл неодноразово «витягав» вторинні чинники з кореляцій між первинними. У різних роботах автора представлено від чотирьох до восьми вторинних чинників.

Найбільш важливими з них є «екстраверсія-інтроверсія» і «тривожність-приспосованість».

Робилися спроби отримання чинників третього порядку, проте практичного значення результати не мають.

Психометричні характеристики тесту. Підхід Р. Кэттелла до дослідження особистості досить уразливий. Відмітимо лише найбільш слабкі «точки». Передусім це виражений емпіризм, зневага якими-небудь початковими теоретичними положеннями про зміст і кількість визначуваних рис особистості. При обраній автором техніці збору даних нічого не відомо

про функціональні зв'язки між змінними; ці зв'язки виражаються лише у вигляді кореляцій - заходи міри лінійної залежності між змінними. Не вдалося верифицировать і початкову гіпотезу про ідентичність структурних елементів в чинниках, виділених на основі L -данных і тих, які виділені на основі Q -данных. У чинниках, виділених з L -данных, виявляються ті, яким немає відповідності в чинниках, виділених з Q -данных, і навпаки. Виключно низькі інтеркорреляції змінних, що нібито характеризують один і той же чинник, але отриманих з різних джерел (L - і Q -данные). Сказане дозволяє зробити висновок про те, що Р. Кэттелл прийняв факторний аналіз за набагато ефективніший інструмент пізнання особистості, чим він фактично являється.

Коефіцієнт надійності шкал-чинників опитувальника, визначений шляхом розщеплювання, знаходиться в межах 0,71-0,91. Коефіцієнт ретестовой надійності через двотижневий проміжок - 0,36-0,73. Автор також повідомляє про досить високою валидності опитувальника.

Модифікації тесту. Р. Кэттеллом і його співробітниками, окрім двох основних форм опитувальника (А і В), розроблені форми З, D і Е. Форми З і D скорочені, по 105 завдань, і призначені для осіб, що мають нижчий рівень освіти. Форма Е використовується для обстеження тих, хто малограмотний (у 1985 р. опубліковані норми для ув'язнених, культурно непристосованих і т. п. осіб). Би, Бріаном в 1987 р. на основі форми Е запропонований комп'ютерний «Професійно-особистісний звіт» (Vocational Personality Report), призначений для використання в консультаціях по вибору роботи і службах планування для малограмотних. Відомі варіанти опитувальника для дітей і підлітків. Існує спеціальне «патологічне» доповнення до опитувальника, яке складається з 12 клінічних чинників-шкал. Можливе групове обстеження.

Опитувальник знайшов досить широке поширення у вітчизняних психодіагностичних дослідженнях. Проте адаптація тесту не завершена, незважаючи на проведену перевірку відповідності зарубіжних і вітчизняних нормативних даних. Аналіз відтворюваності чинників опитувальника на російськомовних вибірках (Ю. М. Забродин із співавт., 1987) показує, що не можна вважати гомогенними чинники А, З, I, L, M, N, Q1, Q2 (одній чверті до однієї третини питань вітчизняного варіанту тесту не корелюють значущо з відповідним чинником). Це вимагає переформулювання питань (тверджень) або відмови від діагностичних категорій Р. Кэттелла.

У 1990 р. В. М. Русаловым і О. В. Гусевой на основі виділених гомогенних шкал запропонований скорочений варіант опитувальника під назвою 8 PF (70 питань).

Висновки. Отже, формування особистості – це дуже складний процес, що триває все наше життя. Деякі особливості особистості в нас вже закладені при народженні, я кажу про біологічний чинник розвитку особистості, інші ми виробляємо в процесі нашого життя. І в цьому нам допомагає довкілля. Адже середовище грає дуже важливу роль у формуванні особистості.

У розвитку особистості виділяють три наступні моменти: індивидные властивості людини як передумови розвитку особистості, соціально-

історичний спосіб життя як джерело розвитку особистості і спільна діяльність як підстава здійснення життя особистості в системі суспільних стосунків. За кожним з цих моментів стоять різні і доки недостатньо співвіднесені між собою області вивчення особистості.

Формування і розвиток особистості визначене сукупністю умов соціального існування в дану історичну епоху. Особистість – об'єкт багатьох економічних, політичних, правових, моральних і інших дій на людину суспільства в даний момент його історичного розвитку, отже, на даній стадії розвитку даної суспільно-економічної формації, в певній країні з її національним складом.

Лише охарактеризувавши основні сили, що впливають на формування особистості, включаючи соціальний напрям освіти і суспільного виховання, тобто, визначивши людину як об'єкт суспільного розвитку, ми можемо зрозуміти внутрішні умови його становлення як суб'єкта суспільного розвитку. У цьому сенсі особистість завжди конкретно-історична, вона продукт своєї епохи і життя країни, сучасник і учасник подій, складових віхи історії суспільства і її власної життєвої дороги.

Особливості проведення дослідження студентів-психологів за методикою Р. Кеттелла. Для дослідження студентів групи другого курсу у рамках методу тестування використовувалася багатофакторна особистісна методика Р. Кеттелла (форма С) на 105 питань (Додаток Б). Нині різні форми 16 PF - опитувальника є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Вони використовуються в усіх ситуаціях, коли потрібне знання індивідуально-психологічних особливостей людини. Опитувальник діагностує риси особистості, які Р. Б. Кеттелл називає «конституційними чинниками». Форма 3 опитувальника Р. Кеттелла - скорочений варіант, який слід використовувати для діагностики індивідуально-психологічних особливостей особистості в умовах дефіциту часу.

Виявляються емоційні, комунікативні, інтелектуальні властивості, а також властивості саморегуляції, узагальнювальні інформацію людини про саме собі. В результаті діагностики особистості описується шістнадцятьма фундаментально незалежними і психологічно змістовними чинниками, кожен з яких має умовну назву і припускає стійкий імовірнісний зв'язок між окремими рисами особистості.

Обробка і інтерпретація отриманих даних в ході дослідження по тесту Кеттелла.

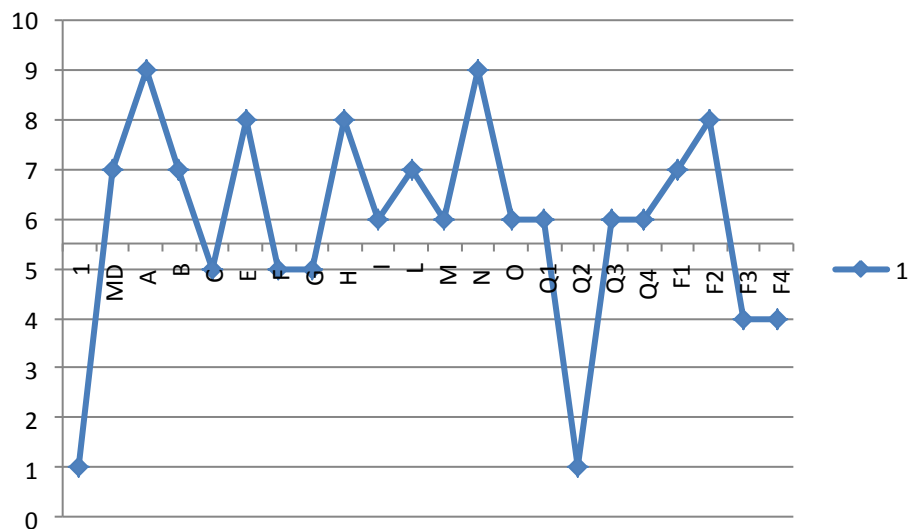
Дослідження проводилося в два етапи. На першому етапі був проведений збір первинної інформації по засобах тесту Кеттелла. За даними тесту були отримані первинні показники, які безпосередньо відбивають результати проведених вимірів. Первинні статистичні показники - це показники, які застосовуються в самих психодіагностичних методиках і є підсумком початковою статистичною обробкою результатів психодіагностики.

Результати проведеного тесту Кеттелла:

- 1) Д.О.С., 19 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....	7
Чинник А (Шизотимія - Афектотимія).....	9
Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)...	7
Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....	5
Чинник Е (Конформність - Домінантність).....	8
Чинник F (Стриманість - Експресивність)....	5
Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго).	5
Чинник H (Тректія - Пармія).....	8
Чинник I (Харрія - Премсія)	6
Чинник L (Алаксія - Протенсія)	7
Чинник M (Праксернія - Аутія)	6
Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)	9
Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....	6
Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....	6
Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)	1
Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)	6
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)	6
Чинник F1(Низька тривожність - Висока тривожність)	7
Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт).....	8
Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість)....	4
Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....	4



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосовуваний. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий. Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Витончений, досвідчений, світський, хитрий. Схильний до аналізу. Інтелектуальний підхід до оцінки ситуації, близький до Цинізму.

Вважає за краще працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, любить спілкування і захоплення, залежить від них. Схильний йти з групою. Необов'язково товариський, швидше йому потрібна підтримка з боку групи.

2) К.Д.А., 20 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD2

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія)6

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект) ...7

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я)6

Чинник Е (Конформність - Домінантність)10

Чинник F (Стриманість - Експресивність)4

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)6

Чинник H (Тректія - Пармія)7

Чинник I (Харрія - Премсія)6

Чинник L (Алаксія - Протенсія)9

Чинник M (Праксернія - Аутія)7

Чинник N (Прямолінійність – Дипломатичність)5

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія)3

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм)10

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)6

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість) ...7

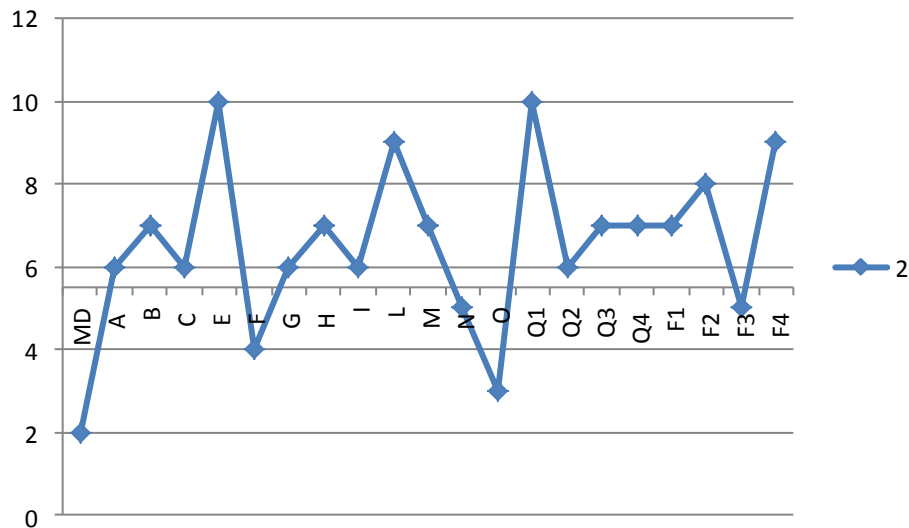
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн) ...7

Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність) ...7

Чинник F2 (Інтроверт - Экстраверт)8

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість)5

Чинник F4 (Конформність - Незалежність)9



Схильний повільніше розуміти матеріал при навчанні. <Тупуватий>, віддає перевагу конкретній, буквальній інтерпретації. Його <тупість> чи відбиває низький інтелект, або є наслідком зниження функцій в результаті психопатології.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий. Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Тверезий, обережний, серйозний, мовчазний;

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Людина з розвинутою уявою, занурена у внутрішні потреби, піклується про практичні питання. Богемний.

Безтурботний, із спокійним настроєм, його важко вивести з себе, незворушний. Упевнений в собі і своїх здібностях. Гнучкий, не відчуває загрози, іноді до такої міри, що не чутливий до того, що група йде іншим шляхом і що він може викликати неприязнь.

Поглинений інтелектуальними проблемами, має сумніви з різних фундаментальних питань. Він скептичний і намагається вникнути в суть ідей старих і нових. Він часто краще інформований, менш схильний до моралізації, більше - до експерименту в житті, терпимо до невідповідностей і до змін.

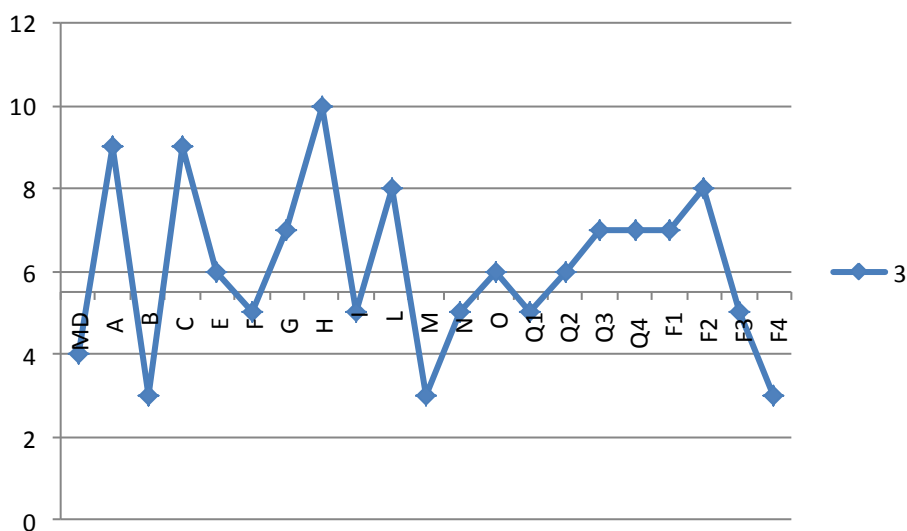
Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай

називають <самоповагою>, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

3) Л.М.А., 20 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

- Чинник MD4
- Чинник А (Шизотимія - Афектотимія)9
- Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)3
- Чинник С (Слабкість Я - Сила Я)9
- Чинник Е (Конформність - Домінантність)6
- Чинник F (Стриманість - Експресивність)5
- Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)7
- Чинник H (Тректія - Пармія)10
- Чинник I (Харрія - Премсія)5
- Чинник L (Алаксія - Протенсія)8
- Чинник M (Праксернія - Аутія)3
- Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)5
- Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія)6
- Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм)5
- Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)6
- Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість) ...7
- Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн) ...7
- Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність) ...7
- Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт)8
- Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість)5
- Чинник F4 (Конформність - Незалежність)3



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосований. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре

запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Схильний повільніше розуміти матеріал при навчанні. Віддає перевагу конкретній, буквальній інтерпретації.

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Свідомий, наполегливий, на нього можна покластися, статечний, обов'язковий.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Турбується про те, щоб поступати правильно, практично, керується можливим, піклується про деталі, зберігає цілковите самовладання в екстремальних ситуаціях, але іноді зберігає увагу.

Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай називають самоповагою, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

4) Л.О.В., 21 рік.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD12

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія)7

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)5

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я)9

Чинник Е (Конформність - Домінантність)5

Чинник F (Стриманість - Експресивність)6

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)10

Чинник H (Тректія - Пармія)6

Чинник I (Харрія - Премсія)9

Чинник L (Алаксія - Протенсія)9

Чинник M (Праксернія - Аутія)1

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність) ...7

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія)7

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм)7

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)6

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)9

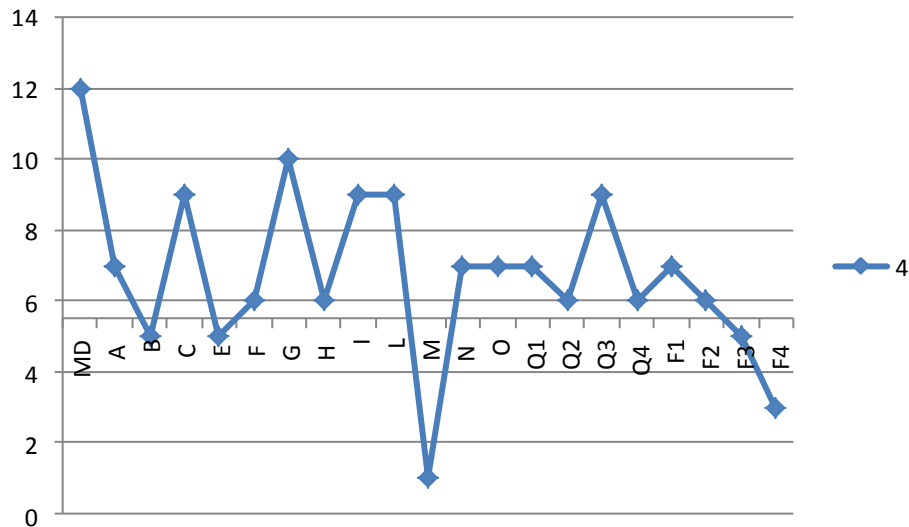
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)6

Чинник F1(Низька тривожність - Висока тривожність) ...7

Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт)6

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість)5

Чинник F4 (Конформність - Незалежність)3



Обернений зовні, легкий в спілкуванні, такий, що бере участь афективно (циклотимія).

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Вимогливий до себе, керується почуттям обов'язку, наполегливий, бере на себе відповідальність, добросовісний, схильний до моралізації, віддає перевагу працюючим людям, дотепний.

Слабкий, мрійливий, розбірливий, вередливий, жіночний, іноді вимогливий до уваги, допомоги, залежний, непрактичний. Не любить грубих людей і грубих професій. Схильний уповільнювати діяльність групи і порушувати її моральний стан нереалістичним копанням в дрібницях, деталях.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Турбується про те, щоб поступати правильно, практично, керується можливим, піклується про деталі, зберігає цілковите самовладання в екстремальних ситуаціях, але іноді зберігає уяву.

Витончений, досвідчений, світський, хитрий. Схильний до аналізу. Інтелектуальний підхід до оцінки ситуації, близький до Цинізму.

Депресивний, поганий настрої переважає, похмурі передчуття і роздуми, занепокоєння. Тенденція до тривожності у важких ситуаціях. Почуття, що його не приймає група. Високий бал поширений в клінічних групах усіх типів.

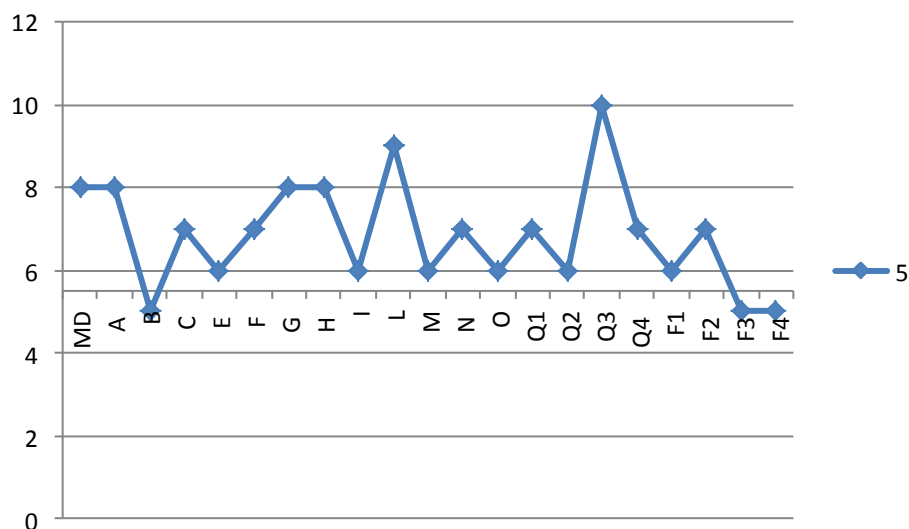
Що експериментує, критичний, ліберальний, аналітичний, вільно мислячий

Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай називають <самоповагою>, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

5) П.О.Ю., 20 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD	.....8
Чинник А (Шизотимия - Афектотимия)	.....8
Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)	.....5
Чинник С (Слабкість Я - Сила Я)	.....7
Чинник Е (Конформність - Домінантність)	.....6
Чинник F (Стриманість - Експресивність)	.....7
Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)	.....8
Чинник H (Тректія - Пармія)	.....8
Чинник I (Харрія - Премсія)	.....6
Чинник L (Алаксія - Протенсія)	.....9
Чинник M (Праксернія - Аутія)	.....6
Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)	.....7
Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія)	.....6
Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм)	.....7
Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)	....6
Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)	.....10
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)	.....7
Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність)	.....6
Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт)	.....7
Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість)	....5
Чинник F4 (Конформність - Незалежність)	.....5



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному

вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосований. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Емоційно стійкий, тверезо оцінюючий дійсність, активний, зрілий.

Безладний, імпульсивно-живий, веселий, повний ентузіазму.

Вимогливий до себе, керується почуттям обов'язку, наполегливий, бере на себе відповідальність, добросовісний, схильний до моралізації, віддає перевагу працьовитим людям, дотепний.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Хитрий, неощадливий, світський, проникливий (витончений).

Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай називають <самоповагою>, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

б) Т.О.В., 20 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....7

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія).....8

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект).3

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....10

Чинник Е (Конформність - Домінантність)....10

Чинник F (Стриманість - Експресивність)....6

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)...7

Чинник H (Тректія - Пармія).....10

Чинник I (Харрія - Премсія).....2

Чинник L (Алаксія - Протенсія).....10

Чинник M (Праксернія - Аутія).....1

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)...7

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....4

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....7

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)....4

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)...7

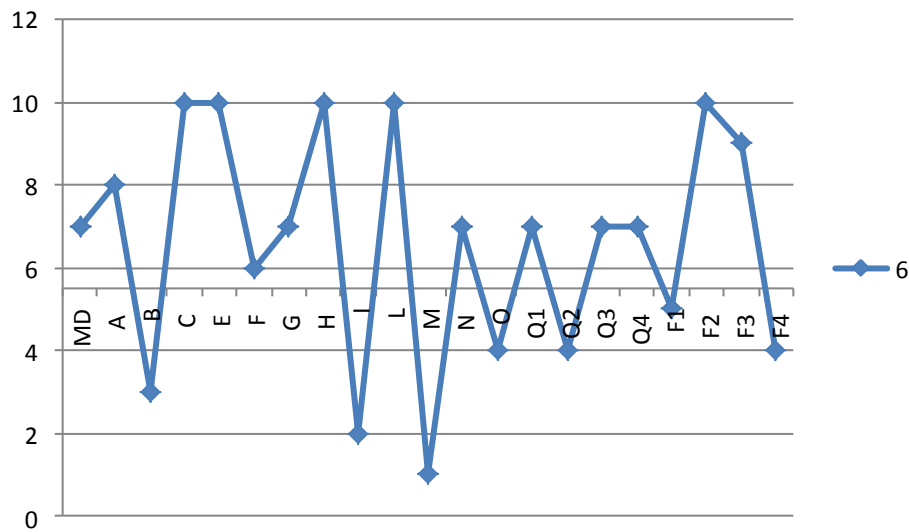
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)...7

Чинник F1(Низька тривожність - Висока тривожність).5

Чинник F2 (Інтроверт - Экстраверт).....10

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість).....9

Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....4



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосований. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвиська, імена і по батькові.

Схильний повільніше розуміти матеріал при навчанні. Віддає перевагу конкретній, буквальній інтерпретації.

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий. Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Свідомий, наполегливий, на нього можна покластися, статечний, обов'язковий.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Практичний, реалістичний, мужній, незалежний, має почуття відповідальності, але скептично відноситься до суб'єктивних і культурних аспектів життя. Іноді безжальний, жорстокий, самовдоволенний. Керуючи групою, примушує її працювати на практичній і реалістичній основі.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях,

мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Турбується про те, щоб поступати правильно, практично, керується можливим, піклується про деталі, зберігає цілковите самовладання в екстремальних ситуаціях, але іноді зберігає увагу.

Безтурботний, довірливий, спокійний.

Що експериментує, критичний, ліберальний, аналітичний, вільно мислячий

Залежний від групи, <такий, що приєднується>, ведений, такий, що йде на заклик (групова залежність).

Контрольований, соціально точний, наступний <Я> - образу (висока інтеграція).

7) Т.С.О., 20 років.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....6

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія).....9

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)...7

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....9

Чинник Е (Конформність - Домінантність).....9

Чинник F (Стриманість - Експресивність).....4

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго).....5

Чинник H (Тректія - Пармія).....7

Чинник I (Харрія - Премсія).....7

Чинник L (Алаксія - Протенсія).....9

Чинник M (Праксернія - Аутія).....7

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)....5

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....5

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....2

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність).....2

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)...7

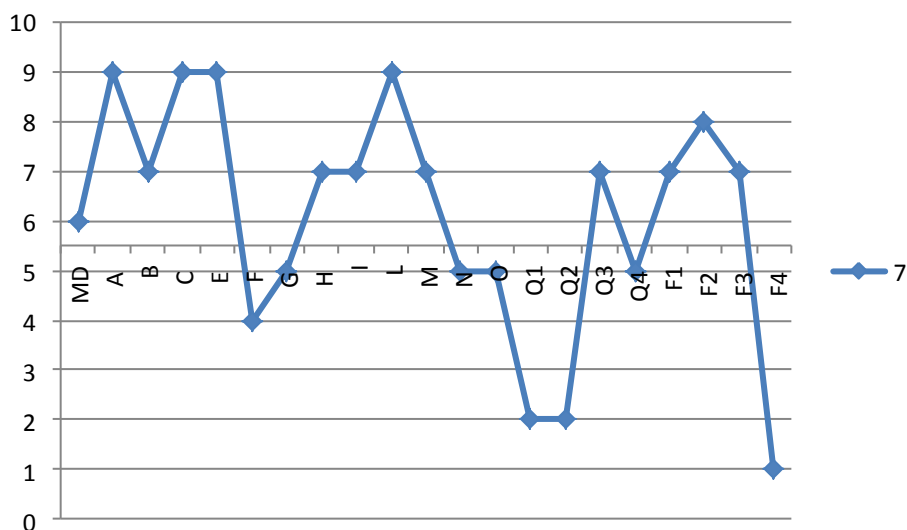
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн).....5

Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність)...7

Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт).....8

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість).....7

Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....1



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосований. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Схильний повільніше розуміти матеріал при навчанні. Віддає перевагу конкретній, буквальній інтерпретації.

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий.

Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Тверезий, обережний, серйозний, мовчазний;

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері. Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Практичний, реалістичний, мужній, незалежний, має почуття відповідальності, але скептично відноситься до суб'єктивних і культурних аспектів життя.

Іноді безжальний, жорстокий, самовдоволенний. Керуючи групою, примушує її працювати на практичній і реалістичній основі.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник

необов'язково свідчить про параною.

Практичний, ретельний, конвенціональний. Управляємо зовнішніми реальними обставинами.

Перекоаний в правильності того, чому його учили, і приймає усе як перевірене, незважаючи на протиріччя.

Схильний до обережності і до компромісів відносно нових людей. Має тенденцію перешкоджати і протистояти змінам і відкладати їх, дотримується традицій.

Вважає за краще працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, любить спілкування і захоплення, залежить від них. Схильний йти з групою. Необов'язково товариський, швидше йому потрібна підтримка з боку групи.

Контрольований, соціально точний, наступний <Я>-образу (висока інтеграція).

8) Ф.Г.О., 21 рік.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....6

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія).....6

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)...7

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....8

Чинник Е (Конформність - Домінантність).....10

Чинник F (Стриманість - Експресивність).....6

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго)....5

Чинник H (Тректія - Пармія).....7

Чинник I (Харрія - Премсія).....7

Чинник L (Алаксія - Протенсія).....10

Чинник M (Праксернія - Аутія).....8

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)....8

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....6

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....2

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність).....10

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість)...7

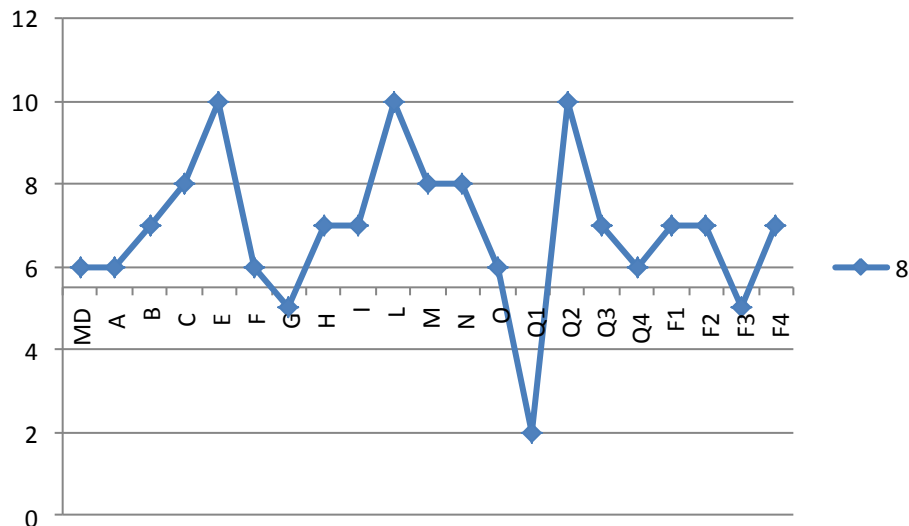
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)....6

Чинник F1(Низька тривожність - Висока тривожність)...7

Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт).....7

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість).....5

Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....7



Схильний повільніше розуміти матеріал при навчанні. Віддає перевагу конкретній, буквальній інтерпретації.

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невіршеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий.

Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Авантюрний, соціально-сміливий, незагальмований, спонтанний.

Слабкий, мрійливий, розбірливий, вередливий, жіночний, іноді вимогливий до уваги, допомоги, залежний, непрактичний. Не любить грубих людей і грубих професій.

Схильний уповільнювати діяльність групи і порушувати її моральний стан нереалістичним копанням в дрібницях, деталях.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Схильний до неприємної для оточення поведінки (не щоденному), не конвенціональний, не турбується про повсякденні речі, само мотивований, має творчу уяву.

Звертає увагу на <основе> і забуває про конкретних людей і реальності. Зсередини спрямовані інтереси іноді ведуть до нереалістичних ситуацій, що супроводжуються експресивними вибухами. Індивідуальність веде до відкидання його в груповій діяльності.

Витончений, досвідчений, світський, хитрий.

Схильний до аналізу. Інтелектуальний підхід до оцінки ситуації, близький до Цинізму.

Переконаний в правильності того, чому його учили, і приймає усе як перевірене, незважаючи на протиріччя.

Схильний до обережності і до компромісів відносно нових людей. Має тенденцію перешкоджати і протистояти змінам і відкладати їх, дотримується традицій.

Незалежний, схильний йти власною дорогою, приймати власні рішення, діяти самостійно.

Він не рахується з громадською думкою, але обов'язково грає домінуючу роль відносно інших. Не можна вважати, що люди йому не подобаються, він просто не потребує їх згоди і підтримки.

9) Ч.М.А., 22 року.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....6

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія).....8

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект)....5

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....7

Чинник Е (Конформність - Домінантність).....9

Чинник F (Стриманість - Експресивність).....7

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго).....9

Чинник H (Тректія - Пармія).....10

Чинник I (Харрія - Премсія).....7

Чинник L (Алаксія - Протенсія).....7

Чинник M (Праксернія - Аутія).....7

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність).....6

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....5

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....8

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність).....7

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість).....8

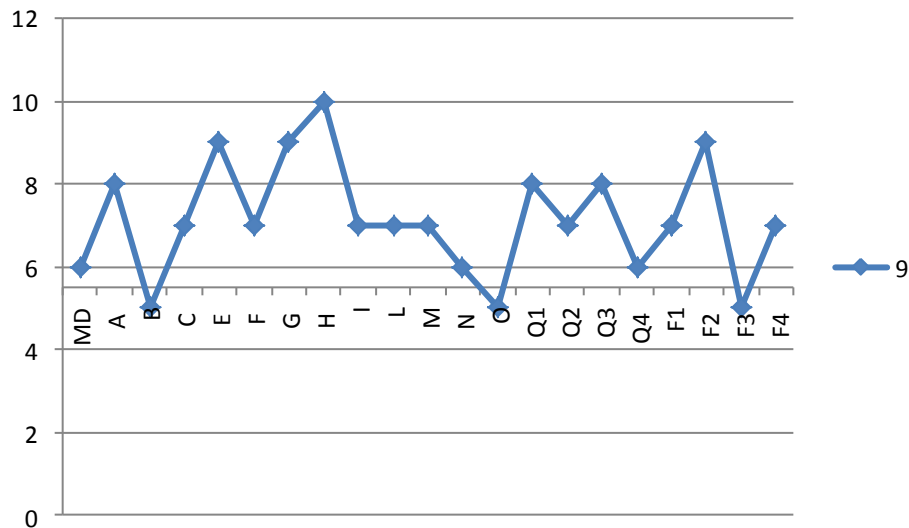
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн)....6

Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність)...7

Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт).....9

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість).....5

Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....7



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосовуваний. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Емоційно зрілий, стійкий, незворушний.

Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий.

Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Безладний, імпульсивно-живий, веселий, повний ентузіазму.

Вимогливий до себе, керується почуттям обов'язку, наполегливий, бере на себе відповідальність, добросовісний, схильний до моралізації, віддає перевагу працюючим людям, дотепний.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері.

Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Слабкий, залежний, недостатньо самостійний, безпорадний, сензитивний.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті.

Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Поглинений інтелектуальними проблемами, має сумніви з різних

фундаментальних питань.

Він скептичний і намагається вникнути в суть ідей старих і нових.

Він часто краще інформований, менш схильний до моралізації, більше - до експерименту в житті, терпимо до невідповідностей і до змін.

Незалежний, схильний йти власною дорогою, приймати власні рішення, діяти самостійно.

Він не рахується з громадською думкою, але не обов'язково грає домінуючу роль відносно інших. Не можна вважати, що люди йому не подобаються, він просто не потребує їх згоди і підтримки.

Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай називають <самоповагою>, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

10) Я.А.А., 22 року.

Усі чинники дані в стінах (за десятибальною шкалою)

Чинник MD.....7

Чинник А (Шизотимія - Афектотимія)...9

Чинник В (Низький інтелект - Високий інтелект).5

Чинник С (Слабкість Я - Сила Я).....7

Чинник Е (Конформність - Домінантність)...8

Чинник F (Стриманість - Експресивність)...7

Чинник G (Низьке супер-эго - Високе супер-эго).9

Чинник H (Тректія - Пармія).....9

Чинник I (Харрія - Премсія).....2

Чинник L (Алаксія - Протенсія).....8

Чинник M (Праксернія - Аутія).....6

Чинник N (Прямолінійність - Дипломатичність)...7

Чинник O (Гіпертимія - Гіпотимія).....7

Чинник Q1 (Консерватизм - Радикалізм).....2

Чинник Q2 (Залежність - Самодостатність)...7

Чинник Q3 (Низька зарозумілість - Висока зарозумілість).9

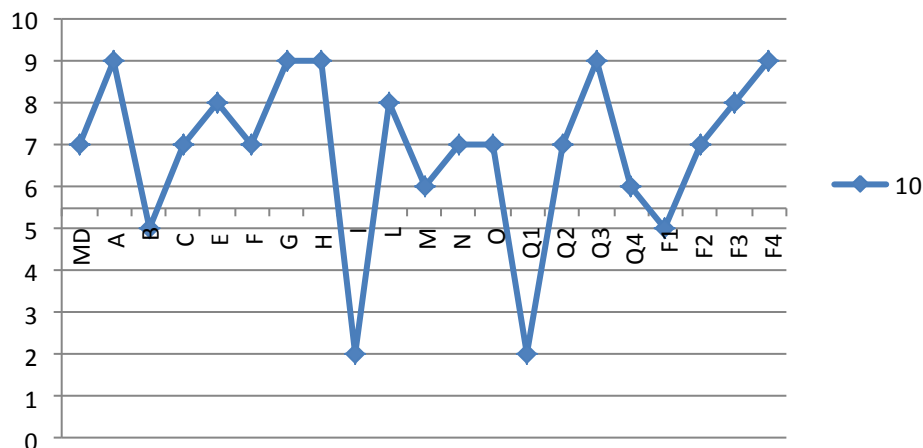
Чинник Q4 (Низька напруженн. - Висока напруженн).6

Чинник F1 (Низька тривожність - Висока тривожність).5

Чинник F2 (Інтроверт - Екстраверт).....7

Чинник F3 (Сензитивність - Урівноваженість).....8

Чинник F4 (Конформність - Незалежність).....3



Схильність до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готовий до співпраці, уважний до людей, м'якосердий, добрий, пристосовуваний. Віддає перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ця людина легко включається в активні групи. Він щедрий в особистих стосунках, не боїться критики. Добре запам'ятовує події, прізвища, імена і по батькові.

Емоційно стійкий, тверезо оцінює дійсність, активний, зрілий.

Що затверджує себе, своє <Я>, самовпевнений, незалежно мислячий.

Схильний до аскетизму, керується власними правилами поведінки, ворожий і екстрапунитивний (авторитарний), командує іншими, не визнає авторитетів.

Веселий, активний, балакучий, безтурботний, може бути імпульсивний.

Вимогливий до себе, керується почуттям обов'язку, наполегливий, бере на себе відповідальність, добросовісний, схильний до моралізації, віддає перевагу працюючим людям, дотепний.

Товариський, сміливий, випробовує нові речі; спонтанний і живий в емоційній сфері.

Його <толстокожесть> дозволяє йому переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Може недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Практичний, реалістичний, мужній, незалежний, має почуття відповідальності, але скептично відноситься до суб'єктивних і культурних аспектів життя. Іноді безжальний, жорстокий, самовдоволенний. Керуючи групою, примушує її працювати на практичній і реалістичній основі.

Недовірливий, такий, що сумнівається, часто занурений у своє <Я>, упертий, зацікавлений у внутрішньому психічному житті. Обачний в діях, мало піклується про інших людей, погано працює в гурті. Цей чинник необов'язково свідчить про параною.

Хитрий, неощадливий, світський, проникливий (витончений).

Безтурботний, довірливий, спокійний. Перекоаний в правильності

того, чому його учили, і приймає усе як перевірене, незважаючи на протиріччя. Схильний до обережності і до компромісів відносно нових людей. Має тенденцію перешкоджати і протистояти змінам і відкладати їх, дотримується традицій. Має тенденцію до сильного контролю своїх емоцій і загальної поведінки. Соціально уважний і ретельний; проявляє те, що зазвичай називають <самоповагою>, і турботу про соціальну репутацію. Іноді, проте, схильний до упертості.

	M D	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	F 1	F 2	F 3	F 4
1	7	9	7	5	8	5	5	8	6	7	6	9	6	6	1	6	6	7	8	4	4
2	2	6	7	6	0	4	6	7	6	9	7	5	3	10	6	7	7	7	8	5	9
3	4	9	3	9	6	5	7	0	5	8	3	5	6	5	6	7	7	7	8	5	3
4	12	7	5	9	5	6	0	6	9	9	1	7	7	7	6	9	6	7	6	5	3
5	8	8	5	7	6	7	8	8	6	9	6	7	6	7	6	10	7	6	7	5	5
6	7	8	3	0	0	6	7	0	2	0	1	7	4	7	4	7	7	5	10	9	4
7	6	9	7	9	9	4	5	7	7	9	7	5	5	2	2	7	5	7	8	7	1
8	6	6	7	8	0	6	5	7	7	0	8	8	6	2	10	7	6	7	7	5	7
9	6	8	5	7	9	7	9	0	7	7	7	6	5	8	7	8	6	7	9	5	7
10	7	9	5	7	8	7	9	9	2	8	6	7	7	2	7	9	6	5	7	8	9

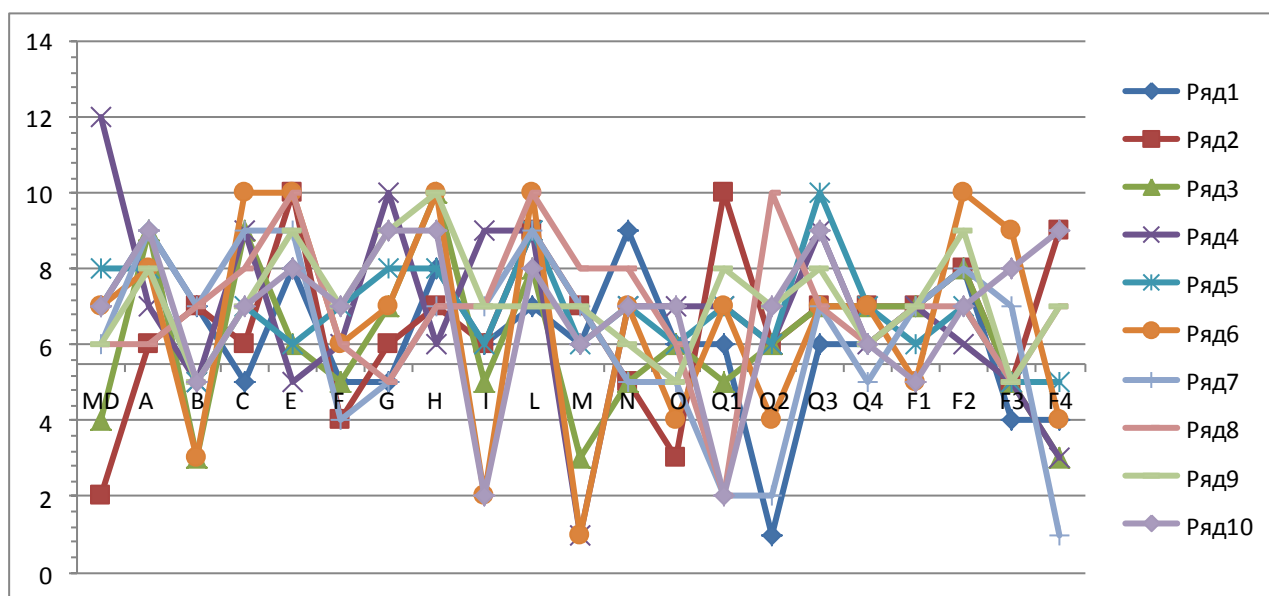


Рис. Більшість з групи досліджуваних:

– схильні до добродушності, легкості в спілкуванні, емоційному вираженню; готові до співпраці, уважні до людей, м'якосерді, добрі, пристосовувані. Віддають перевагу тій діяльності, де є заняття з людьми, ситуації з соціальним значенням. Ці досліджувані легко включаються в

активні групи. Вони щедрі в особистих стосунках, не бояться критики. Добре запам'ятовують події, прізвища, імена і по батькові;

– емоційно зрілі, стійкі, незворушні. Велика здатність до дотримання громадських моральних норм. Іноді покірлива покірність перед невирішеними емоційними проблемами. Хороший рівень дозволяє адаптуватися навіть при психічних розладах;

– товариські, сміливі, випробовують нові речі; спонтанні і живі в емоційній сфері. Їх <толстокожесть> дозволяє їм переносити скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях. Можуть недбало відноситися до деталей, не реагувати на сигнали про небезпеку.

