

## Розділ IV. Актуальні питання психокорекції та психологічної допомоги

Ткаченко Олена Андріївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, Кічула Єлизавета Іванівна, студентка факультету мистецтв КДПУ

### Дослідження особливостей розуміння та інтерпретації невербальної поведінки в контексті підготовки до педагогічного спілкування

Потік послуг, спрямованих на швидке навчання вчителів невербальній мові спілкування, розумінню експресивної поведінки особистості та групи, наростає в усьому світі, у тому числі в Україні.

Невербальне спілкування займає важливе місце в діяльності педагога. Як зазначав Г.В.Колшанський, несловесні знаки - це не залишок, який виділяється з мовної системи, а особливий функціональний компонент парамовної системи, тобто, та комунікативна підсистема, яка доповнює функцію вербальної комунікативної системи [Цит. по: 9, с. 26].

Здібність до розуміння та інтерпретації невербальної поведінки, що входить в структуру соціально - перцептивних здібностей, є водночас, однією з основних складових всієї відображально - поведінкової взаємодії людини з людиною, або з групою людей. Зрозуміло, що розвиток цих здібностей складає одне з найважливіших завдань вищої педагогічної освіти.

Не дивлячись на наявність великого обсягу емпіричного матеріалу, що розкриває індикативні та регулятивні функції невербальної поведінки в спілкуванні [2], [3], ще недостатньо робіт, які відносяться до дослідження розвитку здібності до розуміння та інтерпретації цієї поведінки [5]. Практично відсутні дослідження, де розвиток цієї здібності розглядався б як елемент структурної освіти, що має свої складові та етапи розвитку. Такого роду дані необхідні для більш глибокого аналізу проблеми суб'єктних чинників, активної соціальної підготовки вчителя до спілкування з учнями.

В якості **об'єкта** дослідження виступала невербальна поведінка майбутніх вчителів. **Предметом** дослідження – особливості розуміння та інтерпретація невербальної поведінки як важливі компоненти її загальної структури. **Гіпотеза:** навички розуміння та інтерпретації невербальної поведінки як інтегровані елементи її загальної системи, є важливим показником рівня розвитку невербально-комунікативних здібностей майбутніх вчителів.

**Мета** даної роботи полягала в тому, щоб теоретично і експериментально дослідити особливості невербальної комунікації в педагогічному спілкуванні, та визначити рівень розвитку навичок

невербальної поведінки майбутніх учителів. Досягнення означеної мети вимагало вирішення наступних завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми невербальної комунікації в педагогічному спілкуванні, зокрема, її перцептивного аспекту.

2. Експериментально визначити рівень розвитку навичок невербальної комунікації у майбутніх вчителів.

Найважливішим аспектом навчання вчителів невербальній мові спілкування є формування складних уявлень про зв'язок експресивної поведінки з індивідуально-особистісними, соціально-психологічними особливостями людини, про діагностичні, комунікативні, регулятивні можливості невербальних засобів вираження психологічного світу людини.

Невербальне спілкування - це система знаків, що використовуються в процесі спілкування і відрізняються від мовних засобами та формою виявлення [1]. Хоча мовні канали зв'язку мають пріоритетне значення, ні в якому разі не можна ігнорувати невербальні засоби. Науковими дослідженнями доведено, що саме за рахунок останніх відбувається від 40 до 93 % комунікації. До речі, 55% повідомлень сприймається через вираз обличчя, позу, жести, а 38% - через інтонацію та модуляцію голосу [18].

Діапазон невербальних знаків людини від її фізіологічних, безумовно - рефлекторних рухів обличчя та тіла, до соціально обумовлених зовнішніх візуальних і аудіальних сигналів, розглядається як невербальна поведінка, або «мова зовнішнього вигляду». В цей діапазон включено ритмічні та висотні інтонаційні характеристики голосу, його часову і просторову організацію: увесь організм стає ніби засобом, «зряддям спілкування» [17].

Сучасна наука розглядає невербальні засоби спілкування з різних позицій:

1. У контексті осмислення загальних програм і способів людської поведінки (Дж. Холл, П. Екман, А. Фрізен, А. Піз, Дж. Фасі, Е. Холл);

2. Формальний та семантичний аналіз невербальних знаків у їх співвідношенні з мовними знаками (Т. Піколаєва, К. Шерер, Ю. Цивян, І. Шаронов);

3. Власне лінгвістичні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні та інші розробки, які спрямовані на розпізнавання за невербальними та вербальними знаками психологічних, або емоційних станів, дослідження національної специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, аналіз способів відображення невербальної поведінки у художній літературі (А. Вежицький, П. Екман, Г. Крейдлін, С. Павлова та ін.) [1], [6], [13].

Особливо хотілося б відзначити напрямок, який очолює російська дослідниця В. А. Лабунська. Нещодавно сформований, він має назву «Психологія невербального вираження особистості», та набуває інтенсивного розвитку. В його рамках інтегруються ідеї філософсько-культурологічного знання, соціальної психології, семіології, а також,



положень індивідуально-динамічного, структурно-функціонального підходів до невербального вираження, експресивної поведінки людини. Така інтеграція надає «Психології невербального вираження особистості» статус не тільки міждисциплінарної області, а саме нового напрямку в психології, що охоплює представників різних наук, і сприяє посиленню впливу психології на гуманітарні та природничі науки. Новий погляд учених на невербальну комунікацію формує суб'єктне відношення до перетворень зовнішнього вигляду, відповідає на запитання про психологічний зміст невербальних репрезентацій, про динаміку взаємозв'язків між експресією та внутрішнім світом особистості, про можливості візуальної діагностики психологічних особливостей особистості, розкриває значення трансформацій зовнішнього вигляду в зміні простору людського буття. Застосування основних принципів психології невербального вираження особистості розкриває нові можливості для практичної візуальної діагностики, для навчання кодуванню - інтерпретації експресивної поведінки, що в свою чергу, дає людині ефективну психологічну техніку як аналізу пред'явлення свого внутрішнього світу іншим, так і більш досконалого розуміння системи відносин, що склалися, а при необхідності, і впливу на неї.

Невербальна поведінка вплетена у внутрішній світ особистості. Її функція не зводиться до супроводу переживань особистості. Невербальна поведінка - це зовнішня форма існування та прояву психічного світу особи. У зв'язку з цим, аналіз структури, зміст індивідуальної невербальної поведінки - це один із способів діагностики рівня розвитку особистості як структури суб'єкта спілкування. Виділення загальних елементів, компонентів невербальної поведінки, визначення її функцій дозволяють створити культурно-специфічну типологію невербальної поведінки [15].

Невербальна поведінка особистості в спілкуванні, в міжособистісному пізнанні поліфункціональна. Вона:

- створює образ партнера по спілкуванню;
- виконує функцію випереджаючої маніфестації психологічного змісту спілкування (щодо мови);
- виступає як спосіб регуляції просторово-часових параметрів спілкування;
- підтримує оптимальний рівень психологічної близькості між тими, що спілкуються;
- виступає як маскування: «Я - особистість»;
- є засобом ідентифікації параметрів по спілкуванню;
- виконує функцію соціальної стратифікації;
- виступає в якості показника статусно-рольових відносин;
- виражає якість і зміну взаємин партнерів по спілкуванню, формує ці відносини;
- є індикатором актуальних психічних станів особи;

- виконує функцію економії мовного повідомлення;
- виступає в ролі уточнення, зміни розуміння вербального повідомлення, підсилює емоційну насиченість сказаного;
- виконує функцію розрядки, полегшення, регулює процес збудження;
- є одним з показників загальної психомоторної активності суб'єкта (темп, амплітуда, інтенсивність, гармонійність рухів) [15].

Складно уявити вчителя, який спілкується з учнями тільки за допомогою слів, не використовуючи різні невербальні знаки. Значення та сенс в спілкуванні несе не тільки словесна мова. Жест, міміка, погляд і поза вчителя часом, виявляються навіть більш виразними та дійсними, ніж слова. Психологи наголошують, що відношення партнерів один до одного, до їх висловлювань, спочатку проявляється в позі, жесті, погляді, дистанції, а потім-в слові. Це значить, що невербальні засоби спілкування виконують функцію випереджувальної маніфестації змісту спілкування. При цьому мова іде не про заміну вербальних засобів на невербальні в діяльності педагога, а про їх взаємодоповнення [10].

Взаєморозуміння між педагогом та учнями можливе за умови готовності та здатності зрозуміти прихований зміст слів один одного. Таке взаєморозуміння у великій мірі буде залежати від активності суб'єктів спілкування, що виявляється в різних засобах невербальної поведінки.

Активний характер мовлення вчителя є важливим аспектом педагогічного спілкування. Активності мовлення сприяють мускульна мобілізованість, підвищення і посилення голосу на початку кожної фрази для утримання ініціативи, надання яскравості кожній фразі, чітка завершеність фрази, рель'єфне наголошення слів, виразне підкреслення контрастів за рахунок діапазону голосу вчителя, тощо. Від сили, витривалості, гнучкості, тональності голосу істотно залежить якість мовлення. Силу голосу визначає не крик, а внутрішнє емоційне наповнення. Витривалість голосу дає змогу без його ослаблення чи захворювання вдаватися до тривалого мовчання. Гнучкість голосу передбачає охоплення максимального діапазону звучання - від низьких до високих звуків і тонів. Тональність голосу вчитель повинен обирати залежно від змісту навчальних і виховних завдань, індивідуальних особливостей учнів [9].

Професійне спілкування ставить певні вимоги і до жестикуляції учителя. Вчителю слід враховувати, що психологічні жести виражають почуття, описові - ілюструють хід думки, крім того, часто випереджають висловлювану думку. Жести вчителя мусять бути органічними, стриманими, доцільними. Вчитель повинен володіти як навичками демонстрації, а також, інтерпретації різних жестів.

Багато смислового навантаження несе поза вчителя. Для того, щоб спілкування було активним, вчителю слід дбати, щоб поза була відкритою,



не схрещувати рук, стояти обличчям до класу, дотримуватися дистанції, яка забезпечує ефект довіри. Доцільно проходити вперед і назад по класу. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи назад, учитель начебто дає змогу слухачам перепочити [8].

Щодо виразу обличчя та погляду, вони часто впливають на учнів сильніше, ніж слова, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяючи кращому її засвоєнню. Але обличчя вчителя повинно не лише виражати, а й приховувати певні почуття: власні турботи, негаразди. Міміка має відповідати характеру мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка, рухи брів, вираз очей. Учителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя та очей («бігаючи очі»), а також, і неживої статичності («кам'яне обличчя»).

Спрямований на дітей погляд учителя створює візуальний контакт. Контакт поглядом виражає ступінь зацікавленості партнером, доброзичливий погляд в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Учень найуважніший, коли йому дивляться в очі, він краще запам'ятовує сказане.

Як правило, вчителі уникають візуального контакту в разі суперництва, щоб контакт не сприймався як вияв ворожості. Візуальний контакт допомагає регулювати розмову. Пильний погляд вчителя, як правило, породжує дискомфорт і переживання. Учитель повинен прагнути тримати в полі зору всіх учнів, свідомо розвивати техніку візуальних контактів [7].

Таким чином, володіння засобами невербальної поведінки сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен:

- навчитися диференціювати та адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, час, і простір у спілкуванні;
- прагнути розширити власний діапазон засобів спілкування через тренування (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) та самоконтроль;
- домагатися органічного зв'язку зовнішньої техніки з внутрішніми переживаннями [12].

Визнання сучасною психологічною наукою найскладніших взаємозв'язків між «зовнішнім і внутрішнім», між «душею та тілом», надання їм статусу фундаментальної умови життєдіяльності людини, дозволяє здатність до розуміння та інтерпретації невербальної поведінки розглядати як інтегровану, а можливо, навіть як базову функцію в

загальній системі невербальної активності особистості. Означений погляд, в свою чергу, дозволяє дійти наступного висновку: діагностика рівня розвитку навичок розуміння та інтерпретації майбутніми вчителями невербальної поведінки іншої людини дає уявлення про загальний розвиток їх здібності до невербальної поведінки.

Для досягнення мети дослідження було використано методика «Діагностика рівня розвитку здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості», розроблену під керівництвом В.А.Лабунської.

Означена методика складається з ряду соціально-перцептивних завдань, які варіюються за змістом, засобами, цілями та способом рішення.

Перше завдання спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити дії та стани на основі жестів. Досліджуваному послідовно пред'являється шість зображень найбільш поширених жестів і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Друге завдання дає змогу діагностувати здатність адекватно визначити якості і відносини людини на основі його пози. Досліджуваному послідовно пред'являється графічне зображення шести поз і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Третє завдання спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити стани, якості особи і відношення на основі міміки особи. Досліджуваному послідовно пред'являється шість зображень жіночого і шість зображень чоловічого обличчя, на яких зафіксовані переживання, основних емоцій: радості, гніву, здивування, страждання, страху, огида і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Четверте завдання дає змогу діагностувати здатність адекватно визначити відношення і взаємовідношення на основі невербальної поведінки діади і групи. Досліджуваному пред'являється шість малюнків, на яких зображені діадна і групова взаємодія, пропонується визначити відносини та взаємини між тими, що спілкуються.

П'яте завдання спрямоване на діагностику здатності встановлювати психологічні зв'язки між елементами невербальної поведінки. Досліджуваному пред'являються послідовно зображення шести поз і пропонується підібрати до них відповідний образ обличчя з набору, що використовувався в третьому завданні.