Усе це є позитивними аспектами отриманих результатів. До негативних аспектів відноситься в першу чергу те, що деякі з досліджуваних схильні до повільного засвоєння інформації. Для виправлення цього їм необхідно: займатися саморозвитком, тренувати пам'ять і по більше читати.

На другому етапі дослідження була проведена вторинна обробка отриманих даних за допомогою методу кореляції. Це вторинний метод статистичної обробки, за допомогою якого на базі первинних даних виявляють приховані в них статистичні закономірності, а також перевіряються, доводяться або спростовуються гіпотези, пов'язані з експериментом. При методі кореляції використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмана - дозволяє визначити тісноту (силу) і напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками або двома профілями ознак. Кореляція проведена для з'ясування впливу одних чинників на інші.

Вийшло, що помітного зв'язку між 5 чинниками, вибраними з 16, немає, оскільки значення r немає в інтервалі від 0,6319-0,8721.

Виявлений зв'язок менше 0,1 і негативний зв'язок між:

– Слабкість Я - Сила Я і Прямолінійність - Дипломатичність ($r=-0,2727$);

– Слабкість Я - Сила Я і Низька зарозумілість - Висока зарозумілість ($r=-0,0758$);

– Прямолінійність - Дипломатичність і Низька зарозумілість - Висока зарозумілість ($r=0,0394$);

– Прямолінійність - Дипломатичність і Інтроверт - Екстраверт ($r=-0,4152$);

– Низька зарозумілість - Висока зарозумілість і Інтроверт - Екстраверт ($r=-0,0727$).

Якщо коефіцієнт кореляції негативний, це означає наявність протилежного зв'язку: чим вище значення однієї змінної, тим, нижче значення іншої, тобто існує протилежний зв'язок.

Практичні рекомендації по організації системи психологічної роботи із студентами 1 курсу. У системі психологічної роботи із студентами - першокурсниками визначені нижеперечисленні аспекти роботи.

Облік індивідуальних психофізіологічних особливостей. Такі індивідуальні особливості як інтереси, схильності характеризуються непостійністю, коливаннями, мінливістю. Тому і враховувати їх треба з цілком певною метою - стимулювати їх розвиток.

Інший тип індивідуальних особливостей стійкий. Змінити їх практично не можна, але неможливо і не звертати на них уваги, оскільки їх вплив відчутно в діяльності, в поведінці, у взаєминах з оточенням. До таких особливостей належить темперамент.

Сильний, урівноважений, рухливий - сангвінік. Швидко пристосовується до умів життя, що змінюються, енергійний, має можливість уміло долати труднощі, легко вступає в контакти з оточенням; часто претендує на лідерство; оптимістичний, але відносно легко піддається навіюванню, може потрапити під небажаний вплив. Стиль його діяльності характеризується високою активністю і працездатністю, особливо якщо заняття подобається. Інакше сангвінік відноситься до справи байдуже, стає нудним і в'ялим.

Сильний, урівноважений, зовні інертний тип — флегматик. Реагує на вусі повільно, спокійно, не відразу адаптується до всякого роду змін. Зовні порівняно урівноважений, повільний, викладачеві часто доводиться його квапити. У тій же година в роботі може бути дуже наполегливим, здатним проявляти навіть упертість; має почуття відповідальності, швидко привчається до самодисципліни.

Сильний, неурівноважений тип з переважанням збудження — холерик. Відрізняється імпульсивністю поведінки, буває запальний, нестриманий; схильний до різких змін настрою, емоційно травмуємо. Може поводитися агресивно в конфліктних ситуаціях. При виконанні роботи нетерплячий, схильний до лідерства, нерідко буває упертий, прагне, щоб те не було, відстояти свою незалежність. Насилу переносити стан бездіяльності, не любить виконувати одноманітну роботу, швидко виснажується в ній.

Слабкий тип з переважанням гальмування — меланхолік. Він повільно адаптується до нових умів, пасивний, глибоко переживає невдачі і життєві знегоди, легко ранимий; при необхідності долати тривалі труднощі часто втрачає віру в собі, рідко прибігає до допомоги товаришів, порівняно швидко стомлюється.

Потребностно - мотиваційні особливості особистості

Напрями роботи	Зміст роботи
Діагностико-дослідницька робота	Вивчення особових орієнтацій у сфері передбачуваної професійної діяльності, структури мотивів здобуття вищої освіти, мотивів поведінки. Аналіз соціально - орієнтованих мотивів. (Анкетування, опитувачі: «Конструктивність мотивації», «Взаємозв'язок типу особи і сфери професійної діяльності», «Карта інтересів»)
Коректувальний-	Розвиток позитивних мотиваційних установок,

розвиваюча робота	сприяючих самоудосконаленню і саморегуляції. (Розробка і реалізація індивідуальних і групових коректувальних програм, проведення тренінгів і тренінгових занять.)
Психологічне консультування	Психологічна підтримка у виборі і закріпленні позитивних мотивів навчання в внз. (Індивідуальні і групові консультації)
Профілактична робота і освіта	Сприяння формуванню позитивного образу фахівця-аграрія, позитивного відношення до майбутньої сфери професійної діяльності. (Організація і проведення лекцій, бесід з проблеми, підготовка інформаційних матеріалів для оформлення стендів в гуртожитках «Куточок психолога»)
Методична робота	Надання методичної допомоги по формуванню позитивних мотиваційних установок. (Підбір методичного матеріалу для кураторів студентських груп і вихователів гуртожитків)

Пізнавально-інтелектуальні особливості особи

Напрями роботи	Зміст роботи
Діагностико-дослідницька робота	Вивчення рівня інтелектуального розвитку студентів 1 курсу. (Методика діагностики невербального інтелекту Дж. Равена, методики діагностики окремих інтелектуальних здібностей.)
Коректувальний-розвиваюча робота	Навчання раціональним способам і методам розумової роботи, умінню правильно моделювати і користуватися аналогією, узагальнювати, працювати з книгою і т. п. Розвиток здібностей до самоосвіти.
Психологічне консультування	Організація індивідуальних консультацій за результатами психодіагностики, що проводиться, акцентуація уваги на окремих структурних елементах пізнавальної сфери студента.
Профілактична робота і освіта	Знайомство з практичними прийомами розвитку уваги, пам'яті, мислення і т. д. Підготовка інформаційних матеріалів для оформлення стендів в гуртожитках «Куточок психолога»
Методична робота	Підбір методичного матеріалу по організації самостійної роботи студентів, культурі розумової праці.

Індивідуальні особливості соціально-психологічної адаптації студента

Напрями роботи	Зміст роботи
Діагностико-дослідницька робота	Діагностика соціально - психологічної адаптації студентів, симптомів дезадаптації. Діагностика особливостей емоційно - вольової сфери особи. («Методика діагностики соціально-

	психологічної адаптації До. Роджерса і Р. Даймонда» (додаток 7), «Особовий опитувач Г. Ю. Айзенка для дорослих(додаток 5), »Шкала реактивної і особової тривожності Ч. Д. Спилбергера - Ю. Л. Ханина« (додаток 4), »Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості« Л. І. Вассермана (додаток 4), »Шкала депресії«)
Коректувальний-розвиваюча робота	Корекція симптомів соціально - психологічній дезадаптації, навчання прийомам саморегуляції психічних функцій, корекція емоційної сфери особи. (Розробка і реалізація індивідуальних і групових коректувальних програм, проведення тренінгів і тренінгових занять спрямованих на зниження рівня тривожності, подоланні стану фрустрації.)
Психологічне консультування	Допомога студентам в психотравмуючих ситуаціях, проведення індивідуальних і групових консультацій за результатами діагностики, що проводиться.
Профілактична робота і освіта	Психологічна профілактика стресів, психотравмуючих ситуацій і емоційних перевантажень. Підготовка інформаційних матеріалів для оформлення стендів в гуртожитках «Куточок психолога»
Методична робота	Розробка практичних рекомендацій по організації виховного процесу.

Особливості взаємин в студентському середовищі

Напрями роботи	Зміст роботи
Діагностико-дослідницька робота	Діагностика особливостей комунікацій і психологічного клімату в студентській групі. («Визначення індексу групової згуртованості Шишора», «Атмосфера в групі» (додаток 6), «Социометрическая методика»)
Коректувальний-розвиваюча робота	Корекція помилок в комунікації (Тренінги «Знайомство», «Спілкування», тренінгові заняття, ділові і ролеві ігри)
Психологічне консультування	Допомога у вирішенні конфліктів в системах: «викладач - студент», «студент - студент», «студент - батьки». Допомога у виробленні індивідуального стилю спілкування (Індивідуальні і групові консультації)
Профілактична робота і освіта	Допомога в соціальній адаптації ізольованим і знедоленим студентам, попередження і профілактика конфліктів. Підготовка інформаційних матеріалів для оформлення стендів в гуртожитках «Куточок психолога»
Методична робота	Розробка практичних рекомендацій для кураторів студентських груп і вихователів гуртожитків по поліпшенню соціально-психологічного мікроклімату в студентському середовищі

Не слід забувати і про те, що не лише студенти мають свої індивідуальні особливості. Кожен педагог має свій індивідуальний стиль спілкування із студентами, в якому проявляються його індивідуально-типологічні особливості, що виражаються в стосунках і взаємодії із студентами.

Висновки до третього розділу. Основним вираженням індивідуальності дорослої людини є його дарування і здібності, творче мислення, життєва позиція, досвід діяльності і стосунків; найважливіший прояв індивідуальності студента - сприйнятливність до навчання і виховання. Викладачі часто помічають, що однакові виховні заходи на одних студентів чинять благотворний вплив, на інших діють слабо, а іноді навіть і негативно. Це залежить не лише від педагога, але і від активності самого студента, його зацікавленості в результатах навчання і виховання, від рівня його загального розвитку і вихованості, від особових характеристик і психічного стану в даний момент.

Саме тому великого значення набувають вивчення і облік індивідуальних відмінностей і особливостей студентів, проведення з ними індивідуальної учбово-виховної роботи, правильна організація якої допоможе кураторові ефективніше впливати на увесь процес формування особи кожного студента, на об'єднання студентських колективів.

Для успіху індивідуальної роботи вимагаються: 1) вивчення і знання індивідуальних, вікових, національних і інших особливостей студентів; 2) визначення найближчих і віддаленіших цілей і завдань індивідуальної роботи; 3) практичне її здійснення; 4) аналіз досвіду і оцінок результатів індивідуальної роботи, застосування додаткових заходів дії.

Цілі і завдання індивідуальної роботи спрямовані на виховання світогляду, патріотизму, високих моральних і психологічних якостей студентів. Нерідко конкретними цілями і завданнями індивідуальної роботи є допомога в корекції негативних рис характеру (запальності, егоїзму, замкнутості), проведення додаткових занять з тими, що пропустили з тих або інших причин лекції, з недостатньо успішними студентами, втручання у разі конфлікту у взаємини і так далі.

Головний провідний компонент індивідуальної роботи — практичне застосування її форм і методів: індивідуальних бесід, доручень, завдань, тренувань з урахуванням особових, вікових і інших особливостей студента, його успішності, спеціальності.

Висновки. У курсові роботі здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукового завдання щодо визначення індивідуальних властивостей особистості за методикою опитувальника «Шістнадцять особистісних чинників» та на їх основі побудувати індивідуальний профіль особистості студентів психологів і розробити рекомендації щодо їх використання під час навчально-виховного процесу.

Опитувальник Кеттелла є одним з найбільш поширених анкетних методів оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості як за кордоном, так і у нас в країні. Він розроблений по керівництвом Р.Б.

Кеттелла і призначений для написання широкої сфери індивідуально-особистісних стосунків.

Відмінною рисою цього опитувальника є його орієнтація на виявлення відносно незалежних 16 чинників (шкал, первинних рис) особистості. Ця їх якість була виявлена за допомогою факторного аналізу з найбільшого числа поверхневих рис особистості, виділених спочатку Кеттеллом. Кожен чинник утворює декілька поверхневих рис, об'єднаних навколо однієї центральної риси.

Опитувальник Кеттелла включає усі види випробувань - і оцінку, і рішення тесту, і відношення до якого-небудь явища.

Питання групуються за змістом навколо певних рис, що виходять зрештою до тих або інших чинників.

Щоб результати були надійними, слід підтвердити їх за допомогою інших методик або за допомогою іншої форми цього ж тіста.

Кожен чинник містить не, тільки якісну і кількісну оцінку внутрішньої природи людини, але і включає її характеристику з боку міжособистісних стосунків. Крім того, окремі чинники можна об'єднати у блоки по трьох напрямках:

Інтелектуальний блок: чинники: В - загальний рівень інтелекту; М - рівень розвитку уяви; Q1 - сприйнятливність до нового радикалізму.

Емоційно-вольовий блок: чинники: З - емоційна стійкість; Про - міра тривожності; Q3 - наявність внутрішньої напруги; Q4 - рівень розвитку самоконтролю; G - міра соціальної нормированности і організованості.

Комунікативний блок: чинники: А - відкритість, замкнутість; Н - сміливість; L - відношення до людей; Е - міра домінування - підлеглості; Q2 - залежність від групи; N - динамічність.

До деякої міри ці чинники відповідають чинникам екстраверсії - інтроверсії і нейтротизма по Айзенку, а так само можуть бути інтерпретовані з точки зору загальної спрямованості особистості: на завдання, на себе, на інших.

Дослідження проводилося в два етапи.

На першому етапі був проведений збір первинної інформації по засобах тесту Кеттелла. За даними тесту були отримані первинні показники, які безпосередньо відбивають результати проведених вимірів. Первинні статистичні показники - це показники, які застосовуються в самих психодіагностичних методиках і є підсумком початковою статистичною обробкою результатів психодіагностики.

На другому етапі дослідження була проведена вторинна обробка отриманих даних за допомогою методу кореляції. Це вторинний метод статистичної обробки, за допомогою якого на базі первинних даних виявляють приховані в них статистичні закономірності, а також перевіряються, доводяться або спростовуються гіпотези, пов'язані з експериментом. При методі кореляції використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спирмана - дозволяє визначити тісноту (силу) і напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками або двома профілями ознак.

Кореляція проведена для з'ясування впливу одних чинників на інші. В ході проведення дослідження за багатофакторною особовою методикою Р. Кеттелла (форма С) на 105 питань групи студентів-психологів КНТЕУ, за допомогою методу кореляції були отримані наступні результати:

1. Помітного зв'язку між 5 чинниками, вибраними з 16, немає, оскільки значення r немає в інтервалі від 0,6319-0,8721.

2. Був виявлений зв'язок менше 0,1 і негативний зв'язок між:

– Слабкість Я - Сила Я і Прямолінійність - Дипломатичність ($r=-0,2727$);

– Слабкість Я - Сила Я і Низька зарозумілість - Висока зарозумілість ($r=-0,0758$);

– Прямолінійність - Дипломатичність і Низька зарозумілість - Висока зарозумілість ($r=0,0394$);

– Прямолінійність - Дипломатичність і Інтроверт - Екстраверт ($r=-0,4152$);

– Низька зарозумілість - Висока зарозумілість і Інтроверт - Екстраверт ($r=-0,0727$).

Якщо коефіцієнт кореляції негативний, це означає наявність протилежного зв'язку: чим вище значення однієї змінної, тим, нижче значення іншої, тобто існує протилежний зв'язок.

Список використаних джерел

1. Акімова, М. К. Психологическая диагностика: Учебник для вуза [Текст] / М. К. Акімова. – Спб. : Питер, 2005. - 652 с.
2. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси, С. Урбина. - Спб, 2001. - 255 с.
3. Березин, Ф. Бы. Методика многостороннего исследования лица [Текст] / Ф. Бы. Березин. - М., 1976. - 176 с.
4. Бодалев, А. А., Столин, В. В. Общая психодиагностика [Текст] / А.А. Бодалев, В. В. Столин. - СПб. : «Язык», 2003. - 440 с.
5. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - СПб. : Питер, 2000. - С. 39, 360-363, 409.
6. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию [Текст] / Д. С. Горбатов. - Самара: Бахрах, 2000. - С. 211-212.
7. Данилова, Н. Н. Психофизиология [Текст] / Н. Н. Данилова. - М. : АспектПресс, 1998. - С. 346-351.
8. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: «Питер», 2004. - 319 с.
9. Дюк, В. А. Компьютерная психодиагностика [Текст] / В. А. Дюк. - СПб. : Братство, 1994. - С. 75-78.
10. Забродин, Ю. М., Похилько, В. И., Шмелев, А. Г. Статистические и семантические проблемы конструирования и адаптации многофакторных личных тестопросников [Текст] / Ю. М. Забродин, В. И. Похилько, А.Г. Шмелев // Психол. журнал, т.8. - 1987. - №6. - С. 79-89.

11. Иберла, К. Факторный анализ [Текст] / К. Иберла. - М.: Статистика, 1980. - 308 с.
12. Карелина, А. А. Психологические тесты [Текст] / А. А. Карелина. - М. : Гуманит. издательство центр ВЛАДОС, 2003. - Т. 1. - 312 с.
13. Карелина, А. А. Психологические тесты [Текст] / А. А. Карелина. - М. : Гуманит. издательство центр ВЛАДОС, 2003. - Т. 2. - 248 с.
14. Кимбл, Г. Как правильно пользоваться статистикой [Текст] / Г. Кимбл. - М. : Статистика, 1982. - С. 55-70.
15. Куликов, Л. В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению [Текст] / Л. В. Куликов. - СПб.: Язык, 2001. - С. 99-102.
16. Левандовский, Н. Г. О корректируемом применении факторного анализа и критериях факторизации [Текст] / Н. Г. Левандовский // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 138-142.
17. Лоули, Д., Максвелл, А. Факторный анализ как статистический метод [Текст] / Д. Лоули, А. Максвелл. - М. : Мир, 1967. - 144 с.
18. Мадди, С. Теория лица: сравнительный анализ [Текст] / С. Мадди. - СПб. : - 2002. - 320 с.
19. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т. Ю. «Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти»: навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т. Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун.-т, 2012. – 720 с.
20. Митина, О. В. Факторный анализ для психологов [Текст] / О. В. Митина. М. : УМК, 2001. - 169 с.
21. Практична психологія: навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–економ. Ун-т, 2014. – 728 с.
22. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах: навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг.–економ. Ун-т, 2015. – 652 с.
23. Собчик, Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений [Текст] / Л. Н. Собчик. - СПб.: «Язык», 2003. - 395 с.
24. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. - Ростов на Дону: Феникс, 1999. - С. 298-309.
25. Суходольский, Г. В. Основы математической статистики для психологов [Текст] / Г. В. Суходольский. - М., 1972. - 345 с.
26. Таланов, В. Л., Малкина-пых, И. Г. Справочник практического психолога [Текст] / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-пых. - М. : ЭКСМО, 2002. - 928 с.
27. Харман, Г. Современный факторный анализ [Текст] / Г. Харман. - М. : Статистика, 1972. - 486 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук,
доцент

Директор центру педагогічних та
психологічних досліджень
Київського Національного
торговельно-економічного
університету, м. Київ, Україна

Мазун Альона

Студентка 3 курсу 1 групи
денної форми навчання
факультету економіки,
менеджменту та психології

«ПСИХОДІАГНОСТИКА ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ»

Актуальність теми дослідження. Мотивація є однією з провідних функцій управління, оскільки досягнення основної мети залежить від злагодженості роботи людей. Кожен ефективний керівник намагається переконати співробітників працювати краще, спонукати їх до активної трудової діяльності, підтримувати зацікавленість у праці, ініціювати переживання задоволення від отриманих результатів. Важливо також, щоб працівники домагалися досягнення цілей організації добровільно і творчо.

Знаючи мотивацію працівників, можна достовірно спрогнозувати їхню реакцію на дії керівництва. Мотивація дає також змогу з'ясувати, чому так, а не інакше чинить людина. Це стосується і конкретного керівника: чим зумовлений його вибір тактики поведінки при розв'язанні управлінського завдання, стилю управління, манери ділового спілкування тощо. Саме тому мотиваційна функція є найважливішою в управлінні, викликає особливий інтерес у керівників.

Мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда. Вона охоплює систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри тощо), здатних впливати на поведінку людини, сукупність причин психологічних чинників, що стимулюють, а також пояснюють поведінку та активність людини, з іншого боку, вона є процесом спонукання себе та інших для досягнення цілей.

Актуальність даної теми полягає в тому, що особлива роль у здійсненні функцій управління належить керівникам та менеджерам, оскільки їх знання, вміння мотивувати та стимулювати співробітників корінним чином впливають на результати праці колективу .