Шосте завдання дає змогу діагностувати здатність використовувати невербальну поведінку як засіб створення емоційно - негативних відносин, виступаючи моментом регуляції спілкування. Досліджуваному послідовно пред'являється шість ситуацій з тесту Розенцвейга та пропонується підібрати з набору мімічних виразів такі, що приводили б до поглиблення конфлікту між учасниками.

Сьоме завдання допомагає діагностувати здатність використовувати невербальну поведінку як регулятор відносин в емоційно-позитивну



сторону. Досліджуваному послідовно пред'являються тіж самі шість ситуацій з тесту Розенцвейга і пропонується підібрати з набору мімічних виразів такі, що максимально б сприяли вирішенню конфліктної ситуації.

Таким чином, завдання варіювалися на основі поєднання параметрів, відповідних формальним, змістовним і функціональним характеристикам навичок невербальної комунікації та їх психологічної інтерпретації.

Перша група параметрів: елементи, індивідуальна та групова невербальна поведінка.

Друга група параметрів: дії, стани, якості особистості, відносини та взаємовідносини.

Третя група параметрів: адекватність регуляції психологічних характеристик спілкування та адекватність їх ідентифікації за допомогою невербальної поведінки.

Точність вирішення перших трьох завдань оцінювалась по трибальній системі, наступних - по п'ятибальній, враховуючи багатозначність діадної та групової невербальної поведінки. Для порівняння успішності вирішення вищеперерахованих завдань, оцінювання відбувалось за двадцятибальною шкалою. Максимально можливий показник успішності вирішення того, або іншого завдання відповідав 20 балам.

Отже, максимальна кількість балів, яку міг отримати один досліджуваний дорівнює 140 балів. Інтервал 140 - 110 балів відповідає високому рівню розвитку здібності, 109 - 90 балів - вище середньому, 89 - 70 балів середньому, 63 - 30 балів - рівню нижче середнього, 29 - 0 балів - низькому.

У дослідженні приймали участь три групи студентів факультету мистецтв Криворізького педагогічного університету: МХК - 06, ХХК - 06, МХК - 07. Загалом, в дослідженні приймало участь 50 студентів. Для дослідження були створена експертна комісія, яка оцінювала рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації у студентів.

Результати дослідження в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівень розвитку здатності до психологічної інтерпретації  
невербальної поведінки особистості**

Рівень розвитку	Бали	Кількість студентів (%)
Низький	0 - 29	-
Нижче середнього	30 - 69	32
Середній	70 - 89	38
Вище середнього	90 - 109	20
Високий	110 - 140	10

З таблиці ми бачимо, що 70 % студентів мають середній та нижче середнього рівня здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості. А саме 38% - середній рівень, 32% - нижче середнього. При цьому лише 20 % студентів досягли рівня вище середнього, та 10 % - високого. Тому можна зробити висновок, що рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації недостатній для майбутньої педагогічної діяльності.

Більш детальній якісний аналіз отриманих даних можна зробити, звертаючи увагу на особливості запропонованих завдань та успішність їх вирішення студентами (таблиця 2).

Таблиця 2

**Успішність вирішення завдань студентами**

	Номер завдання							Сума балів
	1	2	3	4	5	6	7	
сер.арифм. по групі	13,2	10,32	13,12	8,6	10,84	11,68	11,14	78,9

Перше завдання було спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити дії та стани на основі жестів. Друге - на діагностику здатності адекватно визначити якості та відносини людини на основі його пози. Третє- на діагностику здатності адекватно визначити стани, якості особистості та відношення на основі міміки. При вирішенні цих завдань студентами виявилось, що більш вдалої інтерпретації отримали жести і міміка. Інтерпретація пози відбувалась маньш вдало. Цю особливість можна пояснити виходячи з таких фактів: жести, міміка, пози відрізняються по своїм діагностичним і комунікативним можливостям. Жести несуть, головним чином, інформацію про інтенсивність станів, що переживаються, вказують на психомоторну активність особистості. Пропоновані в методиці жести конвенціональні, що полегшує їх семантизацію. Міміка повідомляє більш диференційовану інформацію про партнера у спілкуванні. Але ця інформація складається головним чином з емоційних характеристик людини. Значення багатьох мімічних масок, як і жестів, засвоюються спонтанно на ранніх етапах онтогенезу. Пози представляють собою більш складне і цілісне утворення невербальної поведінки. Для них характерна велика розмитість діапазону значень в порівнянні з жестами та мімікою. Таким чином, у студентів рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації, семантизації цілісної невербальної поведінки (пози) значно нижчий, ніж рівень розвитку елементів (міміки і жестів).

Четверте завдання було спрямовано на діагностику здатності адекватно визначити відношення та взаємовідношення на основі невербальної поведінки діади і групи. Воно вирішувалася студентами менш успішно, чим попередні три. На основі цих даних можна зробити висновок про те, що



навички розуміння та психологічної інтерпретації міжособистісного аспекту невербальної комунікації у студентів менш розвинені, за навички до розуміння індивідуальної невербальної поведінки та її елементів.

Більш успішно студенти вирішували п'яте завдання. Проте, результати його рішення дозволяють зробити висновок про те, що у студентів недостатньо розвинені навички до встановлення зв'язків між окремими елементами та цілісними формами невербальної поведінки. Успішність їх психологічної інтерпретації буде вище у випадку, якщо невербальні засоби знаходяться ближче до практики безпосереднього спілкування.

Характерним для більшості студентів є достатньо успішним виконання шостого завдання. Особливо важливо відзначити, що воно виявилось більш легким для більшості студентів в порівнянні з сьомим. З цього приводу можна зробити висновок, що у студентів більш розвинена здатність використовувати міміку, як засіб створення емоційно - негативних відносин, чим за допомогою міміки регулювати відносини в емоційно - позитивну сторону. Такі результати дають підставу вважати, що успішна ідентифікація міміки іншої людини ще не забезпечує оволодіння нею як засобом регуляції. Таким чином, навички до адекватного сприйняття та оцінки невербальної поведінки у студентів розвинені трохи вище, ніж навички до адекватного використання такої поведінки як засоба регуляції відносин у спілкуванні. Але допущення про їх фундаментальність в структурі невербальної поведінки потребує більш ретельної перевірки.

Проведений аналіз результатів дослідження дозволяє дійти висновку про те, що чітко виділяються два блока навичок, які відрізняються по рівню розвитку. У перший блок входять: навички визначати дії, стан, якості особистості на основі міміки та жестів; навички до встановлення психологічних зв'язків між різними елементами невербальної поведінки, і навички до адекватного використання міміки як засоба емоційно - негативних і позитивних відносин, що виступають моментом регуляції та спілкування. Другий блок утворюють: навички визначати якість і відносини людини на основі пози; навички до психологічної інтерпретації невербальної поведінки діади та групи. Відрізняються ці блоки за формами невербальної поведінки (індивідуальна або групова; елементи або цілісна), за його змістом, за емоційним знаком регуляції відносин. Перший блок навичок у студентів педагогічного університету набув більш високого рівня розвитку.

Загалом можна констатувати недостатній рівень розвитку навичок розуміння та інтерпретації невербальної поведінки у майбутніх учителів, що вимагає подальшого пошуку шляхів їх формування. Одним з таких шляхів може бути поліпшення осмислення соціально-психологічних функцій зовнішнього вигляду в різних контекстах взаємодії, в тому числі - педагогічному спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология.- М., 2001. - 450с.
2. Бажин Е.Ф., Коренева Т.В. О возможности узнавания эмоций по интонационным характеристикам речи // Вопросы психологии познания людьми друг друга в общении. - Краснодар, 1978. - Вып. 2. - С. 148-164.
3. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблема общения в психологии. - М., 1981. - № 14. - С. 121 – 132.
4. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. - М: Астраль, 1997. - 418с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983. – 272 с.
7. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Практ. Посіб. - Д.:РВВ ДНУ, 2005. - 128с.
8. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. Методическое пособие для преподавателей. - Новосибирск: изд - во Новосиб. Ун - та: М.: Совершенство, 1997. - 171с.
9. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення. - Х.: ОВС, 2002. - 245с.
10. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. -Житомир: Житомир, пед. ун - т, 2003. - 192с.
11. Кириленко Г.Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Психол. Журн. - 1987. - № 7. - С. 40 – 45.
12. Кондратьева СВ. Понимание учителем личности учащегося // Вопр. психол. 1980. - № 5. - С. 143 – 148.
13. Конева Е.В. Психология общения: Учеб. Пособие. - Ярославль. 1992.- 240с.
14. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. - Ростов-на-Дону, 1999. - С. 16 - 20
15. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально - перцептивный поход). Ростов: изд - во Ростов. ун - та, 1986.- С. 5 – 35.
16. Лабунская В.А. О «практичности» социальной психологии невербального общения // Психолгический вестник. - Вып. 1.- Ростов-на-Дону, 1996. - С. 307 - 324.
17. Локарева Г.В. Педагогічне спілкування: Наук. - метод. Посіб. / Г.В. Локарева, Л.І. Мічик, О.О. Почерніна. - Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – 154 с.
18. Пиз А. Язык телодвижений. - пер. с англ. И.Е.Котляр. - Ниж. Новгород: «Ай Кью», 1992. - 258с.



Халік Олена Олександрівна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, аспірантка НПУ ім.М.П.Драгоманова

### **Динаміка змін в характеристиках тривожності практичних психологів-початківців з різними типами освіти в результаті використання системи тренінгової роботи**

Наявність у психолога-початківця високого неоптимального рівня тривожності, за свідченням науковців, може не тільки призводити до неефективного виконання власних професійних обов'язків, а і пришвидшувати появу професійного вигорання, являтися несумісним з роботою психолога як представника «допомагаючих» професій. Тому профілактична та психокорекційна робота, спрямована на врегулювання тривожності, переведення її з деструктивного руслу в конструктивне, необхідна ще під час навчання у вузі.

Оскільки в більшості випадків необхідно говорити про негативний вплив тривожності, то це викликає необхідність підбору відповідних методів та прийомів її корекції.

В переважній більшості системи заходів щодо регуляції рівня тривожності розроблені для дітей, підлітків та юнацтва в роботах Є.Лютової, А.М.Микляєвої, Г.Моніної, Я.М.Омельченко, А.М.Прихожан, П.В.Румянцевої, А.С. Співаковської, С.О. Ставицької та ін. Лише в окремих роботах, наприклад Г.Ш.Габдрєєвої, Н.Є.Гульчевської, Е.М.Набат, Т.Л.Шабанової, приділяється увага можливостям зниження тривожності в період дорослості під час професійного становлення особистості.

Найзагальніша програма регуляції тривожності полягає у виділенні двох основних складових: а). зовнішній вплив (за допомогою іншої людини або групи людей, музики та ін. ), б). саморегуляція (метод нервово-психічного розслаблення).

Хоча Є. Лютова та Г. Моніна розробляли програми зі зниження рівня тривожності для дітей дошкільного та шкільного віку, але самі напрямки корекційної роботи можуть бути використані і в період дорослості, особливо враховуючи результати нашого констатувального експерименту щодо детермінованості особистісної тривожності загальним емоційним неблагополуччям, позитивною агресивністю, соматовегетивними порушеннями та неприйняттям себе:

- 1). підвищення самооцінки;
- 2). навчання засобам зняття м'язового та емоційного напруження;
- 3). вироблення навичок володіння собою в травмуючих ситуаціях.

Крім того, вчені наголошують на тому, що роботу можна проводити паралельно за усіма напрямками або поступово, переходячи від одного до іншого [3, 41-53; 5, 381-383].

Як зазначає Т.Ю.Артюхова, корекційна робота з регуляції тривожності особистості повинна мати загальний особистісно-орієнтований характер, зосереджений на усіх структурних компонентах тривожності, а не вузько функціональний. В основі програми корекції повинен бути мотиваційний та рефлексивний механізми. На думку вченої, підвищуючи впевненість особистості у власних силах, емоційну стабільність, знижуючи ситуативну тривожність, можна досягти значних змін особистості [1, 4].

Ю.В. Клепач вказує, що основними є два підходи до корекції тривожності:

- оволодіння станом тривожності, уникнення його негативних наслідків,
- позбавлення особистості від тривожності як стійкої риси [2, 4].

А.М.Прихожан наголошує на системності в регуляції то зниження тривожності, вказуючи на необхідності поєднання каузального, спрямованого на розуміння природи появи тривожності та її причин, та симптоматичного підходів [4, 227-229].

Такої ж думки дотримується і Т.Л. Шабанова визначаючи, що програму регуляції тривожності необхідно створювати, виходячи з положення про те, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Для регуляції тривожності як емоційного стану вчена наголошує на ознайомленні та оволодінні прийомами регуляції емоційного стану за допомогою аутогенного тренування, релаксації, зняття нервово психічного напруження. Зниження тривожності як стійкого особистісного утворення, на думку Т.Л.Шабанової, здійснюється за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [6, 136].

Враховуючи теоретико-практичні позиції психологів-науковців щодо зниження тривожності, створимо модель регуляції особистісної тривожності (рис.1).

Створена модель лежить в основі тренінгової програми і передбачає роботу в трьох напрямках:

- 1) над фізіологічним компонентом ситуативної тривожності;
- 2) над трьома рівнями прояву тривожності в структурі особистості: емоційному, когнітивному та поведінковому у психологів-початківців;
- 3) інформаційному:
  - а) оволодіння знаннями про зміст, причини виникнення тривожності, зокрема і в професійній діяльності;
  - б) передавання знань з приводу пріоритетних напрямків діяльності психолога в школі адміністрації шкіл та вчителям в зв'язку з наявними частинами протиріччями.