Проблеми мотивації трудової діяльності досліджувалися багатьма вченими. Свої роботи проблемам мотивації трудової діяльності присвятили

такі науковці: Божович Л.І., Дубровіна І.В., Зазимко О.В., Захаров Н.Н., Корольчук В.М., Корольчук М.С., Леонтьєв Д.А., Миронець С.М., Осьодло В.І., Пряжніков Н.С., Ржевський Г.М., Сміт А., Тейлор Ф., Мейо Е., Мак-Грегор Д., Туган-Барановський М., Маслоу А., К. Альдерфер, Ф. Герцберг, В. Врум, Л. Портер та інші.

Мотивація трудової діяльності розглядається як процес задоволення працівниками своїх потреб і очікувань у вибраній ними роботі, здійснюваний у результаті реалізації їх цілей, узгоджених з цілями і завданнями підприємства, і одночасно з цим як комплекс заходів, що застосовуються з боку суб'єкта управління для підвищення ефективності праці працівників.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є визначення мотивів професійної діяльності педагогічних працівників та на їх основі розробити методологічні рекомендації щодо стимулювання їхньої праці.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічних досліджень проблем мотивації праці педагогічних працівників.

2. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму дослідження психологічних особливостей мотивації праці педагогічних працівників.

3. З'ясувати психологічні особливості, встановити їхній вплив на темпи і якісні показники процесу мотивації праці.

4. Розробити методологічні рекомендації щодо стимулювання праці педагогічних працівників.

Об'єкт дослідження - педагогічний процес викладачів.

Предмет дослідження - мотиви професійної діяльності педагогічних працівників.

В якості гіпотези нашого дослідження ми висуваємо, що в основі мотивації лежить нерозривний зв'язок з біологічними і соціальними потребами людини. Мотивація робить поведінку людини цілеспрямованою, і її метою буде те, що зможе привести до ліквідації стану потреби в чому-небудь.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичні – методи аналізу та синтезу, конкретизації, системного підходу, описовий метод, метод порівняння та метод узагальнення під час роботи над теоретичною частиною курсової роботи та при обробці отриманих результатів практичного дослідження проблеми психологічних особливостей трудової мотивації педагогічних працівників; емпіричні – спостереження; бесіда (використовувалась для отримання соціально-психологічної інформації); *психодіагностичні* – методика «Мотиви вибору діяльності викладача» (Е.П. Ільїн), методика «Визначення спрямованості особистості педагога», методика «Бар'єри педагогічної діяльності», методика «Виявлення установок» «праця-гроші» (А.Ф. Потьомкіна) та опитувальником «Професійна спрямованість вчителя» (Е.І. Рогов), методика Є.П. Ільїна «Мотиви вибору діяльності викладача».

Теоретичне і практичне значення полягає у здійсненні теоретичного аналізу психологічних досліджень проблеми мотивації праці педагогічних працівників, в обґрунтуванні психодіагностичного інструментарію та розробці програми дослідження психологічних особливостей мотивації праці педагогічних працівників, з'ясуванні психологічних особливостей мотивації педагогічних працівників, встановлення впливу мотивів на темпи і якісні показники процесу професійної діяльності.

Розробці методологічних рекомендацій щодо стимулювання праці педагогічних працівників.

Теоретичний аналіз проблеми мотивації праці в сучасній науковій літературі. Аналіз наукових підходів щодо дослідження мотивації праці в сучасній науковій літературі

Визначимо термін «мотивація» у такий спосіб: Мотивація (лат. *motivatio*) – динамічна система, взаємодіючих між собою внутрішніх факторів (мотиваторів), що викликають і направляють орієнтоване на досягнення мети поведінки людини чи тварини. Під внутрішніми факторами будемо розуміти потреби, бажання, прагнення, чекання, сприйняття, ціннісні установки й інші психологічні компоненти особистості [3;143].

У вузькому змісті слова, мотивовану діяльність можна визначити як вільні, обумовлені внутрішніми спонуканнями дії людини, спрямовані на досягнення своїх цілей, реалізацію своїх інтересів, а мотивацію праці як прагнення працівника задовольнити свої потреби (одержати визначені блага) за допомогою трудової діяльності. Мотивація праці є найважливішим чинником результативності роботи.

Загально визнано і поширено трохи інше визначення мотивації, що наприклад виклали у своїй книзі автори Мескон М.Х., Альберт М., Хедоурі: Мотивація – це процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення особистих цілей чи цілей організації [20;165], це визначення не зовсім коректне, тому що мотивація – це прагнення, спонукання, внутрішні психічні процеси, а в даному визначенні ясно сказано, що мотивація є зовнішній вплив на людину.

Зовні суб'єкт керування може впливати на працівника або примушуючи його силою, або надаючи якісь блага. У зв'язку з цим у психології розрізняють мотивацію двох видів: позитивну і негативну.

Позитивна мотивація – це прагнення домогтися успіху у своїй діяльності. Вона звичайно припускає прояв свідомої активності і пов'язана певним чином із проявом позитивних емоцій і почуттів, наприклад, схвалення тих, з ким трудиться дана людина.

До негативної мотивації відноситься всі те, що пов'язано з застосуванням осуду, несхвалення, що спричиняє, як правило, покарання не тільки в матеріальному, але й у психологічному змісті слова. При негативній мотивації людина прагне піти від неуспіху. Острах покарання приводить звичайно до виникнення негативних емоцій і почуттів. А наслідком цього є небажання трудитися в даній області діяльності.

Відомо, що багаторазове застосування покарання істотно знижує його дію. Така психологічна закономірність. У результаті люди звикають до негативного впливу покарання і, зрештою, перестають реагувати на нього подібно тому, як дитина звикає до побоїв,

Парадоксально, але факт, що подібну дію робить і винагорода. Якщо людина весь час одержує, наприклад, матеріальну нагороду, то згодом вона втрачає своє мотиваційне навантаження, тобто перестає діяти. Учені-психологи довели, що довгостроково діюча негативна мотивація шкідливим образом відбивається не тільки на результатах праці, але і на самій особистості працівника [4;87].

Мотив – причина діяльності, пов'язана з задоволенням об'єктивних потреб.

Потреби - це усвідомлена відсутність чого-небудь, що викликає спонукання до дії.

Первинні потреби закладені генетично (потреба в їжі, сні й ін.), а вторинні – психологічні потреби, виробляються в ході пізнання і отримання життєвого досвіду.

Потреби неможливо безпосередньо спостерігати чи вимірювати. Про їхнє існування можна судити лише по поведінці людей. Потреби служать мотивом до дії.

Людина не буде трудитися, якщо в неї немає потреби (мотиву) в одержанні наданого блага. Наприклад, якщо ви хочете змусити працювати представників якого-небудь відсталого племені, що живе в умовах кам'яного століття, даючи їм цілу валізу доларів (що для сучасної людини, безумовно, є коштовним), то вони будуть працювати скоріше через саму валізу, а не через марні на їх погляд паперові купюри.

Потреби можна задовольнити винагородами.

Винагорода - це те, що людина вважає для себе коштовним.

Керівники використовують зовнішні винагорода (грошові виплати, просування по службі) і внутрішні винагорода (почуття успіху при досягненні мети), одержувані за допомогою самої роботи [5;141].

Різноманіття поглядів підтверджує, що мотивація – це складний процес, протікання якого залежить від багатьох причин. Спрощено схему мотиваційного процесу можна розбити на шістьох стадій:

Рисунок 2.1. Спрощена модель мотиваційного процесу



1 СТАДІЯ. Виникнення потреби: фізіологічної, психологічної чи соціальної.

2 СТАДІЯ. Пошук шляхів усунення такої.

3 СТАДІЯ. Визначення цілей (напрямків) дії. Людина фіксує що і якими засобами вона повинна зробити, чого домогтися, що одержати, щоб усунути потребу.

4 СТАДІЯ. Здійснення дії.

5 СТАДІЯ. Одержання винагороди за здійснені дії (або те, що потрібно, або те, на що людина може обміняти).

6 СТАДІЯ. Повне чи часткове усунення потреби або не усунення [6;255].

Але, безперечно, на мотивацію працівника можна впливати, створюючи лише умови для виникнення (а не саму) мотивацію.

Психологічні особливості педагогічної діяльності викладачів в сучасних умовах. Педагогічна діяльність - це професійна активність учителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізуються задачі навчання й виховання (А. Маркова). У загальному вигляді педагогічна діяльність - це особливий, багатогранний і багатоплановий вид діяльності, пов'язаний з навчанням і вихованням.

Види педагогічної діяльності: навчальна, виховна, організаторська, пропагандистська, управлінська, консультативна й самоосвітня.

Психологічна структура педагогічної діяльності включає:

- Мотиваційно-орієнтовну ланку - готовність до діяльності та постановка вчителем цілей і задач.

- Виконавську ланку - вибір і застосування засобів впливу на учнів.

- Контрольно-оцінну ланку - контроль та оцінка своїх власних педагогічних впливів, тобто педагогічний самоаналіз.

Зауважимо, що педагогічна діяльність насправді починається не з мети, а з аналізу вихідної педагогічної ситуації.

Педагогічною ситуацією називають сукупність умов, у яких учитель ставить педагогічні цілі й задачі, приймає та реалізує педагогічні рішення. У принципі, будь-яка ситуація стає педагогічною, якщо в ній реалізуються педагогічні цілі й задачі.

Педагогічна задача (задача в даному випадку розуміється як система, що складається з предмета задачі та моделі необхідного стану предмета) повинна:

включати характеристику психічного розвитку до впливу й бажані зміни у психічному розвитку після впливу;

ураховувати учня як активного співучасника процесу (у даному випадку має місце «довизначення» задачі з боку учня в залежності від його особистої мотивації, рівня домагань і т. п. або «перевизначення» - заміна задачі вчителю на свою власну).

«Довизначення» або «перевизначення» - це реальні процеси зміни, активного прийняття й переробки педагогічних задач у свідомості учня в залежності від його можливостей.

Рішення педагогічних задач включає кілька етапів: аналітичний, постановку цілей і конструктивний, на якому відбувається планування способів рішення задач.

Особливістю педагогічних задач є те, що їх рішення вимагає негайних дій, а результат буває відстрочений у часі, що ускладнює контроль. У педагогічному процесі завжди існує ієрархія задач: глобальні, стратегічні, поетапні й тактичні.

Для реалізації педагогічної діяльності необхідні відповідні вміння.

У першу групу вмінь включають: уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та формулювати її у вигляді педагогічної задачі; уміння бачити та вивчати педагогічну ситуацію.

Другу групу вмінь складають: уміння «чому учити» (робота зі змістом матеріалу) і «як учити» (ефективне сполучення прийомів і засобів навчання).

Третя група вмінь пов'язана з використанням психологічних знань: уміння хронометрувати процес праці й аналізувати свою діяльність.

Психологія вчителя

Центральною ланкою в усій педагогічній діяльності є особистість учителя.

Одним із великих фахівців у галузі вивчення психології вчительської праці й особистості вчителя є А. Маркова, на яку далі ми й будемо посилались.

На наш погляд, базовою психологічною вимогою до особистості педагога є любов до дітей. Без цієї умови педагогічна діяльність як така не буде повноцінною. Діти дуже чуйні до того, як до них ставляться. Нелюбов з боку вчителя в остаточному підсумку породжує нелюбов з боку учнів, і тоді не тільки виховання, а й нормальне навчання стане неможливим (за висловлюванням Ксенофонта, «ніхто не може нічому навчитись у людини, яка не подобається»).

Наступною найбільш важливою вимогою до особистості вчителя є наявність спеціальних знань у тій сфері, в якій він навчає дітей, і знань психолого-педагогічного характеру (закономірностей вікового розвитку організму й особистості дитини, володіння різноманітними педагогічними прийомами тощо).

Професійна компетентність педагога складається з багатьох параметрів. Нижче наведена психологічна карта оцінки педагогічної діяльності вчителя (за А. Марковою), в якій автор виділяє три основних блоки:

- педагогічну діяльність;
- педагогічне спілкування;
- особистість учителя.

Необхідні характеристики, якими повинен володіти педагог:

Педагогічна ерудиція - загальний запас сучасних знань і способів, якими ці знання можна ефективно передати.

Педагогічне цілепокладання - потреба у плануванні своєї праці й уміння виробити сплав із цілей суспільства та своїх особистих цілей.

Педагогічне мислення - виявлення посеред зовнішніх, незаданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння та класифікації ситуацій причинно-наслідкових зв'язків.

Практичне педагогічне мислення - аналіз конкретних ситуацій з використанням теоретичних закономірностей і прийняття на їх основі педагогічних рішень.

Педагогічна інтуїція - швидке, одномоментне ухвалення педагогічного рішення з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуації без розгорнутого усвідомленого аналізу.

Педагогічна імпровізація - знаходження несподіваного педагогічного рішення.

Педагогічний такт - почуття розумної міри на основі співвіднесення задач, умов, можливостей учасників спілкування. Такт - це вибір і здійснення такого заходу педагогічного впливу, що заснований на ставленні до особистості дитини як головної цінності. Педагогічний такт - це одна з форм реалізації педагогічної етики.

Педагогічна емпатія - розуміння учня, що спирається на аналіз його особистості, емоційне співпереживання й відгук на його почуття.

Педагогічна творчість - пошук і знаходження нового в педагогічній діяльності.

У цілому ж до інтегральних характеристик особистості вчителя можна віднести: педагогічні здібності, характер і спрямованість особистості, психічні стани.

Ми вважаємо за можливе акцентувати увагу на такій характеристиці особистості вчителя, як уміння стати в рефлексивну позицію стосовно самого себе й до здійснюваної діяльності в цілому. Результатом виходу в таку позицію є здатність педагога зрозуміти, усвідомити свої справжні мотиви, труднощі, причини прояву тієї чи іншої поведінки та стосунків, що дозволяє вчасно скорегувати свою поведінкову програму з метою найбільш ефективного здійснення професійної діяльності.

Розрізняють перцептивно-рефлексивні (визначальну можливість проникнення в особистість учня й розуміння себе) та управлінські педагогічні здібності.

До більш виокремлених педагогічних здібностей відносять здатності:

- бачити й відчувати, чи розуміє учень досліджуваний матеріал, установлювати ступінь і характер такого розуміння;
- самостійно підбирати навчальний матеріал, визначати оптимальні засоби та методи навчання;
- по-різному викладати, доступно пояснювати той самий матеріал, щоб забезпечити його розуміння та засвоєння всіма учнями;
- будувати навчання з урахуванням індивідуальності учнів;
- правильно будувати урок, удосконалюючи свою викладацьку майстерність;

- передати свій досвід іншим учителям і вчитись на їхньому прикладі;

до самонавчання;

- формувати в учнів потрібну мотивацію та структуру навчальної діяльності;

вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення;

- знаходити потрібний стиль спілкування;

- викликати до себе повагу з боку вихованців, користуватись неформальним визнанням з їхнього боку.

У літературі, присвяченій педагогічній діяльності, особливо виділяють таку характеристику в особистості вчителя, як педагогічна свідомість, що включає:

- усвідомлення норм, правил і моделей своєї професії;

- усвідомлення цих якостей в інших людях;

- урахування оцінки себе як професіонала іншими людьми;

- самооцінку окремих сторін своєї особистості.

Комунікативна сторона педагогічної діяльності

Величезне значення у процесі навчання й виховання має стиль взаємодії та спілкування вчителя з учнями. Тут можна виділити дві основні позиції:

1) «Закрита позиція» - це знеособлена, підкреслено об'єктивна манера викладання, відсутність власних суджень і думок.

2) «Відкрита позиція» характеризується відмовленням від власного педагогічного всевідання та непогрішності, відкриттям свого досвіду учням.

Вибір тієї чи іншої позиції багато в чому залежить від загального рівня особистої психологічної свободи вчителя. Перша позиція може використовуватись просто для маскуванню якогось «страху», наприклад, у починаючих учителів. Як правило, учителі, які мають достатній досвід роботи й високий ступінь особистісної самореалізації, прагнуть до другої позиції.

Серед необхідних комунікативних умінь учителя відзначають:

- уміння управляти своєю поведінкою;

- уміння спостерігати та переключати увагу;

- уміння соціальної перцепції («читання по обличчю»);

- емпатію - уміння не тільки бачити, а й розуміти, співпереживати;

- хороші навички мовного спілкування.

Комунікативні здібності педагога піддаються розвитку. Добрі результати в їх формуванні дають соціально-психологічний тренінг і тренінг педагогічних умінь.

Висновки про взаємодію педагога з учнями можна будувати на основі аналізу:

- результатів засвоєння знань (рівень засвоєння, перспективне й оперативне значення цього засвоєння);

- результатів засвоєних способів і прийомів розумової діяльності;

- характеристики ставлення учнів до предмета;
- відносин між учнями й між учнями та педагогом;
- загальної оцінки уроку з погляду навчання, розвитку й виховання учнів.

У цілому в діяльності педагога виділяють такі основні функції:

- 1) Інформаційну - точність, логічність подачі інформації, уміння виділяти головне, доступність інформації й опора на наявний досвід, зв'язок інформації із практикою й уміння прогнозувати засвоєння матеріалу учнями.
- 2) Перцептивну - уміння сприймати психічний стан учнів і «бачити» особистість учня.
- 3) Комунікативну - включає стиль спілкування, педагогічний такт, характеристики мови, експресивні якості, контакт із класом.
- 4) Організаторську - організація учителем власної діяльності та пізнавальної діяльності учнів.
- 5) Розвивальну - робота з формування й розвитку прийомів і способів розумової діяльності учнів, їхньої особистості та колективу.
- 6) Контролюючу - різні способи контролю засвоєння інформації, об'єктивність оцінок, навчання самоконтролю.

Реалізація на практиці всіх цих функцій одночасно - досить складна задача. Саме тому за рівнем психічної напруженості праця шкільного вчителя й займає друге місце після роботи авіадиспетчера.

Таким чином, для ефективної професійної діяльності в галузі навчання й виховання необхідні: по-перше, добра підготовка, по-друге, постійне самовдосконалення.

Проблема підготовки педагогічних кадрів

Особливе місце в підготовці педагога займають психологічні знання й уміння. У даний час у галузі психологічної підготовки вчителів і педагогів вищої школи існує ряд проблем:

1. Потреба вчителя у психологічних знаннях може бути великою, але вона не підкріплюється сформованою практикою роботи, тому масив уже готових наукових рекомендацій залишається незатребуваним.

2. Дотепер не розроблена цілісна концепція, що лягла б в основу показників ефективності праці вчителя, викладача. Психологічні дослідження в цьому напрямі роздроблені: одні вивчають діяльність, інші - спілкування, треті - здатності й т. д.

3. Вивчення психології не спрощує роботу педагога, але піднімає її на більш високий рівень і підвищує впевненість учителя в собі, своїх знаннях і здібностях, оскільки розуміння внутрішніх причин поведінки учнів змінює сам тип мислення вчителя.

Дотепер у деяких педагогічних ВНЗ при вивченні циклу психологічних дисциплін переходять із традиційних лекційних занять на тренінги з метою більш глибокого оволодіння майбутніх учителів необхідними вміннями й навичками навчально-виховної роботи з учнями різного віку.

На закінчення хотілося б торкнутись індивідуально стилю діяльності педагога. Обдарована, творча людина - це завжди індивідуальність. А індивідуальність педагога, у свою чергу, сприяє вихованню творчої особистості, чи то дитина чи дорослий. Чим більше серед учителів різноманітних і цікавих особистостей, тим більша ймовірність того, що вони навчать і виховують людей, які володітимуть безліччю різних і корисних індивідуальних якостей.

Індивідуальний стиль педагога виявляється в темпераменті (часі та швидкості реакції, індивідуальному темпі, емоційному відгуку); характері реакції на ті чи інші педагогічні ситуації; виборі методів навчання й засобів виховання; стилі педагогічного спілкування; реагуванні на дії й учинки дітей; манері поведінки; застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на дітей і дорослих.

Індивідуальний стиль діяльності - це насамперед урахування своїх індивідуальних особливостей при виборі тих чи інших засобів і прийомів педагогічної діяльності. Тому при поширенні передового педагогічного досвіду завжди виникає питання про можливість його адаптації до особистості іншого вчителя. Тут головним моментом є творче, індивідуальне опрацювання цього досвіду.

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми трудової мотивації педагогічних працівників ми можемо визначити, що результати, досягнуті людьми в процесі роботи, залежать не тільки від знань, навичок і здібностей цих людей. Ефективна діяльність можлива лише при наявності в працівників відповідної мотивації, тобто бажання працювати. Позитивна мотивація активує здібності людини, звільняє його потенціал, негативна мотивація гальмує прояв здібностей, перешкоджає досягненню цілей діяльності.

Педагогічна діяльність - це професійна активність учителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізуються задачі навчання й виховання (А. Маркова). У загальному вигляді педагогічна діяльність - це особливий, багатогранний і багатоплановий вид діяльності, пов'язаний з навчанням і вихованням.