*Рис. 1. Можливості регуляції особистісної тривожності*

Перший напрям роботи передбачає блок, спрямований на розвиток навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження, оскільки при зниженні рівня ситуативної тривожності знижується і рівень особистісної. В межах даного блоку використовуються

техніки і прийоми, в основі яких лежить принцип релаксації і самонавіювання. Наприклад, вправи на самонавіювання з формулами типу «Я активна і бадьора, у мене піднесений настрій, можу спокійно та ефективно працювати...». «Я – хороша людина і спеціаліст, у мене все виходить, мені цікаво працювати...». Вправи релаксаційного характеру передбачають багаторазове повторення напруження та розслаблення різних груп м'язів (рук, ніг, спини, живота, обличчя та ін.), що в результаті призводить до виникнення умовно-рефлекторних зв'язків, полегшується можливість управління власним станом.

В другому напрямку роботи визначаються наступні структурні блоки, що враховують 3 рівні прояву особистісної тривожності в структурі особистості: 1). блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій; 2). блок подолання когнітивних викривлень, вироблення вмінь раціоналізації; 3). блок ефективних поведінкових стратегій в тривожній ситуації.

Блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій передбачає прийняття власних емоцій та інших, усвідомлення неадекватності окремих емоційних реакцій, усвідомлення можливості вираження власних емоційних проявів.

Робота з когнітивним компонентом тривожності передбачає застосування когнітивних психотерапевтичних технік, що передбачають коригування рівня домагань, самооцінки, позбавлення від викривлених уявлень. В межах даного блоку можуть бути використані техніки та процедури когнітивної терапії (раціонально-емотивної, терапії А.Бека та ін.), спрямовані на регуляцію рівня тривожності. Приклади вправ блоку:

*Вправа 1.* Використовується як в індивідуальній, так і груповій роботі з метою усвідомлення конструктивності або не конструктивності думок.

Кожен з учасників заповнює таблицю, після чого в парах (для групової форми роботи) відбувається обговорення щодо конструктивності або неконструктивності його думок.

### Аналіз тривожної ситуації

Що трапилось (Де? Коли? З ким?)	
Як ви реагували?	
Що ви при цьому думали?	
Як ви себе після цього почували?	

*Вправа 2.* Ведення щоденника з метою аналізу ірраціональних уявлень, в якому передбачається опис ситуації, в якій виникла тривожність, оцінка її інтенсивності, опис ірраціонального уявлення, опис раціонального спростування і кінцевий результат, виражений у повторній оцінці ситуації.

Поведінковий блок передбачає оволодіння ефективними поведінковими стратегіями в тривожній ситуації.



Таким чином, зниження або ж регулювання тривожності у психологів-початківців відбувалося з урахуванням надбань вже існуючих способів та прийомів її подолання, зокрема, психогімнастичних вправ, ситуаційно-рольових, ділових ігор, психотерапевтичних прийомів, спрямованого й неспрямованого групового обговорення та ін.

Розроблений тренінг як одна з психотехнологій щодо можливостей зниження тривожності є з одного боку тренінгом особистісного зростання, оскільки учасники отримують можливість навчитися саморегуляції рівня тривожності, а з іншого боку є тренінгом професійного зростання, оскільки навчаючись управляти власними емоційними проявами, учасники тренінгу одночасно і вчаться застосовувати отримані знання та навички щодо інших.

Загалом у формувальному експерименті було задіяно 92 особи. В межах нашого дослідження були визначені 2 експериментальні та 2 контрольні групи по 23 особи. До першої експериментальної групи (ЕГ1) увійшли практичні психологи випускних курсів Криворізького державного педагогічного університету з основною спеціальністю «Практична психологія», до другої (ЕГ2) - з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Дані групи сформовані з метою попередження проявів деструктивної тривожності уже під час проходження навчально-виробничої практики, а також і в майбутній професійній діяльності. Подібний вибір обумовлений виявленими на завершальному етапі констатувального експерименту статистично достовірними відмінностями у характеристиках тривожності в даних групах [ , 384-386].

Склад експериментальних і контрольних груп сформований за допомогою використання психодіагностичних методик констатувального експерименту, таким чином, щоб кількість осіб з високим, середнім та низьким рівнем тривожності були без значних відмінностей у відповідних експериментальних та контрольних групах.

Формувальний етап експерименту тривав протягом першого семестру 2008-2009 навчального року для першої та другої експериментальних груп - студентів-психологів п'ятого курсу (з основною спеціальністю «Практична психологія» та додатковою спеціалізацією «Практична психологія») і складався з системи занять, загальною кількістю 12 по 2,5-3 години кожне у позанавчальний час. Цей період був обраний через те, що студенти-психологи за навчальним планом розпочинають навчально-виробничу практику, в ході якої може активізуватися деструктивна тривожність, оскільки психологи-початківці безпосередньо опиняються в майбутньому професійному середовищі з усіма його непередбачуваностями.

Крім того, в плані тренінгу були передбачені години самостійної роботи практичних психологів загальною кількістю – 30, спрямованих на складання самозвітів, виконання вправ і завдань практичного характеру

самостійно, застосування отриманих вмінь і навичок подолання деструктивної тривожності. Отже, загальний об'єм в системі роботи з тривожністю становить 60 годин.

Під час створення програми психопрофілактичної та психокорекційної роботи були використані класичні вправи спрямовані на зниження рівня тривожності до оптимального, формування упевненості у своїх силах та можливостях, вироблення навичок конструктивної взаємодії та ін. у авторському поєднанні.

Тренінгові заняття в переважній більшості мали наступну структуру: 1). привітання-розминка, з метою сприяння підвищення працездатності групи, 2). рефлексія станів учасників, реалізована за допомогою конкретних психотехнік, 3). основна робота за трьома рівнями прояву особистісної тривожності, які можуть перемежовуватись міні-лекціями, 4). завершення заняття з обов'язковою повторною рефлексією станів учасників.

Для підвищення ефективності даної програми тренінгу, враховуючи принцип системності, було звернуто увагу і на зовнішні фактори, що впливають на появу професійної тривожності та призводять до підвищення особистісної. Зокрема, були проведені бесіди-консультації просвітительського характеру з адміністрацією шкіл, в яких працюють психологи-початківці, або проходять психологічну практику, з метою попередження можливості виникнення ситуацій об'єктивного характеру, що викликають професійну тривожність у спеціалістів-початківців.

Для відслідковування динаміки змін особистісної тривожності у практичних психологів-початківців використовувалися та ж методика, що в констатувальному експерименті, зокрема методика «Шкала особистісної тривожності» Ч.Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна.

В результаті проведення комплексу цілеспрямованих тренінгових занять було зафіксовано статистично достовірне зниження високого рівня тривожності в експериментальних групах та збільшення середнього (табл.1).

Експериментальні дані, які були отримані в результаті проведення контрольної частини формуального експерименту, були перевірені за допомогою методів математичної статистики з їх якісним та кількісним аналізом, що здійснювався за допомогою комп'ютерної STADIA.

В експериментальній групі ЕГ1 зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 39,13% до 17,39%, збільшилась кількість з середнім рівнем тривожності – 60,87% проти 78,26%. Крім того, після формуального впливу з'явилися представники низького рівня – 4,35%. Порівнюючи результати перших експериментальних і контрольних груп, можна встановити наявність статистично достовірних змін у ЕГ1 ( $t_{теор}=2,82$ ,  $t_{емп}=3,3$  при  $p=0,01$ ), тоді як в ЕК1 подібні зміни відсутні ( $t_{теор}=2,82$ ,  $t_{емп}=0,95$  при  $p=0,01$ ).



### Оцінка динаміки особистісної тривожності в експериментальних і контрольних групах у процесі формувального експерименту

N=92

Види груп	Критерії	Експериментальна група					Контрольна група				
		арифметичне		арифметичне		Коефіц. Стюдента, рівень знач. 0,01	арифметичне		арифметичне		Коефіц. Стюдента, рівень знач. 0,01
		Середнє значення	Дисперсія	Середнє значення	Дисперсія		Середнє значення	Дисперсія	Середнє значення	Дисперсія	
		До формувально-го впливу		Після формувально-го впливу			До формувально-го впливу		Після формувально-го впливу		
Студенти-випускники за спец-тпо «Практична психологія»	OT*	44,13	48,57	40,87	37,48	3,3	44,04	42,77	43,57	49,26	0,95
Студенти-випускники з додатковою спец-зацією «Практична психологія»	OT*	49,04	65,59	46,61	51,61	3,49	46,83	75,97	47,61	72,79	1,28

Примітки: \*OT - особистісна тривожність

В другій експериментальній групі ЕГ2, яка характеризувалася вищим рівнем тривожності по відношенню до іншої групи, після цілеспрямованого впливу також зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 60,87% до 39,13%, на 17,4% зросла кількість осіб з середнім рівнем тривожності (з 39,13% до 56,52%). Як і в експериментальній групі ЕГ1 з'явилось 4,35% осіб з низьким рівнем тривожності. Зміни в характеристиках тривожності в ЕГ2 є статистично значимими ( $t_{теор}=2,82$ ,  $t_{емп}=3,49$  при  $p=0,01$ ), а в КГ2 – ні ( $t_{теор}=2,82$ ,  $t_{емп}=1,28$  при  $p=0,01$ ).

Методи і прийоми, які були використані у формувальній частині експерименту ефективно вплинули на зниження рівня тривожності і, як наслідок, на адаптаційні можливості практичних психологів.

Таким чином, отримані результати свідчать про підтвердження висунутої гіпотези про те, що за допомогою спеціально створеної тренінгової програми можна деструктивну тривожність як чинник дезадаптації психолога-початківця перетворити в конструктивну.

Щодо подальших перспектив дослідження, то важливим є встановлення особливостей динаміки тривожності у психологів зі спорідненими та неспорідненими спеціальностями.

Список використаних джерел:

1. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01./ Т. Ю. Артюхова. - Новосибирск, 2000 197 с.
2. Клепач Ю. В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Юлия Владимировна Клепач. - Воронеж, 2002 230 с.
3. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Е. К. Лютова, Г.Б. Монина. - М.: Генезис, 2000. — 192 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика/ А.М.Прихожан. - М., 2000. - 304с.
5. Халік О.О. Особливості переживання тривожності у практичних психологів-початківців/ О.О.Халік // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - №26 (50). - С.380-386.
6. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07./ Татьяна Леонидовна Шабанова. - Н. Новгород, 1998. - 209с.



## **Теоретико-практичне обґрунтування засобів діагностики готовності студентів-психологів до розуміння психологічної ситуації клієнта (міжособистісний аспект)**

Головна функція закладу освіти полягає у створенні належних психолого-педагогічних умов для підготовки висококваліфікованих фахівців, в тому числі в галузі практичної психології.

Психологічна готовність до професії психолога в цілому та окремих видів професійної діяльності, зокрема психологічного консультування, обумовлює здатність до створення професійних відносин, діалогічного професійного мислення, що орієнтоване на розуміння психологічної ситуації клієнта (ПСК). Важливим аспектом становлення фахівця є саморегуляція психологічної готовності (Пов'якель Н.І.).

Саморегуляція психологічної готовності до розуміння ПСК – система дій, що базується, перш за все, на самооцінці та самоконтролі процесу розуміння, а вже потім виступає як засіб (або система засобів) самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації.

Необхідність надання психолого-педагогічної допомоги студентам-психологам в створенні адекватної самооцінки, формування чіткого уявлення про критерії самоконтролю при здійсненні розуміння ПСК, вимагає створення та апробації відповідних діагностичних засобів.

**Мета** даного дослідження полягала в розгляді діагностичних засобів дослідження готовності майбутніх психологів до розуміння ПСК в контексті міжособистісної взаємодії.

**Об'єкт** дослідження: розуміння ПСК в міжособистісному просторі психологічного консультування.

**Предмет:** діагностичні засоби дослідження рівня розуміння ПСК.

**Гіпотеза:** розуміння ПСК має міжособистісний характер, значить існує статистичний зв'язок між рівнем розуміння ПСК та загальним рівнем міжособистісного розуміння студентів психологів

**Завдання** дослідження: 1. Розглянути методика визначення рівня розуміння ПСК з точки зору сучасних теоретичних уявлень на міжособистісний аспект процесу розуміння.

2. Емпірично дослідити і статистично підтвердити зв'язок між рівнем розуміння ПСК та результатами дослідження рівня міжособистісного розуміння методом репертуарних решіток.

Головне завдання психолога-консультанта - допомогти людині переосмислити власний досвід. Успіх ефективної професійної діяльності психолога залежить від оволодіння ним процесом міжособистісного розуміння, що в свою чергу потребує розуміння психологом того, як саме людина розуміє свої життєві ситуації, який смисл їм надає. Інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації та пов'язані з нею переживання зумовлені не стільки реальними життєвими обставинами, скільки смислом, який він вкладає в ці обставини та значенням, що приймає для суб'єкта дана ситуація. З погляду Н.В.Чепелевої, психологічна ситуація – відображення реальної життєвої ситуації в смисловій сфері людини, і саме в смисловій сфері варто шукати психологічні проблеми особистості.

Увага науковців до проблематики психології розуміння нараховує майже вікову історію. Однак, концептуалізація розуміння навіть сьогодні є істотною теоретико-методологічною проблемою. Відсутність чіткого визначення розуміння призводить до труднощів винаходу належного діагностичного інструментарію.