Професійна діяльність педагога вимагає подолання безлічі суперечностей між такими факторами, як динаміка професійних задач та готовність викладача до їх здійснення, динаміка освітньої політики та прагнення викладача займати чітку, послідовну позицію, особистісною потребою викладача в творчій самореалізації та можливості її задоволення, детермінована рамками освітньої системи, зростаючим обсягом актуальної інформації та рутинними способами її освоєння, зберігання та трансляції, потребою суспільства в освітніх послугах та скороченням резерву робочого часу викладача, зменшення чисельності та порівняно недостатнім матеріальним рівнем викладацьких кадрів, зростанням величини вільного часу у домінуючій більшості соціально-професійних груп та діаметрально зворотною тенденцією зменшення бюджету часу у представників педагогічних професій і багато інших факторів.

Як і будь-який інший вид людської діяльності, педагогічна діяльність характеризується цілеспрямованістю, вмотивованістю та предметністю.

Висновки. У дослідженні розв'язано нове наукове завдання щодо визначення мотивів професійної діяльності педагогічних працівників та на їх основі розроблено методологічні рекомендації щодо стимулювання викладачів.

У результаті вивчення та розв'язання вказаного наукового завдання ми прийшли до таких висновків:

1) В результаті теоретичного аналізу проблеми трудової мотивації педагогічних працівників ми можемо визначити, що результати, досягнуті людьми в процесі роботи, залежать не тільки від знань, навичок і здібностей цих людей. Ефективна діяльність можлива лише при наявності в працівників відповідної мотивації, тобто бажання працювати. Позитивна мотивація активує здібності людини, звільняє його потенціал, негативна мотивація гальмує прояв здібностей, перешкоджає досягненню цілей діяльності.

Педагогічна діяльність - це професійна активність учителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізуються задачі навчання й виховання (А. Маркова). У загальному вигляді педагогічна діяльність - це особливий, багатогранний і багатоплановий вид діяльності, пов'язаний з навчанням і вихованням.

Професійна діяльність педагога вимагає подолання безлічі суперечностей між такими факторами, як динаміка професійних задач та готовність викладача до їх здійснення, динаміка освітньої політики та прагнення викладача займати чітку, послідовну позицію, особистісною потребою викладача в творчій самореалізації та можливості її задоволення, детермінована рамками освітньої системи, зростаючим обсягом актуальної інформації та рутинними способами її освоєння, зберігання та трансляції, потребою суспільства в освітніх послугах та скороченням резерву робочого часу викладача, зменшенням чисельності та порівняно недостатнім матеріальним рівнем викладацьких кадрів, зростанням величини вільного часу у домінуючій більшості соціально-професійних груп та діаметрально зворотною тенденцією зменшення бюджету часу у представників педагогічних професій і багатьох інших факторів.

Як і будь-який інший вид людської діяльності, педагогічна діяльність характеризується цілеспрямованістю, вмотивованістю та предметністю.

2) Виділяючи етапи проведення дослідження й з'ясування психологічних особливостей трудової мотивації педагогічних працівників можна зазначити такі її особливості:

На першому етапі вивчався стан розроблення проблеми трудової мотивації у науковій літературі, визначалися об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження. Обґрунтовано батарею методик, основні поняття та підходи щодо дослідження проблеми.

На другому етапі проводилося експериментальне дослідження трудової мотивації у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

На третьому етапі проведено дослідження трудової мотивації у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Вік педагогів коливався від 25 до 50 років. Були сформульовані висновки, здійснено підготовку тексту курсової роботи.

Підводячи підсумок розглянутих положень, можна зробити висновок про те, що програма експериментального дослідження трудової мотивації у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів була розроблена відповідно до науково-методологічних положень експериментальної психології.

3) Якщо розглядати мотиви вибору діяльності педагога, то можна зробити висновок, що інтерес до педагогічної діяльності, свідомість корисності своєї діяльності, важливість навчання і виховання молоді, бажання передати свої знання, досвід, накопичені під час виробничої або наукової діяльності займають вагомі місця в свідомості педагогів. Але не можна пройти той факт, що багато педагогів, зокрема молоді, працюють тому, що їх змусили обставини. На сьогодні це велика проблема - молодь не хоче працювати в школі через низьку заробітну плату і тому, що професія педагог - зараз не престижна. Але коли немає іншого вибору, вони все-таки йдуть в школу і соромлячись кажуть: «Якби не обставини, я б ніколи не працювала в школі вчителем!». Тому й не дивно, що такі другорядні інтереси як прагнення до самоствердження, до підвищення свого статусу, престижу, бажання знаходитися в середовищі інтелектуалів, освічених людей, наявність тривалої відпустки, не треба перебувати на роботі від дзвінка до дзвінка майже ніяк не вплинули на вибір педагогічної діяльності. З другорядних інтересів за кількістю набраних балів необхідно виділити прагнення до влади (мотив влади).

Отже, можна зробити висновок, що державним органам влади необхідно підвищувати статус вчителів, по-перше, через підвищення заробітних плат, по-друге, через виховання у людей нового погляду на професію вчителя, більш поважного і гідного. Бо від того, які мотиви сприяли вибору діяльності педагога, залежить і спрямованість педагога, і його подальше ставлення до виконання своєї роботи.

Аналізуючи чинники, які перешкоджають навчанню і розвитку педагогів, можна уявити їх в такій послідовності: вагомим перешкоджає фактором є відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні з боку керівників. Не менш вагомим фактором, на який посилаються педагоги, є брак часу і обмежені ресурси, обмежені життєві обставини. Також високий середній бал набрав такої перешкоджає фактор, як ворожість оточуючих (заздрість, ревності), погано сприймають в вас зміни і прагнення до нового. З таких результатів можна зробити висновок, що керівникам загальноосвітніх навчальних закладів необхідно приділяти більше уваги навчанню і розвитку педагогів, сприяти активному саморозвитку педагогів шляхом забезпечення педагогів необхідними ресурсами, а також сприяти прийняттю участі педагогами в різних міських, обласних, районних конкурсах для педагогів, де б вони могли демонструвати свої знання. Якщо керівник буде підтримувати і допомагати, в колективі буде створюватися сприятлива атмосфера для змін і

для нового; НЕ буде заздрості і ревнощів. І взагалі, якщо колектив буде працювати в постійному пошуку, забезпечуючи створення і використання інновацій у навчально-виховному процесі та в управлінні, школа буде розвиватися. Сам зміст пошукової діяльності має бути актуальним як для кожного вчителя, так і колективу в цілому. Саме пошуковий характер діяльності вчителя формує у нього потреба в самоосвіті, прагнення до контактів з колегами, вивчення передового досвіду, забезпечує реальну можливість реалізувати себе як професіонала і особистість.

4) Зараз нерідко навчання і розвиток учнів в школах ведеться по нетрадиційним дидактичним системам. Це вимагає від вчителя певної перебудови. Залежно від дидактичної системи відрізняється ставлення вчителя до різних суб'єктів освітнього процесу: учнів, до взаємодії з їх батьками, змінюються взаємовідносини вчителя з адміністрацією, з педагогічною громадськістю, відрізняється, нарешті, ставлення вчителя до підстав своєї діяльності. Важливим стає питання, як учитель усвідомлює основу своєї роботи в конкретній, новій для нього, дидактичній системі. Актуальним є розвиток особистісних і професійно значущих якостей вчителів, що відповідають вимогам конкретної дидактичної системи.

Особливого значення набуває проблема мотиваційної готовності, що є однією з центральних у підготовці вчителя, так як тільки адекватна цілям професійної педагогічної діяльності мотивація забезпечить гармонійне здійснення цієї діяльності і саморозкриття педагога.

Вплив мотивації на поведінку педагогів залежить від безлічі факторів, він дуже індивідуальний і може змінюватися під впливом мотивів і зворотного зв'язку з діяльністю людини. Як особистість, мотиваційний процес несе особистісний характер, і те, що одного може розбудити до праці, другого залишить абсолютно байдужим до її виконання. Тому для загального підвищення мотивації педагогічної діяльності, необхідно створювати

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Вопросы психологии, 1979 - № 4. – С. 23-34.
3. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его восприятие. – М. : Знание, 1979 - № 12 - 56 с.
4. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми / Психологія : Зб.наук.праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.4(7). – К., 1999. – С.61-66.
5. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. / Автореф. диссер. канд. психол. наук. – Киев, 1991. – 20 с.
6. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1975. - №2. – С.147-157.
7. Гаврилова Т.П. Емпатія та її особливості у дітей молодшого та середнього шкільного віку. Дис... Канд. псих. наук. - М., 1977 – с.132-143

8. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности.- СПб.: Питер, 2000.
9. Гудечек Я. Ціннісна орієнтація особистості. Психологія особистості в соціалістичному суспільстві: Активність і розвиток особистості. - К., 1989.
10. Дубровіна І.В. Шкільна психологічна служба: Питання теорії і практики. - К. : Педагогіка, 1991. - 232 с.
11. Карпушина Л.В. Капцов А.В. Многомерная модель ценностно мотивационной структуры личности // Спец. вып. «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион.2003» - Самара: Изд.-во СНЦ РАН, 2003.– С. 31
12. Кирилова Н.А. Ціннісні орієнтації в структурі інтегральної індивідуальності старших школярів. // Зап. психології. – К.,1999. - № 1. - С. 88-94.
13. Кирилова Н.А. Ціннісні орієнтації в структурі інтегральної індивідуальності старших школярів. // Зап. психології. – К.,1999. - № 1. - С. 88-94.
14. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? // Управління освітою. – К.,2001. - № 22. -10 с.
15. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. - М. : Политиздат, 1994. - 281 с
16. Мазаракі, А. А., Максименко, С. Д., Кулаківська, Л. П., Кулаківський Т.Ю. «Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти» : навч. посіб. / А. А. Мазаракі, С. Д. Максименко, Л. П. Кулаківська., Т.Ю. Кулаківський – К. : Київ. нац. торг. – економ. ун.-т, 2012. – 720 с.
17. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
18. Практична психологія: навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, Г.М. Ржевський та ін.. – К.: Київ. нац. торг.–економ. Ун-т, 2014. – 728 с.
19. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Корольчука, В.М. Корольчук, С.М. Миронець, Г.М. Ржевський та ін.. – К. : Київ. нац. торг. –економ. Ун-т, 2015. – 652 с.
20. Сидоренко Е. В. С21 Методы математической обработки в психологии. — СПб. : ОО «Речь», 2000. — 350 с,

Чумаченко Г.С., ФЕМП, 1-м курс, 5 група
Науковий керівник:

Корольчук В.М., д-р. психол. наук, проф.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В МОЛОДІЖНОМУ ЦЕНТРІ

Постановка проблеми: Велику частину свого життя людина приділяє роботі. Професійна орієнтація грає важливу роль у виборі людиною майбутньої професії. Актуальність дослідження організаційних основ професійної орієнтації в молодіжному центрі пов'язана в першу чергу з важливою роллю профорієнтації в процесі вдалого вибору людиною її

майбутньої професійної діяльності, але цим не вичерпується. Варто зауважити, що якісні результати роботи профорієнтатора залежать не тільки від того яку інформацію було надано, але і від того як це було зроблено, які методи та засоби були використані в процесі роботи, тобто від організації самого процесу професійної орієнтації.

Виклад основного матеріалу: Існують різні визначення терміну «професійна орієнтація», але, на сьогоднішній день, ми можемо сказати, що у законодавстві України чітко прописано визначення професійної орієнтації населення як комплексної науково-обґрунтованої системи форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування професійно важливих особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці [3].

Як бачимо профорієнтація складається з різноманітних форм, методів та засобів впливу на особистість, які об'єднані в систему і включені в організацію самого процесу. Важливо зазначити, що професійна орієнтація лежала у сфері інтересів досліджень таких вчених як А.Б. Боровський, Н.О. Гончарова, М.С. Корольчук, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Г.М. Ржевський, С.М. Миронець, Е.Ф. Зеєр, Н.С. Пряжников, Б.О. Федоришин, та ін.

Профорієнтаційні центри, організовуючи свою діяльність користуються «трьохфакторною моделлю», в основі якої лежать: індивідуальні здібності і особливості, можливості, вміння, інтереси людини; особливості професії, вимоги, які вона висуває до людини, а також правильне поєднання між собою першого і другого факторів [6; 7].

Сьогодні існують центри, які надають профорієнтаційні послуги індивідуально, в загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах. Спеціалісти перш за все оцінюють можливості, здібності, інтереси і допомагають з вибором професії. Але в основному теж керуються формулою оптимального вибору професійної діяльності, яка передбачає єдність трьох понять: «хочу – можу – потрібно» [1;2].

Виходячи з особливостей організації процесу профорієнтації, можна зазначити, що в основі лежить діагностичне дослідження особистості, ретельне врахування інтересів і здібностей, необхідних для правильного вибору професії. При роботі з учнями часто використовують диференційний підхід, який передбачає попередню класифікацію учнів на групи залежно від їх життєвих та професійних планів і відповідну виховну роботу в цих групах. Якщо говорити про ідею соціально-професійної орієнтації, то в цьому випадку профорієнтаційна робота буде організовуватися у вигляді підготовки молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві [4; 5].

Традиційно профорієнтаційна робота включає в себе діяльність за такими напрямками: професійне інформування, профпропаганду і профагітацію; попередню професійну діагностику; професійну консультацію; професійний відбір (підбір), соціально-професійну адаптацію, а також професійне виховання. Якщо говорити про форми та методи організації

профорієнтаційної роботи, то тут ми можемо згадати розповіді про професії, бесіди, профорієнтаційні ігри, тренінги, екскурсії на підприємства тощо [5].

Висновок. Основним завданням профорієнтації є забезпечити людину інформацією не тільки про наявні та актуальні професії на ринку праці, але і допомогти у знаходженні свого місця, орієнтуючись між професійними інтересами і можливостями особистості та потребами суспільства. Реалізуючи ці завдання профорієнтаційні центри використовують різноманітні методи, форми та засоби діяльності, в основі організації яких лежить «трюхфакторна модель» вибору професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Баріхашвілі І.І. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення. / І.І. Баріхашвілі, М.П. Ворона, І.М. Старіков. – Миколаїв: Атол, 2006. – 224 с.
2. Боровський А.Б. Система методів професійної орієнтації. / А.Б. Боровський, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекин; Кн.1. Основи професійної орієнтації: Учеб.-метод. посібник. – К.: Київ. МЗУУП, 1993. – 164 с.
3. Про затвердження Положення про організацію професійної орієнтації населення: Закон України від 31.05.1995 № 27/169/79
4. Професійна орієнтація молоді. / А.Д. Сазонов, Н.И. Калугин, А.П. Меньшиков и др. – М. : Высшая школа, 1989. – 272 с.
5. Пустовая Е.Н. Профорієнтація: проблеми, опыт, перспективы / Е.Н. Пустовая // Имидж. — 2002. – № 2. – С. 21–27.
6. Пчелина И.В., Дьяченко В.Г. Професійна орієнтація в підготовці лікарів: Учеб.-метод. посібник. / И.В. Пчелина, В.Г. Дьяченко. – Хабаровск: Издательский центр ДВГМУ, 2004. – 145 с.
7. Смирнова Е.Е. На пути к выбору профессии. / Е.Е. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2003. – 176 с.

Г.М. Ржевський

Кандидат психологічних наук,
доцент Директор центру
педагогічних та психологічних
досліджень Київського
Національного торговельно-
економічного університету, м. Київ,
Україна

Харченко Анастасія Ігорівна

Студентка 3 курсу 1 групи
денної форми навчання
факультету економіки,
менеджменту та психології

«ДІАГНОСТИКА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ»

Серед багатьох істотних психічних властивостей, які відрізняють одного індивіда від інших, є його здібності, що виявляються в здатності до якоїсь діяльності. Ця здатність реалізується в конкретних психічних властивостях, які допомагають людині оволодівати знаннями, набувати навичок і вмінь, потрібних для діяльності, а також успішно справлятися із самою діяльністю.

Здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність придбання знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, умінь і навичок не зводяться.

Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно освоює засоби її організації і здійснення. Вони тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, із мірою усталеності схильностей людини до деякої діяльності.

У основі однакових досягнень при виконанні діяльності можуть лежати різноманітні здібності; у той же час одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Це забезпечує можливості широкої компенсації здібностей.

У основі психологічних можливостей, що відрізняють конкретну людину від інших, лежать індивідуальні характеристики: конституціональні особливості, нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної асиметрії півкуль головного мозку та ін. Саме ця своєрідність індивідуальних характеристик виступає як природні задатки, але ще не визначає розвиток здібностей як індивідуальних психологічних можливостей.

Успіх діяльності залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Але знання й уміння можуть засвоюватися завзятою працею при відсутності здібностей у цій області, тому їх ще не можна назвати здібностями.

Сутність здібностей складають якості психічних процесів, що лежать в основі оволодіння знаннями й уміннями.

Проблемою дослідження здібностей займалися свого часу психологи минулого і сучасності, серед яких: Айзенк Г. Ю., Бутчер Т., Голубєва Е.А., Дружинін В. Н., Максименко С.Д., Лейтес Н.С., Матюшкін А.М., Мерлін В.С., Небилицин В.Д., Степанов О.М., Теплов Б.М., Чудновский В.Е. та інші.

У сучасній психологічній школі проблема здібностей є однією із самих серйозних проблем. Незважаючи на удавану розв'язуваність проблеми здібностей (спецшколи, школи з різними ухилами, ліцеї і гімназії), справа виявляється набагато серйознішою. Часткова чи повна відсутність сучасних методик у даних школах найчастіше не дозволяє дитині цілком виявити всю гаму своїх здібностей. Тому гостро стоїть проблема діагностики здібностей, особливо спеціальних здібностей.

Отже, *актуальність вибору теми курсової роботи* зумовлена необхідністю визначення особливостей діагностики спеціальних здібностей школярів.

Метою роботи є розкриття специфіки діагностики здібностей дитини та спеціальних здібностей зокрема.

Об'єктом дослідження є спеціальні здібності особистості.

Предметом дослідження є психологічні особливості прояву спеціальних здібностей.

Відповідно до мети дослідження нами було визначено декілька завдань:

1. Здійснити повний аналіз теоретичної та методичної літератури з даної проблеми;
2. Підготувати комплекс методики дослідження спеціальних здібностей;
3. Визначити психологічні особливості спеціальних здібностей;
4. Розробити практичні рекомендації щодо формування і розвитку спеціальних здібностей.

Методологія курсової роботи має комплексний характер і включає такі методи, як теоретичне (аналіз літератури) та емпіричне (спостереження, опис) дослідження, експеримент. Також в роботі використовувалися методи аналізу і синтезу, узагальнення і систематизації.

Теоретико-методологічна основа вивчення спеціальних здібностей людини. Знання, навички і вміння як основа для розвитку здібностей

Проблема дослідження здібностей має довгу передісторію і порівняно коротку історію. Про здібності вели мову ще давньогрецькі мислителі Арістотель, Піфагор. Початок їх інтенсивного дослідження датується другою половиною XIX ст., коли англійський психолог і антрополог Френсіс Гальтон розпочав експериментальні та статистичні дослідження людських відмінностей. Тоді бурхливий розвиток капіталістичного виробництва вже показав, що не кожен індивід може успішно оволодіти будь-якою професією, а тому постало питання про відбір людей за їх здібностями. Проблема здібностей і понині є однією з найважливіших (і недостатньо розроблених) як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Максименко С.Д. так визначає це поняття: «*Здібності* — це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій,

особливо науковій та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху» [11, 251].

А Степанов О.М. визначає здібності як індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями [21, 244].

Характеризуючи здібності людини, ми робимо висновки про них з погляду вимог, які висуває до людини навчальна, виробнича, наукова та будь-яка інша діяльність, оцінюємо її як активного діяча, творця матеріальних і духовних цінностей. Ця характеристика містить і оцінку учня, який готується до майбутньої трудової, творчої діяльності, засвоюючи людські надбання в певній галузі знання.

Кожна здібність людини — це її складна властивість, внутрішня можливість відповідати вимогам, які ставить перед нею діяльність, і спирається на низку інших властивостей, до яких насамперед належать життєвий досвід людини, здобуті нею знання, вміння та навички.

Відомо, що чим багатший життєвий досвід, тим легше людині досягти успіху в діяльності. Досвідчена людина, озброєна науковими знаннями, ширше і глибше усвідомлює завдання, які суспільство ставить перед нею, і успішніше їх розв'язує, ніж людина, яка не володіє такими знаннями.

Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, а й уміння користуватися ними, застосовувати їх для розв'язання нових навчальних, практичних, наукових та інших завдань. Тому не можна розглядати здібності людини як властивості, що існують незалежно від її знань, умінь і навичок [20, 122].

Здібності людини спираються на наявні у неї знання, вміння та навички, на системи тимчасових нервових зв'язків, що є засадовими стосовно них, вони формуються й розвиваються у процесі набування людиною нових знань, умінь і навичок.

Проте це не означає, що здібності людини зводяться до її умінь, знань і навичок. Якби це було так, то за відповіддю біля дошки чи за вдало виконаною роботою ми робили б остаточний висновок про здібності людини. А насправді, як свідчать дані спеціальних психологічних досліджень, можна помітити, що окремі люди, які спочатку не можуть виконувати якусь роботу, в результаті спеціального навчання починають оволодівати певними вміннями та навичками й навіть досягають високого рівня майстерності.

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності — знань, умінь і навичок, підкреслює їх єдність. Тільки у процесі спеціального навчання можна встановити, чи має людина здібності до певного виду діяльності. Помилкою педагога є оцінювання як нездібних тих учнів, які не мають достатніх знань. Здібності виявляються не в знаннях, навичках і вміннях, а в динаміці їх здобування, тобто у швидкості, легкості й міцності оволодіння ними.

Ігнорування відмінності між здібностями та знаннями в певний момент часто призводило до помилок в оцінюванні можливостей. Так, М. Гоголь —

геніальний письменник — був оцінений свого часу як людина з посередніми здібностями.

Здібності залежать від знань, але здібності визначають швидкість та якість оволодіння цими знаннями. Щодо знань, умінь і навичок здібності швидше виявляються не в їх наявності, а в динаміці оволодіння ними, тобто в тому, наскільки за однакових умов людина швидко, глибоко, легко і міцно опановує знання та вміння. Тому можна зробити більш точне визначення здібностей.

Здібності — це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками [12, 10].

Здібності належать до найсуттєвіших рис людини. Ними є стійкі особливості чи властивості, що визначають більшу успішність діяльності однієї людини порівняно з іншою. Вони виявляються в різних видах діяльності і сприяють їй успішному виконанню. Здібною до певної діяльності вважають ту людину, яка швидше і легше освоює її, ніж інші, успішно справляється з її вимогами, виявляє в ній ініціативу і творчий підхід [8, 19].

Здібний той, хто не просто виконує певні завдання, а й володіє засобами, необхідними для цього, технікою роботи в певній галузі. Тому не можна розглядати здібності людини незалежно від її знань, навичок і умінь. Вони спираються на наявні знання, навички та вміння і розвиваються разом із їх набуванням. Проте це не означає, що здібності можна зводити до знань, навичок і умінь. Враховуючи це, А. Петровський вважає, що здібності — це такі психічні особливості людини, від яких залежить успішність здобування знань, навичок і умінь, але які самі до наявності цих знань, навичок і умінь не зводяться.

Види і структура здібностей

Кожна здібність (наприклад, до малювання, музики, техніки, науки тощо) — це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

Структура синтетичної сукупності психічних якостей, що постають як здібності, визначається конкретною діяльністю і різниться за видами діяльності. Стверджувати, що якась одна якість може постати як «еквівалент» здібностей, неправомірно.

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику здібностей, Максименко С.Д. виокремлює в них більш загальні (що відповідають не одному, а багатьом видам діяльності) та спеціальні (що відповідають більш вузьким вимогам певної діяльності) якості, які не слід протиставляти [11, 252].

До загальних властивостей особистості, які за умов діяльності постають як здібності, належать індивідуально-психологічні якості, що характеризують належність людини до одного з трьох типів людей, визначених І. Павловим як «художній», «розумовий» та «середній». Ця типологія пов'язана з відносним переважанням першої чи другої сигнальної

системи. Відносне переважання першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, другої — «розумовий». Рівновага обох систем дає «середній» тип.

Для «художнього» типу властиві яскравість образів, жива вразливість, емоційність. Таким людям легше опанувати діяльність художника, скульптора, музиканта, актора тощо.

Для «розумового» типу характерне вміння оперувати абстрактним матеріалом, поняттями, математичними залежностями.

Проте слід зазначити, що навіть наявність розподілу на «художній» та «розумовий» типи не означає слабкості інтелектуальної діяльності у «художнього» типу або, навпаки, слабкості конкретних вражень у «розумового». Ідеться про відносне переважання.

Як відомо, у людини друга сигнальна система є провідною, тобто абсолютно переважає над першою.

До часткових властивостей людини, які, постаючи у певному поєднанні, входять до структури здібностей, належать:

- уважність, тобто здатність тривало і стійко зосереджуватися на завданні, об'єкті діяльності (що складніше завдання, то більшої зосередженості воно потребує);
- чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість [21, 245].

Так, у здібності до малювання важливу роль відіграє чутливість до кольорів, світлових відношень, відтінків, здатність охоплювати й передавати пропорції.

У структурі музичних здібностей необхідним компонентом є музичний слух, передусім його чутливість до звуковисотних відношень. Психолог Б. Теплов, який спеціально досліджував музичні здібності, встановив, що важливими складовими музичних здібностей є такі:

- чутливість до ритму;
- мелодійний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії);
- чутливість до точності інтонацій;
- гармонійний слух (що виявляється у сприйманні акордів) [22, 10].

Кожна здібність охоплює перші якості пам'яті людини: швидкість, міру, повноту запам'ятовування та відтворення.

Здібності виявляються в усіх сферах діяльності людини. Вони поділяються на певні види за змістом і характером діяльності. Так, виокремлюють здібності до навчання, малювання, музики, спорту, науки, організаційні, артистичні, конструкторські, педагогічні тощо.

• Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, розкривати не дані безпосередньо зв'язки та відношення. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість.

Якості мислення та пов'язаної з ним мови посідають важливе місце у структурі здібностей.

Існує тісний взаємозв'язок здібностей і вольових якостей — ініціативності, рішучості, наполегливості, вміння володіти собою, переборювати труднощі.

Отже, здібності не можна розглядати просто як властивість. Це своєрідне й відносно стійке поєднання психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання нею певної діяльності. Недостатня розвинутість окремих властивостей може компенсуватися. Наприклад, люди, які не мають слуху чи зору, компенсують їх підвищеною дотиковою, нюховою, вібраційною чутливістю.

Психологи Артемьева Т.І. [3], Скрипченко О. [10], Мерлин В.С. [17] *загальними* називають здібності людини, які певною мірою виявляються у всіх сферах діяльності. До них належать здібності до навчання, праці, загальні розумові здібності та ін. Їх основою є загальні вміння, необхідні в кожній сфері діяльності — планувати, організовувати виконання завдань тощо. Завдяки їм людина може переходити від однієї діяльності до іншої й успішно нею оволодівати.

Спеціальними вважають такі здібності, які виявляються лише в певних видах діяльності. Це вокальні, спортивні, музичні, художні, математичні та ін. Такий поділ є дуже умовним, бо між загальними і спеціальними здібностями існує тісний зв'язок. Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто у здібностях до певного виду діяльності. З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і їх загальні аспекти. Високий рівень спеціальних здібностей ґрунтується на високорозвинутих загальних здібностях. Однак за однакового рівня розвитку загальних здібностей люди часто різняться своїми спеціальними здібностями [11, 256].

Беручи за основу особливості реалізації знань і вмінь, Дружинін В.Н. розрізняє два ступені розвитку здібностей: репродуктивний і творчий [9, 110].

Репродуктивний (відтворювальний) рівень здібностей характеризується високою здатністю людини використовувати на практиці знання і вміння, оволодівати різними видами діяльності. Він властивий усім психічно здоровим людям, виявляється у різних видах діяльності.

Творчий рівень здібностей дає змогу на основі наявних знань і вмінь створювати нові, оригінальні продукти діяльності. Наприклад, конструктор придумує нову машину, скульптор ліпить оригінальну скульптуру тощо. Творчий рівень формується на основі репродуктивного. Але такий поділ є умовним. Обидва рівні взаємопов'язані: репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність неможлива без репродуктивної. Так, повар, готуючи страви, часто використовує елементи творчості (зміна компонентів страви, тривалості приготування тощо), а конструктор не може створити нову машину без використання наявних знань і вмінь, відомих конструктивних елементів, механізмів тощо [9, 111].

Будь-яка діяльність вимагає від людини різних якостей. У такий спосіб утворюється єдність різних психічних властивостей, які сукупно забезпечують її успішне виконання. Структура психічних якостей, яка

виступає як здібність, визначається вимогами конкретної діяльності і є неоднаковою для різних видів діяльності. Різні якості здібності відіграють неоднакову роль, а тому розрізняють провідні й допоміжні якості.

Індивідуальні особливості здібностей

Наявність індивідуальних відмінностей у здібностях людини є незаперечним фактом. Вони виявляються в тому, до чого особливо здатна певна людина і якою мірою виявляються у неї здібності. Тут може виявитись якісна характеристика здібності, рівень її розвитку у людини. Так, одна людина здібна до музики, друга — до техніки, третя — до наукової роботи, четверта — до малювання тощо.

У межах однієї здібності люди можуть виявляти різний рівень здібностей — низький, посередній, високий. [11, 259].

Як і всі інші індивідуально-психологічні особливості, здібності не даються людині в готовому вигляді, як щось властиве їй від природи. Здібності кожної людини, її індивідуальні особливості є результатом її розвитку. Обстоювати такий погляд необхідно, оскільки існували різні тлумачення ролі спадкового у здібностях людей.

Дитина народжується на світ без психічних властивостей, а лише з можливістю їх набування. У процесі взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем, яка відбувається в різних видах діяльності, виявляються індивідуально-психологічні якості та особливості розумової діяльності.

Однак учені не виявляють одностайності в поглядах щодо прижиттєвого формування здібностей. Одні з них вважають, що у цьому процесі провідну роль відіграє соціальний фактор, а саме, певний спосіб організації діяльності. Інші дотримуються думки, що воно ґрунтується на психологічних закономірностях, які виявляються в діяльності, але залежать від спадковості. Обидві точки зору сходяться на тому, що здібності формуються у діяльності людини. Але перша підкреслює роль соціального фактора, а друга визнає велике значення біологічного [13, 43].

Поділяють задатки на два види. Задатки першого виду впливають на змістовий аспект здібностей, другого — лише полегшують чи ускладнюють їх розвиток. До задатків другого виду належать типологічні властивості нервової системи [8, 20].

Найпродуктивнішими нині є гіпотези, які пов'язують задатки з диференціальними особливостями нервових процесів (силою, врівноваженістю, рухливістю) та з парціальними (частковими) особливостями нервової системи, тобто зі своєрідністю типологічних властивостей, які проявляються в одних індивідів у зоровій, других — у слуховій, третіх — у руховій сферах. Тому логічно припустити, що задатки як специфічні морфологічні й функціональні структури підпорядковані загальним біологічним законам і успадковуються. Однак це зовсім не означає, що успадковуються здібності [23].

Аналіз співвідношення задатків і здібностей показує, що хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, які є різними, однак здібності — це не дар природи, а продукт національної і світової історії.

Найбільш правомірною є гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуття, залежно від якої і відбувається функціонування клітин, а також з диференційними особливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип).

Природжені передумови до розвитку здібностей називаються задатками. Під задатками розуміють природні можливості розвитку здібностей. Матеріальним їх підґрунтям є передусім будова мозку, кори його великих півкуль та її функціональні властивості. Ці відмінності зумовлені не тільки спадковою природою організму, а й утробним і позаутробним розвитком.

Таким чином, задатки — це не здібності, а тільки передумови до розвитку здібностей. Всі люди мають задатки до оволодіння мовою, але не всі оволодівають однаковою кількістю мов і не однаково володіють рідною мовою, натомість тварина, не маючи задатків до мовного спілкування, ніколи не навчається говорити.

Велику роль у розвитку здібностей відіграє праця. П. Чайковський писав, що натхнення не любить лінькуватих. По 16 годин на добу працював Т. Едісон, який на запитання про причину його геніальності відповідав, що вона є результатом 99 відсотків поту та 1 відсотка таланту.

Спеціальні здібності

Спеціальні здібності - це психологічні особливості індивіда, що забезпечують можливості успішного виконання визначеного виду діяльності – музичної, сценічної, літературної й ін. Розвиток спеціальних здібностей спирається на відповідні задатки, - наприклад, музичний слух і пам'ять.

Про спеціальні здібності можна говорити в двох планах: 1) як про здібності в якійсь області психічної діяльності; сюди відносяться перцептивні, мністичні, логічні здібності й ін.; 2) як про здібності до визначеного типу діяльності; сюди відносять лінгвістичні, художні, педагогічні та ін.

Здібності другого типу, як правило, описуються на базі першого типу, і тести для їхньої діагностики включають завдання для діагностики здібностей першого типу [12, 29].

У силу багатозначності задатків можливо формування спеціальних здібностей на достатньо різноманітній анатомо-фізіологічній основі. Визначений рівень спеціальних здібностей (математичних, художніх і ін.) можна сформулювати практично в будь-якої здорової дитини. Тому є реальні підстави для спрямованого розвитку здібностей дітей в умовах спеціально організованого навчання.

Розглянемо детальніше спеціальні здібності на прикладі музичних. Музична здібність – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що включають: 1) природну слухову чутливість, що обумовлює аналіз

природних, мовних або музичних звуків; 2) розвинуте в праці і соціальному спілкуванні суб'єктивне відношення до мовних і музичних інтонацій, виражене у вигляді емоційної реакції. У своєму розвитку вони утворюють систему зі складними динамічними зв'язками між окремими здібностями. У структурі музичних здібностей виділяються основні, загальні і спеціальні здібності [12, 30].

Специфічним синтезом здібностей і домінуючого показника музично обдарованої особистості є музикальність, основою якої служить емоційна чуйність на музику. Музикальність як реактивна якість особистості мало піддається розвитку. Проте є факти, що говорять про розквіт музикальності в результаті навчання, вдало знайденого репертуару, успішної виконавчої діяльності [3, 47].

Психофізичні можливості людини, її здібності невичерпні. Проте не кожна людина знає про свої можливості і використовує їх належною мірою. Тим часом найвища самореалізація особистості - основний зміст людського буття.

Характеристика здібностей і проблема їх вимірювання

Здібності людини можуть мати різну спрямованість і відповідати різним видам діяльності. Це дає змогу стверджувати про якісну характеристику здібностей. Під кутом зору якості здібності є складним поєднанням різних психічних властивостей і якостей, що взаємно доповнюють одна одну, забезпечують успішне виконання діяльності й допомагають добитися мети різними шляхами. Наприклад, ті самі педагогічні здібності у різних вчителів мають різні складові, що сприяють одержанню однакових результатів. В ансамблі педагогічних здібностей одного вчителя — більша зацікавленість дослідницькою роботою з предмета і менша — особистісними та індивідуально-психологічними якостями учня, а в іншого — великий інтерес до особистості учня, зацікавленість у формуванні його здібностей і менша поінформованість у предметі, який він викладає. Попри те обидва досягають однакового педагогічного ефекту шляхом поєднання різних здібностей [6, 119].

Якості, з яких складаються здібності, перебувають у постійній динаміці. Дефіцит одних якостей часто посилює розвиток інших. Тому є змога компенсувати одні іншими в процесі розвитку здібностей, наприклад при навчанні людей, позбавлених зору і слуху. Явище компенсації здібностей розширює можливості людини у виборі професії та вдосконаленні в ній. Якісна характеристика здібностей дає змогу дізнатися, до чого людина здібна, в якій сфері діяльності їй легше виявити себе. Вона тісно пов'язана з кількісною характеристикою, що встановлює, якою мірою розвинута здібність.

Перші спроби вимірювати здібності були зроблені наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. у працях Дж. Кеттелла, А. Біне, Т. Сімона, англійського психолога Чарлза Спірмена (1863—1945) та ін. Вони були спрямовані на виявлення розумових здібностей дітей до навчання, на встановлення професійної придатності до певних видів діяльності, обіймання посад в армії

і керівних на виробництві. Для цього використовували запропонований Дж. Кеттеллом метод тестів. По тому, як людина виконувала відповідно підібрані завдання, яку кількість балів вона набирала, судили про її професійну придатність і здійснювали професійний відбір [11, 258].

А. Біне і Т. Сімон розробили тести розумової обдарованості для дітей, які вступали до школи. За їх результатами дітей рекомендували до навчання у звичайній школі або в школі для розумово відсталих. В. Штерн запропонував вікову шкалу, досліджував розумовий і хронологічний вік, і на цій основі пізніше почали визначати коефіцієнт розумової обдарованості дитини IQ, вважаючи його кількісною характеристикою здібностей. При цьому мали на увазі, що IQ є незмінним показником. Насправді це не так. Тести визначають наявність певних знань, навичок і вмінь, що не тотожно здібностям.

Для вимірювання здібностей потрібні науково обґрунтовані тести, які б виявляли динаміку оволодіння знаннями, навичками і вміннями. Поки що проблема об'єктивного кількісного вимірювання здібностей не має задовільного вирішення [18, 86].

Тест здібностей відрізняється від «тесту досягнень» тим, що він спрямований на виявлення потенційного, а не наявного рівня знань. Проте той самий тест може застосовуватися і для виміру наявного рівня навчання, і для проорокування майбутніх успіхів; наприклад, тест математичних досягнень може бути використаний для визначення здібностей до наукової праці.

Тести академічних здібностей. Будь-який різновид тестів інтелекту може розглядатися як тест здібностей, якщо дослідження підтверджують залежність між кількістю балів, набраних при тестуванні, і досягненнями людини у визначеній області діяльності. Так, тест Станфорда-Біне, шкали Векслера і різноманітні групові тести інтелекту застосовуються в освітніх установах усіх рівнів як тести академічних здібностей, оскільки визнано, що з їхньою допомогою можна пророчити академічну успішність. Для виявлення специфічних здібностей, наприклад до науки або мов, розробляються спеціальні тести [3, 96].

Розглянемо особливості дослідження здібностей. Для виконання переважної більшості моторних тестів потрібна спеціальна апаратура, але існують і бланкові методики. Проте, за даними багатьох авторів, між результатами цих типів тестів відзначаються дуже низькі кореляції, часто такий зв'язок зовсім відсутній. В даний час у закордонній літературі найбільше часто описуються такі психомоторні тести: тест спритності пальців О'Коннора, тест спритності Стромберга, тест ручної спритності Пурдье, Мінесотський тест швидкості маніпулювання, тест спритності маніпулювання з дрібними предметами Крауфорда. Розглянемо, зокрема, останній із перерахованих тестів. Він складається з двох частин, що включають два типи завдань. Для виконання тесту потрібно:

1) дерев'яна дошка, що складається з двох секцій (у кожній секції 48 отворів, причому в одній з них отвори мають різьблення);

2) стрижні невеличконого розміру, металеве колечко, шурупи, пінцет і викрутка.

Спочатку випробуваний за допомогою пінцета поміщає стрижні в отвори дошки, а потім на кожний із них надіває колечко. В другій частині тесту випробуваному необхідно помістити шурупи в отвори з різьбленням і закрутити їх за допомогою викрутки. Звичайно при оцінці результатів враховується час виконання тесту і кількість помилок (пропускань). Іноді ж на виконання тесту приділяється визначений час і враховується, яку частину роботи устигає виконати випробуваний за цей період. Необхідно відзначити, що завдання подібного типу надзвичайно поширені в тестуванні моторики. Вони можуть використовуватися як у якості самостійних методів, так і в якості складових частин ряду тестів.

Тести візуальних і слухових здібностей диференціюються в залежності від того, які характеристики сприйняття вони вимірюють. Для вивчення візуальних здібностей застосовуються тести на зміну гостроти зору, розпізнавальної чутливості, кольоро-розрізнення, сприйняття глибини і м'язового балансу очей. Серед найбільш популярних тестів можна назвати таблицю Снеллена із зображенням букв, що поступово зменшуються за розміром, Тест Орто-Рейтера (аналогічний першому, але забезпечуючий дотримання стандартних умов проведення експерименту, таких, як освітлення, напрямок погляду й ін.), тест «Перевірка зору», «Зоровий тест» і ряд інших відрізняються один від іншого по охопленню різноманітних характеристик зорового сприйняття, засобам проведення дослідження, методам опрацювання [3, 102].

Для вивчення слухового сприйняття використовуються тести на діагностику гостроти слуху, виділення сигналів із фону, наповненого шумами, адекватної реакції на звуки підвищеної гучності, на розрізнення гучності, тембру, висоти звуків. Частіше усього іспиту піддається гострота слуху (ця процедура широко відома в психології як вимір абсолютних порогів). У якості подразника використовується не тільки чистий звук, але і людський голос, що вимовляє цифри, слова або пропозиції, оскільки в багатьох областях діяльності саме розрізнення промови набуває першорядне значення. Одним із дуже поширених тестів є розроблений для вивчення музичних здібностей тест музичної обдарованості Сішора. Він містить серію завдань на вивчення сприйняття сили, інтенсивності і тембру звука. Тест дуже добре зарекомендував себе й в областях, далеких від мистецтва. Ще одним поширеним тестом є Масачусетський тест слухового сприйняття.

Для вивчення просторових уявлень розроблені різноманітні завдання, що входять у тести окремих здібностей і в тести інтелекту. Одним із відомих і широко застосовуваних тестів цього роду є нова редакція Мінесотського тесту на сприйняття простору. У цьому тесті використовуються картки з зображенням 6 геометричних фігур, із яких одна розрізана на дві або більш частини. Випробуваний повинний подумки з'єднати розрізані частини і визначити, яка з 5 фігур, що залишилася, при цьому утвориться. Коефіцієнт

надійності тест дорівнює 0,80, він виявився валідним при співвіднесенні з зовнішніми критеріями, що свідчать про успішність навчання.