Багаторазові спроби з'ясувати сутність поняття розуміння дали можливість розкрити велику кількість контекстів, в яких можна розглядати означене психічне явище: природничий, когнітивний, семантичний, лінгвістичний, соціально-психологічний, а також герменевтичний. Звернення до герменевтичної проблематики є вагомою характеристикою сучасного розвитку психології розуміння. В Інституті психології імені Г.С.Костюка було започатковано новий інтеграційний напрям досліджень, спрямований на вивчення проблем розуміння реальності, у тому числі психологічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різного роду текстах. А також, психологічних механізмів розуміння вербальних і невербальних повідомлень, їх залежностей від особистісних характеристик людини. Все більшого розповсюдження набуває



психогерменевтичний погляд на розуміння як на рух індивідуальної свідомості людини (з використанням її суб'єктивного досвіду) до все більш адекватного (згідно з її суб'єктивними критеріями) – і тільки в сенсі об'єктивного відображення дійсності, що постійно змінюється. Такий погляд покладає в основу діалогічні відносини, визначає діалог як один з основних механізмів розуміння, чим підкреслює його міжособистісний характер. Розуміння може існувати тільки в спілкуванні, у діалозі.

Соціально-психологічний аспект розуміння включає як особистісну проблематику в спілкуванні, так і систему уявлень про процес породження та розуміння тексту в діалозі. Розуміння в діалозі не повинно обмежуватись фіксацією факту співвіднесення суб'єктом знака зі значенням. Необхідно з'ясувати як суб'єкт реконструює те відсилання, ту референцію, що закладається в текст його автором.

З погляду психологічної герменевтики ПСК має текстуальну природу. Текст, розглядається як засіб організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що визначають розуміння, інтерпретацію людиною самого себе, але й світ його внутрішніх переживань, світ його індивідуально-авторського відношення до дійсності. Базуючись на засадах сучасного постструктуралізму, психологічна герменевтика може розглядати особистість як текст або систему текстів.

Текст можна віднести до багатосмислових об'єктів, які, як правило, мають приховану проблемність, що знаходить відображення в складності їхньої структури. Текст ПСК має деякий зовнішній рівень – когнітивний. У психології розуміння загальноприйнятою є ідея про те, що особливості об'єкта розуміння, у тому числі його багаторівневість, впливають на протікання даного процесу. Розуміння того, що представлено на когнітивному шарі тексту відносять до зовнішнього когнітивного рівня розуміння. Однак, текст ПСК консультування крім зовнішнього когнітивного шару, містить внутрішній смисловий шар. Витяг з тексту його власного, «текстуального» смислу А.А.Леонтьєв характеризує як «значеневе розуміння». Розуміння тексту на «смислових» рівнях – це таке орієнтування, яке обслуговує діяльність з тим, що стоїть «за» текстом [2; 147].

На думку творців класичної герменевтики Ф.Шлейєрмахера і В.Дильтея, розуміння є процес, у якому ми із зовнішніх знаків розгортаємо внутрішній смисл: це процес розкриття цілісного смислу тексту і духовного світу його автора.

На думку А.А.Брудного, текст – це «змикаючий компонент акта комунікації. У тексті реальність представлена і сконцентрована в доступній розумінню формі. ... смисловий зв'язок між компонентами тексту є форма зв'язку між учасниками акта комунікації, смисл, при цьому, виступає в декількох функціях: він скріплює основні елементи тексту, активно сприяє репродукції його змісту, дозволяє співвіднести зміст кожного окремого тексту з дійсністю» [1; 12].

Важливим поняттям герменевтики є інтерпретація. Поняття інтерпретації та розуміння відрізнялися і використовувалися в протилежних значеннях. Розуміння текстів насамперед повинне бути адекватно їх змісту, інакше воно може перетворитися в нерозуміння. Інтерпретація в класичному визначенні – тлумачення. При розумінні повинна бути досягнута обумовлена його умовами ідентичність того, що розуміється і того, що зрозуміло. Далі починаються тлумачення, трактування, формування власної думки. При розумінні процес іде від об'єкта до суб'єкта та назад (це не виключає активності суб'єкта, що виявляється в гіпотезах, питаннях). Але якщо виникають заперечення, сумніви, дискусії з автором – це вже не розуміння, а інтерпретування, як вираження позиції самого суб'єкта [3; 79-80]. П.Рікер визначав герменевтику як теорію операцій розуміння в їхньому співвідношенні з інтерпретацією текстів.

Текст відкритий для безлічі смислів, що існують у системі соціальних комунікацій. В рамках герменевтики приводять існування ідеї, яка доводить, що мовні знаки самі по собі менш значимі, ніж контекст, який повідомляє смисл саме знакам. Контекстом може бути як сам текст, так і світоглядні установки автора, культурний простір. Отже, будь-який текст несе в собі потенційну множинність смислів, що обумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до визначеного контексту. У випадку міжособистісного розуміння справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи співрозмовників не збігаються, або перетинаються лише частково. Соціально-психологічний контекст проблеми розуміння складають дослідження особливостей пізнання соціальних об'єктів у соціальному контексті, передусім, закономірностей соціальної перцепції.

Підводячи підсумки, можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку уявлень про розуміння ПСК можна виділити наступні його характеристики:

- розуміння ПСК носить міжособистісний характер, може існувати тільки в спілкуванні, діалозі;
- ПСК як об'єкт розуміння має текстуальну природу, а значить, основними характеристиками ПСК можна вважати складність структури, багаторівневність, наявність когнітивного та смислового шару. Всі вони – результат упорядкування особистісного досвіду, індивідуального відношення особистості до дійсності. Означені особливості ПСК відповідним чином впливають на протікання процесу розуміння, обумовлюють його характеристики;



- Процес розуміння ПСК має аналітико-синтетичний характер, йде водночас від об'єкта до суб'єкта і навпаки. При цьому зворотній зв'язок забезпечується інтерпретацією, особливості якої обумовлені контекстом. В якості контекстів можуть виступати безпосередньо тексти, особистісні установки авторів, особливості міжособистісних відносин учасників діалогу, культурний простір.

Таким чином, можна стверджувати, що розуміння ПСК має багато спільних рис з міжособистісним розумінням, пов'язаний з ним, і навіть інтегрований в нього. Показники рівня розуміння ПСК повинні корелювати з показниками рівня міжособистісного розуміння.

З метою перевірки даної гіпотези було проведено дослідження рівня розуміння ПСК методом контент-аналізу, об'єктом якого були письмові звіти студентів-психологів про розуміння ними реальної ПСК. Для підтвердження валідності експерименту перевірка робіт проводилась по двом напрямкам: оцінка вміння студентів проводити аналіз ПСК і оцінка вміння збагнути її цілісний смисл. Методика проведення такого дослідження більш детально розкрита в попередніх роботах[4], [5].