Ми пропонуємо розглянути декілька методик для діагностування спеціальних здібностей – абстрактного мислення, уміння порівнювати, які відносяться до інтелектуальних здібностей (Додаток 1,2).

Методики дослідження спеціальних здібностей

Почнемо знайомство з конкретними методиками з тестів на моторні здібності. Діагностика моторних (або, як їх ще називають, психомоторних або сенсомоторних) здібностей знаходить широке практичне застосування в профвідборі і спорті. Моторні тести спрямовані на вивчення точності і швидкості спрямувань, зорово-моторної і кінестетично-моторної координації, спритності прямувань пальців і рук, тремору, точності м'язового зусилля й ін. Роль моторики в успішності оволодіння різноманітними видами діяльності вивчається в психології давно; зокрема, найпростіші діагностичні прийоми використовувалися ще Ф. Гальтоном, Є. Крепеліном і іншими.

В 30-і роки ХХ століття була опублікована фундаментальна робота в цій області М. І. Гуревичем і Н. І. Озерецьким. Автори описали найбільш популярні психомоторні тести (як апробовані, так і розробки, що знаходяться в стадії,) і визначили придатність методів для вивчення окремих компонентів спрямувань. У роботі подані різноманітні тести для дослідження темпу, ритму, координації спрямувань, тону, сили, швидкості реакції і т.д. При цьому дана і загальна схема вивчення моторики, у якій включені опис сум зовнішніх ознак, отриманих шляхом спостережень і характеризуючих станів всього організму або окремих його частин при відпочинку і спрямуванні (мотоскопія), дані спеціальних вимірів спрямувань (мотометрія) і результати аналізу зображень, відтисків, відбитків спрямувань (мотографія). Автори дали повікову шкалу тестів за аналогією із серіями тестів Біне. Деякі з розроблених ними тестів міцно ввійшли в арсенал діагностичних методів вітчизняних і закордонних психологів і психіатрів [8, 24].

Якщо в перший період вивчення моторних здібностей дослідники думали, що існує якийсь загальний чинник, загальна моторна обдарованість, то надалі завдяки застосуванню факторного аналізу було показано, що кожна з виділених моторних здібностей відрізняється високою специфічністю, оскільки результати, отримані по різних тестах, мало пов'язані (кореляції дуже низькі). Численні роботи Е.А. Флейшмана і його колег дозволили виділити такі самостійні чинники: точність виконання прямувань, відповідна орієнтація (здатність знаходити правильну рухову відповідь на різноманітні стимули в умовах високої швидкості їхньої пред'явлення), координація, час реакції, швидкість прямування руки, оцінка контролю (уміння зберігати контроль за змінними по швидкості і напрямку об'єктами), ручна спритність – спритність пальців, твердість руки, швидкість прямування зап'ястя і пальців (наприклад, швидкість вистукування сигналів рукою при роботі на телеграфному апараті).

Для виконання переважної більшості моторних тестів вимагається спеціальна апаратура, але існують і бланкові методики. Проте, за даними

багатьох авторів, між результатами цих типів тестів відзначаються дуже низькі кореляції, часто такий зв'язок зовсім відсутніх [3, 105].

Методи діагностики іншої групи спеціальних здібностей сенсорних «виросли» з експериментальних досліджень сприйняття, що успішно проводяться вже декілька десятиліть. Однієї з областей застосування сенсорних тестів є клінічне тестування, спрямоване на виявлення дефектів у розвитку тих або інших сенсорних функцій. Проте найбільше широке застосування ці методи знайшли в доборі військового і промислового персоналу, зокрема водіїв різноманітних транспортних засобів. Хоча психологічне вивчення сенсорних здібностей поширюється на всі модальності, стандартизовані методи створені головним чином для вивчення зору і слуху. Вивчається, наприклад, залежність ефективності і якості діяльності від рівня розвитку сенсорних здібностей. Дані про розвиток сенсорики використовуються для аналізу причин травматизму і нещасливих випадків і т.д.

Така група тестів спеціальних здібностей подана тестами технічних здібностей. Ці методи були розроблені одними з перших серед методів діагностики спеціальних здібностей. Оскільки тести інтелекту були зосереджені на вивченні в основному «абстрактних» функцій, виникла потреба в методах вивчення більш конкретних, практичних здібностей. У значній мірі ця потреба була задоволена за рахунок розробки тестів технічних здібностей [8, 25].

Закордонні дослідники розуміють технічні спроможності як спроможності, що виявляються в роботі з устаткуванням або його частинами. При цьому враховується, що така робота потребує особливих розумових здібностей, гарного розвитку сенсорних функцій, а також визначених моторних якостей: координації, спритності, фізичної сили. У цілому технічні здібності розглядаються як загальні розумові здібності. Дослідники, що займаються цією проблемою, показали, що поряд із деякою загальною здібністю, що може бути названа технічною обдарованістю або технічним досвідом, що одержується людиною в роботі з технікою, існують незалежні чинники: просторові уявлення і технічне розуміння. Відповідно до такого поділу на два чинники створюються і спеціальні тести, що включають у себе завдання на технічне розуміння і просторові уявлення. Самі ранні тести технічних здібностей жадали від випробуваних уміння збирати технічні пристосування з окремих деталей, а в дійсний же час найбільше поширені тести «олівець-папір».

Дуже популярним тестом вивчення технічного розуміння є тест Беннета, у якому використовують серію картинок із короткими питаннями. Для того щоб відповісти на питання, необхідно розуміти загальні, технічні принципи, що зустрічаються в повсякденних ситуаціях.

Для вивчення просторових уявлень розроблені різноманітні завдання, що входять у батареї окремих здібностей і в тести інтелекту.

При уважному ознайомленні з всіма описаними тестами (а вони достатньо вагомими для цієї групи діагностичних методик) припадає визнати,

що вони спрямовані головним чином на виявлення знань, досвіду, накопиченого випробуванням. Цілком можливо, що одні набувають цього досвіду швидше, чим інші, але тести дозволяють судити тільки про наявні знання і досвід, а не про засоби їх придбання. Російськими дослідниками показано, що спеціальна організація навчального процесу дозволяє спрямовано формувати як технічне мислення в цілому, так і просторове мислення зокрема.

Як справедливо відзначає Т.В. Кудрявцев, при тестологічному підході до проблеми технічного інтелекту, «його психологічна природа залишається нез'ясованою».

Загальна оцінка цих тестів виражається у визнанні того, що усі вони вимірюють рівень досягнутої суб'єктом технічної поінформованості, знань в області техніки, накопиченого досвіду роботи з технічним устаткуванням і пристосуваннями [13, 39].

З серії тестів на визначення фахових здібностей найчастіше застосовуються тести так названих конторських здібностей, завдання з цих тестів включені в дуже багато батарей тестів загальних і спеціальних здібностей. При розробці цих тестів дослідники виходили з того, що в роботі чиновника необхідні акуратність, висока швидкість сприйняття інформації, гарна вимова, інформованість у своїй області, ретельність. Тому вони включають у тести різноманітні завдання на діагностику цих якостей.

Тести жадають від випробуваних уміння швидко читати числовий і словесний матеріал, розташовувати визначений матеріал за абеткою, кодувати і класифікувати його. Діагностуються також рівень загальної поінформованості випробуваних, знання ними ділової термінології, письменність.

На думку ряду авторів, найбільше валідним щодо успішності канцелярської роботи є тест на швидкість сприйняття інформації. Прикладом є Мінесотський конторський тест. Він складається з двох субтестів: порівняння чисел і порівняння слів. У першому випадку випробуваному пропонуються 200 пар чисел, що можуть включати від 3 до 12 цифр, із проханням відзначити цілком однакові пари, наприклад:

66273894 _____ 66273894

527384578 _____ 527384578

В другому субтесті аналогічне завдання виконується на вербальному матеріалі. Підраховуються швидкість виконання тест і кількість помилок. Коефіцієнт надійності знаходиться в межах 0,70-0,80. При установленні валідності отримані задовільні кореляції між показниками по тесту й оцінками експертів.

Описані вище методи діагностики спеціальних здібностей застосовуються, як правило, у комплексі з іншими тестами. Частіше усього вони об'єднуються в батареї тестів.

Існують батарея тестів для діагностики цілком визначених фахових здібностей і батареї тестів загальних і різноманітних здібностей, найбільше відомими з яких є DAT і DATB. Перша з цих батарей тестів створювалася

для потреб середньої школи і знайшла застосування у виявленні фахової орієнтації учнів. За задумом її перших творців, вона повинна була включати вимір таких якостей, що мають значення для продовження освіти у вищій школі. DAT містить у собі вісім тестів.

1. Словесне мислення. Завдання пропонуються у виді подвійних аналогій. Від випробуваного потрібно заповнити пропускання слів у пропозиції, обравши потрібні слова, наприклад:

.... увечері, а сніданок

- а) вечеря - рік,
- б) лагідний - ранок,
- в) двері - рік,
- г) плин - радість,
- д) вечеря - ранок.

2. Рахункові здібності. Випробуваному пропонують вибрати правильну відповідь із декількох, запропонованих на вибір, наприклад:

3=... % % от 15 а) 5, б) 10, в) 20, г) 30, д) ні один із них.

3. Абстрактне мислення. Серія фігур завдання розташована у визначеній послідовності. Випробуваний повинний продовжити серію, обравши відповідну фігуру з 5 запропонованих

4. Просторове сприйняття. Дано розгортку геометричного тіла. Випробуваний повинний визначити, яка фігура утвориться при складанні цієї розгортки

5. Технічне мислення. Цей тест містить у собі завдання, аналогічні тесту Беннета.

6. Швидкість і точність сприйняття інформації. Кожне завдання цього субтеста являє собою декілька комбінацій символів, одна з яких виділена. Випробуваний повинний знайти і відзначити точно таку ж комбінацію символів на бланку відповідей. Наприклад:

Завдання Відповіді

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| 1. <u>AB</u> AC AD AE AP | 1. AC AE AP AB AD |
| 2. A7 7A B7 <u>7B</u> AB | 2. 7B B7 AB 7A A7 |
| 3. 3A 3B 3Z B3 <u>BB</u> | 3. BB 3B B3 3A 3Z |

7. Орфографія. Дається список слів, деякі з яких написані з помилками. Випробуваний повинний перевірити слухність їх написання.

8. Пунктуація і стилістика. Дається пропозиція, що містить одну або декілька помилок у побудові або пунктуації. Випробуваний повинний знайти всі помилки.

Загальний час, необхідний для проведення усіх восьми тестів, перевищує 5 год., тому тестування рекомендується розбивати на два етапи. Коефіцієнти надійності окремих тестів у середньому рівні 0,90.

Взаємкореляції окремих тестів (за винятком шостого субтеста) коливаються біля 0,50. Тестова батарея була стандартизована на вибірці з більш ніж 64 000 учнів. Творці цієї батареї поклали на неї великі надії, вважаючи, що отримані з її допомогою дані допоможуть здійснювати

прогноз більш різноманітний і диференційований, ніж це робиться за допомогою тестів на вивчення інтелекту.

При аналізі коефіцієнтів кореляції між результатами тестування і шкільної успішності виявилось, що деякі з тестів мають високі коефіцієнти майже для всіх навчальних предметів. Найбільш валідними для всіх предметів виявилися три тести: «Словесне мислення» (коефіцієнти кореляції коливаються від 0,39 до 0,50), «Рахункові здібності» (0,32-0,48), «Пунктуація і стилістика» (0,30-0,52). Спираючись на ці дані, творці батареї зробили висновок про те, що здібності, що перевіряються цими тестами, є основними для успішного навчання в школі і ВНЗ.

У цілому дані про валідності DAT подані декількома тисячами коефіцієнтів кореляції, усі вони достатньо високі, що свідчить про високу прогностичну силу цієї батареї (мається на увазі процес навчання). Сумарний показник тестів «Словесне мислення» і «Рахункові здібності» розглядають як індекс здібностей до навчання, він корелює на рівні 0,70-0,80 із складним критерієм навчальних досягнень.

Батарей, подібних DAT, нараховується багато, проте диференціальна валідність їх невисока.

Області застосування тестів здібностей

Традиційне застосування тестів здібностей складається у використанні їх для прогнозу майбутньої успішності претендентів при виборі визначеної професії. Закордонні психологи виходили з того, що наявність здібностей, що виявляються за допомогою тестів, визначає успіх у якомусь виді діяльності.

При цьому не проводилися ні психологічний аналіз здібностей, ні наукове обґрунтування застосування тестів для виявлення цих здібностей. Уся критика такого підходу до виявлення профпридатності пов'язана з декількома причинами. По-перше, багато дослідників вказують на непорядну роль, що стали виконувати багато тестів, що сформувало негативне відношення до тестування з боку багатьох людей. По-друге, профпридатність стала розглядатися як динамічне утворення, тобто властивість особистості, що формується в ході діяльності, а не дано споконвічно.

За ствердженням Л.Долинської [10], на формування придатності до професії впливає величезне число чинників, і визначений рівень розвитку здібностей не є вирішальним серед них. Фахове становлення залежить від багатьох інших особливостей, таких, як мотивація, інтерес до професії, захопленість і любов до своєї справи. Дуже важливе значення мають взаємовідносини в колективі, де людина починає свою фахову кар'єру. Всі ці чинники взагалі не можуть бути враховані при тестовому обстеженні, тим часом роль їх дуже велика і вони можуть зробити вирішальний вплив на формування профпридатності. Низький же рівень розвитку здібностей далеко не завжди є перешкодою для оволодіння професією, оскільки відомі великі резерви розвитку професійно важливих функцій, компенсаторні можливості здібностей. Однієї і тієї ж ефективності праці можна домогтися за рахунок формування різних якісно своєрідних структур фахових здібностей [10, 231].

Третьою причиною, що викликає критику застосування тестів для прогнозу фахової успішності, є низька прогностичність практично всіх існуючих методів; вірніше, їхня прогностичність знаходиться на недостатньо високому рівні. Мабуть, класичною в цьому плані можна назвати роботу П. Торндайка і Є. Хаген, що розшукали 10 тисяч випробуваних через 13 років після того, як із ними були проведені тестові іспити, на основі яких робився прогноз про їхні успіхи в роботі. Автори зібрали дані для 125 груп професій і проаналізували, який зв'язок існує між прогнозуваннями, зробленими на підставі даних тестування, і реальними досягненнями суб'єкта в обраній професії.

Основний висновок полягає в тому, що не виявлено ніякого зв'язку між оцінками по тесту й успіхами в професії. Кореляції в основному низькі, однаково часто зустрічаються позитивні і негативні їхні значення. У цілому дослідники одержали коефіцієнт валідності, близький до нуля [10, 232].

У зв'язку з цим автори підкреслюють, що набагато більш підбадьорюючі результати утворюються при опорі не на загальний результат по тесту, а на тестовий профіль, що свідчить про визначену виразність окремих здібностей (наприклад, для бухгалтерів природним є велика виразність рахункових здібностей, для архітекторів – зорових, для інженерів – загальних інтелектуальних. Для профілів, отриманих при тестуванні представників визначених професій, характерні специфічні «піки» і «западини», що свідчать про визначену виразність тих або інших здібностей. Таким чином, тести, застосовувані в профвідборі, не можуть прогнозувати фахову успішність людей.

Проте це не означає, що вони не можуть знайти свого застосування в психологічній службі. Області їх використання широкі, наприклад для профконсультації, профорієнтації, профвідборі (у випадках, коли час на фахове навчання сильно обмежений, як це має місце в армії), оптимального розставлення кадрів по робочих посадах, контролю за підготуванням кадрів у промисловості і системі профтехнавчання, розробки загальних і індивідуальних рекомендацій по розвитку здібностей. На наш погляд, найбільш плідно застосувати методи діагностики здібностей (у тих формах, що склалися на сьогоднішній день) для контролю за формуванням індивідуалізованої структури здібностей, що інтенсивно протікає в період шкільного навчання й освоєння професії.

У роботах вітчизняних психологів усе частіше ми зустрічаємося з використанням тестів як інструментів профвідбору і профконсультації. Слід зазначити, що відношення до цих методів і оцінка їх можливостей і меж застосування мають тривале теоретичне і методологічне обґрунтування [8; 9].

Підкреслюється необхідність доказів правомірності використання профвідбору. Зокрема, він може мати місце, коли професія пред'являє жорсткі вимоги до таких психофізіологічних особливостей людини, що мало піддаються розвитку і практично не змінюються протягом життя, або в тих випадках, коли час на навчання професії вкрай обмежений, а сама фахова

діяльність пред'являє підвищені вимоги до рівня кваліфікації (зокрема, ряд військових фахів).

У професіях же, де професійно важливі якості розвиваються, змінюються, де є можливість компенсації одних здібностей іншими, де успіх залежить не від рівня, а від якісної своєрідності здібностей, такий добір не потрібний. Психологічне тестування доречно також для контролю за процесом навчання професії, для виявлення причин відставання робітників, перебування слабких місць, що дозволило б проводити індивідуальне навчання, психотренування, а також для вивчення причин травматизму і нещасливих випадків [8, 29].

Важлива відмінна риса даних досліджень – розуміння обмеженості можливостей тестування по визначенню профпридатності, прагнення до комплексного, системного підходу у вивченні закономірностей фахового становлення. Це пов'язано з розумінням профпридатності як такої властивості особистості, що формується в ході оволодіння професією і завжди є індивідуально-своєрідною.

Хотілося б сказати декілька слів і про перспективу розробки методів діагностики здібностей. На наш погляд, найбільше перспективними з погляду підвищення прогностичності тестових методів є, по-перше, орієнтування при розробці тестів на критерії, задані нормативи і оцінка тестових даних по ступені наближення до нього, і, по-друге, опора при оцінці результатів тестування на «профіль професії», а не на кількісний тестовий бал. При цьому необхідно враховувати, що поряд із тим, що профілі різноманітних професій істотно відрізняються один від одного, можуть спостерігатися відмінності всередині профілів однієї і тієї ж професії. Це пов'язано з формуванням індивідуалізованої структури здібностей професіоналів, що відрізняються природними даними (наприклад, сполученнями основних властивостей нервової системи). Такі індивідуальні варіанти формування профпридатності можуть бути основою для опису різних типів професіоналів.

Таким чином, головна задача удосконалювання методів психологічної діагностики здібностей складається в підвищенні їхньої прогностичної сили. Тільки в цьому випадку вони цілком будуть відповідати своєму призначенню.

Проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів.

Для проведення емпіричного дослідження нами було обрано 10 учнів 11 класу загальноосвітньої школи м. Києва.

Для визначення їх здібностей ми дослідили цілу батарею тестів та відібрали наступні методики: DAT, Мінесотський конторський тест, «Порівняння понять», «Складні аналогії». За їх допомогою ми визначали спеціальні інтелектуальні здібності учнів.

У ході експерименту при застосуванні методики DAT ми отримали наступні результати:

Ці дані свідчать про те, що більшість дітей має високі та середні показники інтелектуальних здібностей, та при спостереженні та внаслідок проведення бесід із учнями ми виявили, що спеціальних інтелектуальних здібностей не виявлено в жодного учня.

Високі показники за кожним субтестом дозволяють говорити тільки про старанність та належну шкільну підготовку, але діти не відрізняються підвищеними спеціальними здібностями, оскільки сам матеріал сприйняли без особливого ентузіазму, не використовували ніяких допоміжних засобів, швидко та точно відповідали, частково призадумуючись над відповіддю, але зацікавленості та належного сприйняття самого тесту не було.

Таблиця 1

Результати методики DAT

Субтести на визначення ознак інтелектуальних здібностей	Високий рівень, учні	Середній рівень, учні	Низький рівень, учні
1. Словесне мислення	7	2	1
2. Рахункові здібності	6	3	1
3. Абстрактне мислення	6	2	2
4. Просторове сприйняття	8	1	1
5. Технічне мислення	4	5	1
6. Швидкість і точність сприйняття інформації	7	2	1
7. Орфографія	6	3	2
8. Пунктуація і стилістика	5	4	1

Наступним ми провели Мінесотський конторський тест, маючи на меті визначення здібності до порівняння, складних розумових операцій. Результати проведення методики ми оформили у вигляді таблиці.

Таблиця 2

Результати Мінесотського конторського тесту

Субтести	Високий рівень, учні	Середній рівень, учні	Низький рівень, учні
порівняння чисел	3	4	3
порівняння слів	4	4	2

Дані, отримані при проведенні цієї методики, дозволяють говорити про достатній рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Хочемо відзначити, що діти, не зважаючи на деяку складність та нудність тесту, продовжували трудитися, відповідали на завдання. Високий рівень показали третина опитаних, але вже ми самі помітили, як діти активно почали виконувати завдання, як швидко та правильно цим трьом учням вдалося все закінчити. Хочемо відзначити, що це говорить про певну здібність учнів до швидкого переключення уваги, до її пильності, сюди також варто віднести й усидливість. Одним словом, при проведенні цього тесту було визначено трьох учнів із певними спеціальними інтелектуальними здібностями.

Наступною методикою, яку ми провели з опитуваними, стала «Порівняння понять». За даними її проведення ми отримали наступні положення:

Таблиця 3

Результати методики «Порівняння понять»

Високий рівень, учні	Середній рівень, учні	Низький рівень, учні
3	6	1

Це свідчить про високу підготовку та якісний розвиток розумової діяльності учнів. Так, як дітям надавалося дуже мало часу для вирішення аналогії та різниці між конкретними поняттями, то можемо вказати, що одинадцятикласники виявили гарні показники. І знову нами була відмічена трійка учнів, які швидше за всіх та логічніше висловлювалися відповідно до завдань тесту. При цьому вони ще й пропонували цікаві рішення та намагалися удосконалювати сам процес проведення методики.

Останнім тестом, який ми використовували для діагностики спеціальних інтелектуальних здібностей учнів, був тест «Складні аналогії». За його результатами вдалося виокремити такі положення:

Таблиця 4

Результати методики «Складні аналогії»

Високий рівень, учні	Середній рівень, учні	Низький рівень, учні
5	3	2

Ці дані дозволяють зрозуміти, що сама методика не є складною, оскільки половина дітей успішно справилася із завданнями. Це свідчить про високу шкільну підготовку та гарний розумовий розвиток учнів.

Таким чином, хочемо відзначити ефективність проведених методик, адже за їх допомогою вдалося визначити дітей із спеціальними інтелектуальними здібностями.

На основі отриманих даних ми провели із учнями профорієнтаційні бесіди, під час яких порадили дітям звернути увагу на розвиток всіх здібностей та допомогли обрати той професійний профіль діяльності, який найбільш підходить для застосування їх здібностей.

Практичні рекомендації. Оскільки вже було сказано про важливість наявності здібностей для професійної діяльності, то хочемо вказати, що потрібно розвивати у школярів всі загальні здібності, підтримувати їх потенціал, допомагати само реалізовуватися.

Звичайно ж, також варто якомога раніше продіагностувати дитину та виявити її спеціальні здібності, це потрібно робити на початковому етапі навчання та при переході дитини до середньої та старшої школи. Але, наголосимо ще раз, якщо спеціальних здібностей не було виявлено раніше, це не значить, що їх немає. Можливо, не настав ще сприятливий час для їх прояву.

Тому, виконуючи обов'язкові умови навчальної програми, також важливо розвивати дітей творчо, духовно, підтримувати їх креативні ідеї, допомагати у самореалізації.

Також важливо залучити дітей до колективної праці, допомагати їм знаходити свій стиль спілкування оточуючими, відчувати дружнє плече допомоги та вчити дітей самим надавати допомогу друзям та однодумцям.

Для того, щоб задатки дитини розвивалися і переросли у здібності, потрібно всіляко сприяти розвитку дитини, підтримувати її інтерес до обраного виду діяльності, розкривати її потенціал.

Факторами, які впливають на розвиток у дитини загальних здібностей, є: біологічна та соціальна сфери, навчання, використання розвиваючих вправ.

Розвиваючі вправи застосовуються в комплексі для всіх дітей, а не тільки для дітей із спеціальними здібностями. Ці вправи мають на меті повноцінний розвиток особистості – і розумовий, і творчий, і духовний, і культурний і так далі. Просто діти із спеціальними здібностями із цих вправ почерпнуть більше інформації. Та й розвиток спеціальних здібностей відбувається на фоні розвитку загальних здібностей, як було сказано вище.

Особливо важливим є середовище підтримки дитини, яке охоплює і друзів, і вчителів, і батьків.

Чинники, які впливають на прояви спеціальних здібностей дитини, можна вказати так:

- Біологічне начало (спадковість, гени);
- Соціальна сфера (перебування дитини у місцях, де вона може вільно спілкуватися з людьми, що також займаються цією діяльністю, де вона спілкується з ровесниками);
- Родина, яка підтримує захоплення дитини, наприклад, музикою, цікавиться її результатами та допомагає подолати складні періоди в житті.

Звичайно, завжди присутній момент того, що батьки помиляються і приймають за обдарованість звичайні показники розвитку, але це не значить, що зі звичайними дітьми не варто займатися та розвивати їх інтелектуальний рівень, її навички та вміння.

Висновки. Розглядаючи здібності як індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями, ми можемо зробити висновок, що кожна здібність людини — це її складна властивість, внутрішня можливість відповідати вимогам, які ставить перед нею діяльність і суспільство.

Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, а й уміння користуватися ними, застосовувати їх для розв'язання нових завдань. Тому не можна розглядати здібності людини як властивості, що існують незалежно від її знань, умінь і навичок, до яких насамперед належать життєвий досвід людини, здобуті нею знання, вміння та навички.

Здібності є загальними та спеціальними. До загальних здібностей людини відносять здібності до навчання, праці, загальні розумові здібності та ін. Завдяки їм людина може переходити від однієї діяльності до іншої й успішно нею оволодівати.

Спеціальними вважають такі здібності, які виявляються лише в певних видах діяльності. Це вокальні, спортивні, музичні, художні, математичні та

ін. Такий поділ є дуже умовним, бо між загальними і спеціальними здібностями існує тісний зв'язок.

Під час діагностики здібностей зазвичай використовують методики інтелектуального тестування, моторних, слухових, зорових здібностей, тестування на визначення рівня абстрактності, логічності мислення тощо.

Співвідношення задатків і здібностей показує, що, хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, що далеко не однакові в різних людей, однак здібності не стільки подарунок природи, скільки продукт людської історії. Вони формуються в процесі становлення особистості на основі природних задатків.

Нами було розглянуто проблему діагностики спеціальних здібностей, визначено цілий ряд методик, за допомогою яких варто проводити тестування здібностей дітей.

Провівши дослідження із 10 учнями загальноосвітньої школи, ми отримали результат, який полягає у наявності у третини опитаних спеціальних інтелектуальних здібностей. Ми провели індивідуальні бесіди із кожним із опитуваних та порадили звернути увагу на професії, що відповідають їх півню розвитку здібностей.

Але, хочемо знову зазначити, що наявність чи відсутність спеціальних та загальних здібностей не завжди впливає на успішність кар'єрного росту та вибір професії, адже багато професій підрозумівають навчання всім необхідним навичкам в процесі професійної діяльності. Та й людині властиво розвивати необхідні для певної діяльності здібності.

Тому зазначаємо, що важливо розвивати всі здібності дитини, і загальні і спеціальні, якщо вони є. Обов'язково важлива підтримка дітей, їх намагань та сподівань. Адже, якщо батьки, вчителі та друзі радіють та переживають за дитину, її злети заохочуються, її падіння підтримуються, то така особистість буде впевнено крокувати по життю, розвиватися, самоудосконалюватися та зростати.

Список використаної літератури

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд// Вопросы психологии. — 1995. — № 1.
2. Айзенк Г. Проверьте свои способности. — М.: Мир, 1972.
3. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. — М., 1997.
4. Барков В. И., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини. — К., 1991.
5. Бегеен Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека: Учеб. пособие. — Калинин, 1995.
6. Бутчер Т. Ода людським можливостям. — М., Онікс, 1996.
7. Ветер Л.А. Педагогика способностей. — М., 1993.
8. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей //Вопр. психологии. — 2005. — №5.
9. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — М., 1995.

10. Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.
11. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів/ За ред. С.Д. Максименка. — К.: Форум, 2002.
12. Кузьміна Н.В. Формування здібностей. — СПб., 2001.
13. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 2001.
14. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі. Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. — К.: Форум. - Т.2, 2002.
15. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: Теоретико-методологические проблемы генетической психологии. — К.: Форум. - Т. 1, 2002.
16. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети // Вопр. психологии. — 1998. — №4.
17. Мерлин В.С. Структура личности: Характер, способности, самосознание: Учеб. пособие к спецкурсу. — Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1990.
18. Небылицын В.Д. Психологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1996.
19. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1997.
20. Психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К., 1998.
21. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. пед. заклад. — К.: «Академія», 2003.
22. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1995.
23. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1996.
24. Якиманская М.С. Развивающее обучение. — М., 2002.

Якимчук І.П.

кандидат психол. наук,
доцент кафедри психології
Уманського державного
педагогічного університету
м. Умань, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

Структура і динаміка мотиваційної сфери підлітків характеризується особливостями, зумовленими, з одного боку, віком, з іншого — умовами навчання і виховання. В підлітковому віці істотно змінюється соціальна ситуація в розвитку мотивації, а також особистості в цілому.

Розвивається вміння знаходити і співставляти кілька способів розв'язання однієї задачі, пошук нестандартних способів розв'язання, що сприяє переходу в навчальній діяльності з репродуктивного на продуктивний рівень. Відбувається становлення прогнозуючих, плануючих форм контрольно-оцінних дій. Це дає змогу корегувати навчальну роботу до початку її виконання. Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, Н.С.Лейтес виділяють сприятливі особливості для розвитку мотивації в цьому віці: «потреба в

дорослості»; загальна активність підлітка; прагнення підлітка на основі думки іншої людини усвідомити себе як особистість, оцінити себе з точки зору вимог іншої людини і своїх внутрішніх вимог, потреба в самовияві і самоствердженні; прагнення підлітка до самостійності; збільшення широти і різноманітності інтересів, що поєднується з появою більшої їх вибірковості, диференційованості; зростання визначеності і стійкості інтересів; розвиток на основі цих якостей спеціальних здібностей підлітків.

У підлітковому віці розумова активність поєднується зі зростанням самостійності і яскраво виявляється в широті схильностей. Н.С.Лейтес зазначає, що у цьому відбуваються значні зміни в розвитку пізнавальних і соціальних мотивів учіння. Пізнавальні мотиви зміцнюються: збільшується інтерес до нових знань, причому у більшості школярів інтерес до фактів змінюється інтересом до закономірностей. Підлітковий вік є сензитивним для розвитку пізнавальних інтересів, які виникають тією чи іншою мірою у всіх дітей, а не тільки у дітей, що мають виключні здібності.

У підлітковому віці продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Способами здійснення самоосвіти є вибіркове і досить систематичне читання нових джерел, засвоєння нової інформації і одночасно максимальне використання матеріалу шкільної програми. Інтерес до знань, що виходять за межі шкільної програми, характерний для підлітків. Разом з тим, учнів відрізняє перехід до оволодіння не тільки додатковими знаннями, але й методами наукового мислення. Розвиток пізнавальних мотивів у підлітків визначається активним прагненням підлітка до самостійних форм навчальної роботи. Це виявляється у задоволенні, з яким підліток виконує самостійні навчальні завдання на уроці, в його роботі зі складним навчальним матеріалом, у прагненні самому будувати свою пізнавальну діяльність за межами шкільної програми, в різних формах самоосвіти.

У підлітковому віці відбуваються також зміни в розвитку соціальних мотивів учіння. У першу чергу удосконалюються широкі соціальні мотиви, оскільки в ході навчальної і громадської роботи у підлітків збагачуються уявлення про моральні цінності, ідеали суспільства, що мають вплив на розуміння учнем смислу учіння для подальшої перспективи розвитку себе в житті суспільства [3, с. 74].

Мобілізація резервів мотивації учіння в підлітковому віці є важливою умовою підготовки школяра до подальшого здійснення освіти в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах. Питання активізації і формування учіння школярів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Це вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення змісту, форм і методів навчання. Основне протиріччя в аналізі мотивації учбової діяльності полягає в тому, що відбувається значний розрив між теоретичними і практичними дослідженнями. По-перше, це пов'язано з тим, що в теоретичних дослідженнях виокремлюються такі функції мотиву, як селективна, когнітивна, цілемоделююча (смыслотвірна), регуляторна, спонукальна, а в емпіричних дослідженнях вони належного відображення не знаходять. Така

ситуація призводить до того, що розробка різних типологій мотивів, видів мотивації будується на простому узагальненні емпіричних даних, в результаті чого критерії і основи типологізації залишаються нечіткими. По-друге, вивчається зміна мотивації до навчання в учнів різного віку, а вікові особливості структури мотиваційної сфери, і сам процес її розвитку донині є маловивченими. Недостатньо вивчений і процес онтогенетичного розвитку мотиваційної сфери особистості. У зв'язку з цим виділяються лише відмінності в змісті, ієрархії мотивів без з'ясування тих причин, які зумовили вікові відмінності в мотивації до навчання [1, с. 169].

Нині існують різні напрями, що розкривають проблему формування навчальної мотивації. Ряд авторів пов'язують вирішення проблеми формування мотивації з мотивами навчальної діяльності, зокрема, їх змістовими характеристиками, а інші дослідники — з умовами, що впливають на формування мотивації. Так, частіше за все розглядається вплив на мотивацію особистісних рис учнів (П.С.Абрамова і Г.Л.Буткін, В.С.Мерлін); емоційних станів (А.К.Маркова, П.М.Якобсон, П.В.Симонов, О.К.Тихомиров); специфіки організації навчальної діяльності (Т.А.Матіс, А.К.Маркова). В дослідженнях П.С.Славіної, П.М.Якобсона вивчається зміна мотивів навчання в різних вікових групах школярів у зв'язку зі зміною самооцінки і рівня домагань [2, с. 108].

Сучасна система освіти використовує значну кількість способів розвитку і формування мотивації. А.К.Маркова, вивчаючи специфіку розвитку і формування мотивації учіння, не виключає можливості впливу на розвиток навчальної мотивації вікової своєрідності діяльності і мотивації. Важливе значення приділяється також такому чиннику, як мобілізація резервів мотивації, яка організовує включення школяра до активних видів діяльності і види суспільних взаємодій з іншими людьми.

Таким чином, аналіз основних напрямів вивчення природи мотивації, її структури, чинників і умов розвитку показав, що мотиваційні системи є продуктом розвитку всіх спонукальних сил людини, її діяльності, життєвої практики, соціалізації, становлення особистості.

Література:

1. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
2. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. Лабораторія психології творчості / В. О. Моляко (наук.кер.авт.кол.). — К. : Педагогічна думка, 2008. — 207с.
3. Розіна І. В. Психологічні особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2009. — 21 с.

Якимчук Б.А.

кандидат психол. наук,
доцент кафедри психології
Уманського державного
педагогічного університету
м. Умань, Україна

ВПЛИВ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ

Піднесення загальноосвітнього рівня, забезпечення глибоких знань і практичних умінь учнів вимагають удосконалення навчального процесу на основі всебічної активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Активізація пізнавальної діяльності пов'язана з мобілізацією інтелектуальних і волевих зусиль учнів, уміннями й здатністю переборювати труднощі, активною самостійною працею у навчанні.

Формування в учнів пізнавальних інтересів у навчальній діяльності набуває дедалі більшого значення і посідає одне з провідних місць у колі психолого-педагогічних досліджень і теоретичних праць. Дедалі частіше обговорюються актуальні проблеми перебудови методів викладання і підвищення рівня знань учнів.

Пошуком оптимальних шляхів розвитку пізнавальних інтересів, шляхів та методів розвитку пізнавальної діяльності займались А.М. Алексюк, З.О. Онищук, Г.І. Щукіна. Вони розглядали пізнавальний інтерес як стимул подолання труднощів у навчанні, отримання морального задоволення від роботи, намагання розширити горизонти знань активного творчого пошуку [3,4].

Пізнавальний інтерес – це такий психологічний «феномен», який має відношення не тільки до навчальної та пізнавальної діяльності, а широко входить в усі сфери життєдіяльності людини, чи йдеться про працю, техніку, мистецтво, чи навіть про спорт та фізичні дії. Пізнавальний інтерес визначає і зміст творчої діяльності.

Чинники, що ними керується школяр у будь-якій діяльності, являють собою взаємообумовлений комплекс мотивів (пізнавальних, соціальних, психічних), серед яких найчастіше домінує інтерес до змісту, процесу та результату діяльності. Проникнути в структуру мотивів, котрими збуджується діяльність школярів, складно. Це можна зробити лише через розкриття психологічного змісту діяльності, окремих дій, в яких формуються психічні якості. Будь-яка свідома дія людини є розв'язанням завдання. Відношення до завдання, до цілей та обставин дії, в силу яких це завдання не тільки розуміється, а й сприймається, складає внутрішній зміст дії. Таким чином внутрішній зміст діяльності складають мотиви людини, якими вона керується і які виражають собою трансформацію поставлених цілей [2].

З цього випливає, що пізнавальний інтерес - це чинник не тільки зовнішньої, а й внутрішньої основи знань, що здобуваються, тому що він сприяє більш досконалому засвоєнню істини і, звісно ж, більшою мірою

розкриває свідому силу науки та наукових істин. Інтенсивно впливаючи на процес пізнавальної діяльності школяра, пізнавальний інтерес збуджує особисте ставлення до знань, завдяки чому діяльність школяра набуває інтенсивного творчого характеру. Вона проходить легше, швидше та продуктивніше.

Ідея цілісного формування особистості учня підводить нас усе ближче до думки, що вплив навчання в одній сфері становлення особистості обов'язково відображається і на інших сферах діяльності особистості. Так, пізнавальний інтерес здатний впливати і на естетичну активність учня, яка є внутрішньою силою його пізнавальних і практичних дій.

Засвоєння відбувається в активній розумовій діяльності. Ще І.М. Сеченов зауважив, що акт мислення не є «чиста» думка, він включає в себе мотив як обов'язковий компонент, як пусковий механізм, що регулює активність мислення і походить із діяльності суб'єкта [2].

Сформований раніше пізнавальний інтерес учня як мотив діяльності сприяє появі у нього пізнавальної потреби в проблемній ситуації. На базі потреби, що виникає народжується пізнавальний інтерес як мотив дій, пов'язаний із засвоєнням нових знань.

У процесі розв'язання нових пізнавальних завдань і проблемних ситуацій мотив взаємодіє з фондом потрібних знань та умінь, і тоді виникає внутрішня мотивація діяльності, заснована на переліку гіпотез та реальних результатів дій. Мотиви пізнання, в свою чергу формуються і змінюються під впливом засвоєння нових, більш цінних для особистості знань і способів діяльності. Великого значення набуває пошукова та творча діяльність в якій найбільш інтенсивно розвиваються зростаючі пізнавальні можливості учня.

Пошукова діяльність створює умови для формування пізнавальних умінь, необхідних для задоволення пізнавальних інтересів і потреб школяра.

Взаємозв'язок знань, способів і мотивів у структурі пізнавальної діяльності учня характеризує діалектичний взаємозв'язок відношення і відображення в процесі пізнання.

На основі аналізу літературних джерел нами було висунуте припущення, що організація нестандартних форм навчання з використанням проблемно-пошукових методів та прийомів може створити сприятливі умови для ефективного засвоєння навчального матеріалу,

Перевірка цієї гіпотези здійснювалася в процесі тривалого формуючого експерименту.

З метою пошуку ефективних шляхів розширення пізнавальних інтересів школярів нами було здійснене дослідження, яким ми охопили понад двісті учнів та вісімнадцять учителів загальноосвітніх шкіл міста Умань. До роботи були залучені студенти Уманського державного педагогічного університету.

На основі результатів психолого-педагогічного дослідження можна зробити висновок, що методика нетрадиційних уроків позитивно впливає на ефективність пізнавального інтересу в розвитку навчальних можливостей школярів.

Розглядаючи пізнавальні інтереси як рушійну силу, що здатна внести значні корективи у формування школяра з активною життєвою позицією, яка проявляється у самостійності та ініціативі, в творчому підході до розв'язання завдань, ми виявили, що інтерес виступає найбільш енергійним активізатором і стимулятором діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності загалом. Від зацікавленості учнів, від їх інтересу до певного виду діяльності залежить їхня увага на уроці, творчий настрій на активність.

Пізнавальна діяльність учнів на уроках - це їх свідомо діяльність, спрямована на пізнання істотних властивостей об'єктів і законів з метою засвоєння основ наук.

Результати виконаного нами дослідження дають нам підстави стверджувати, що процес розвитку пізнавального інтересу — це не прямолінійне нарощування його нових якісних характеристик, а процес, що піддається впливу діалектичних протиріч розвитку, насичений спадами і підйомами, обумовленими взаємодією знань, умінь і мотивів навчання школярів.

Аналіз робіт школярів, які брали участь у дослідженні показав, що при застосуванні різних способів активізації навчальної діяльності в рамках нетрадиційних форм рівень сформованості знань з різних навчальних дисциплін значно зростає. Про це переконливо свідчать результати проведених досліджень.

Серед чинників, що забезпечили таку результативність, передусім слід виділити підвищену емоційність, великі можливості у формуванні пізнавального інтересу учнів до предмета, продуктивну розумову діяльність учнів тощо.

Проведена експериментальна робота засвідчила, що заходи, спрямовані на стимулювання позитивних емоційних переживань, забезпечення взаєморозуміння між учителем і учнями, підвищеного інтересу до навчання, сприяють формуванню позитивних мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенню їхнього інтересу до навчання, зростанню рівня допитливості, активності.

Література:

1. Васильев С. Развитие творческой личности// Рідна школа 2001., №1 -39с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: СПб., 2002. – 286с.
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. - 160с.
4. Щукина Г.И. Познавательные интересы в учебной деятельности школьников. – М.: Знание, 1972. - 164с.

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ПАВЛА ТИЧИНИ

Адреса:вул. Садова 28, ауд.317, м. Умань, Черкаська обл.