Експеримент проводився протягом 2002-2009 років. Загальна кількість досліджуваних склала 286 студентів-психологів Криворізького державного педагогічного університету та Криворізького відділення Запорізького національного університету. Результати відображено в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

### Результати аналізу психологічної ситуації клієнта студентами-психологами

Рівень розуміння ПСК	Бали	Кількість студентів (%)		
		Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс,
Низький	0	15	20,9	11,4
	1-12	66,8	69,1	65,3
Середній	13-24	16,1	7,3	21,6
Високий	25-36	2,1	2,7	1,7
Дуже високий	37-48	-	-	-

Аналіз даних, отриманих в першій серії дослідження (Таблиця 1) дозволяє констатувати наступне: переважна більшість студентів-психологів продемонструвала низький рівень ПСК (81,8 %), 15 % від загальної кількості студентів взагалі не змогли виконати завдання або відмовились від його виконання. Середній рівень розуміння ПСК продемонстрували 16,1 %, а високий – лише 21 % студентів. Той факт, що студенти-психологи переважно володіють низьким рівнем розуміння ПСК, ще раз показує практичну важливість даної проблеми (її методичний аспект);

Таблиця 2.

**Результати аналізу вмінь студентів збагнути цілісний смисл  
психологічної ситуації клієнта**

Рівень розуміння ПСК	Показники	Бали	Кількість студентів (%)		
			Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс
Низький	Припущення на основі квазі- інтерпретації повідомлень клієнта, або взагалі відсутні будь-які припущення	0	37,1	48,2	30,1
	Деякі вірні, але необгрунтовані допущення у бік вибору напрямку подальшого дослідження ситуації	1	32,9	38,2	29,5
Середній	Зроблено вірні кроки у визначенні смислу (напрямок дослідження), але смисл не визначений	2	19,2	10	25
Високий	Смисл визначений правильно не для всіх учасників ситуації	3	8	2,7	11,4
Дуже високий	Смисл визначений правильно для всіх учасників ситуації	4	2,8	0,9	4

Отримані результати (таблиця 2) дозволяють констатувати, що за критерієм вміння збагнути цілісний смисл ПСК більшість студентів продемонструвала низький рівень її розуміння (70 %), 19,2 % - середній, 8 % - високий і 2,8 % - дуже високий рівень.

Розуміння ПСК під час психологічного консультування відбувається в умовах міжособистісної взаємодії. Міжособистісне розуміння здійснюється шляхом пояснення, інтерпретації, ототожнення, вживання, здатність переноситись у внутрішній світ іншого. Найбільш адекватне розуміння іншого буде досягнуто за умови переходу від зовнішньої оціночної позиції до багаторівневого, полімодального діалога у внутрішній позиції. Ступінь успішності, адекватності, глибини міжособистісного розуміння можна позначати як рівень міжособистісного розуміння, – характеристику когнітивного плану здатності до соціальної взаємодії. Виділяють 5 основних рівней міжособистісного розуміння:

• феноменологічний (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення до відомого; провідна ознака – співпереживання;



субмодальності системного механізму розуміння – атракція, емпатія, метафора, впізнавання);

- класифікаційний (процесуальна домінанта – віднесення до класу за ознакою; провідна ознака – усвідомлення; субмодальності системного механізму розуміння – рефлексія, каузальна атрибуція);

- типологічний (процесуальна домінанта – віднесення до типу за сукупністю ознак; провідна ознака – довіра; субмодальності системного механізму розуміння – інсайт, проекція, стереотипізація, інтуїція);

- системний (процесуальна домінанта – розуміння як включення в систему; провідна ознака – прийняття; субмодальності системного механізму розуміння – усвідомлення, ідентифікація як уподоблення, структурування, систематизація);

- інтегральний (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення з метою, спрямованістю; провідна ознака – орієнтовність; субмодальності системного механізму розуміння – синергія, інтеграція, абсолютизація, орієнтування).

Для дослідження рівня міжособистісного розуміння було використано метод репертуарних решіток (методика запропонована М.І.Шевандріним [6]). Результати в таблиці 3.

Таблиця 3.

**Результати діагностики домінуючого рівня розуміння в міжособистісній сфері**

Група досліджуваних	Рівень міжособистісного розуміння									
	феноменологічний		класифікаційний		типологічний		системний		інтегральний	
	Сер. ар. за рангом	Місце	Сер. ар. за рангом	Місце	Сер. ар. за рангом	Місце	Сер. ар. за рангом	Місце	Сер. ар. за рангом	Місце
Всі	6,01	V	5,25	I	5,4	IV	5,26	II	5,35	III
2-3 курс	6,05	V	5,05	I	5,34	IV	5,13	II	5,18	III
4-5 курс	6	V	5,38	II	5,44	III	5,34	I	5,46	IV

Порівняння середніх показників рівней міжособистісного розуміння вказує на малу ступінь їх розбіжностей. Це означає, що не можна говорити про чітке домінування якогось з указаних рівней розуміння в міжособистісній сфері.

Для перевірки гіпотези про зв'язок кожного рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК, були розраховані коефіцієнти рангової кореляції Спірмена  $r(s)$  (таблиця 4).

**Аналіз зв'язку рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена  $r(s)$**

		Показник коефіцієнту рангової кореляції Спірмена $r(s)$				
		Феноменологічний рівень	Класифікаційний рівень	Типологічний рівень	Системний рівень	Інтегральний рівень
Рівень роуміння ПСК як функції проблемного аналізу нарративу клієнта	R(s)	-0,49	-0,26	0,18	0,48	0,63
	t(emp)	-9,52	-0,10	3,15	9,19	13,6
Рівень роуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл	R(s)	-0,34	-0,10	0,16	0,41	0,49
	t(emp)	-6,12	-1,713	2,69	7,813	9,36

Аналіз коефіцієнтів кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ( $t(\text{emp}) > t(\text{кр})=2,83$ ) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з феноменологічним, системним та інтегральним рівнями міжособистісного розуміння. До речі, зв'язок з феноменологічним рівнем має чітко виражену зворотну залежність.

При переході від поверхневого до більш глибинного міжособистісного розуміння, від його феноменологічного до інтегрального рівня спостерігається закономірний поступовий перехід від зворотнопропорційної до прямопропорційної кореляційної залежності. Такий перехід, свідчить про наявність тенденції підвищення рівня розуміння ПСК за умови посилення домінування у суб'єкта інтегрального рівня міжособистісного розуміння і водночас дає підстави для визнання валідності методики дослідження рівня розуміння ПСК.

Між тим статистичні характеристики груп досліджуваних, що стоять на різних ступенях вузівської професіоналізації, вказують на те, що практично не відбувається змін в домінуванні рівня міжособистісного розуміння (таблиця 3). Хоча у старшокурсників спостерігається більш виражене домінування бажаного системного рівня, порівняно з групою студентів 2-3 курсів, однак зменшується домінування ще більш бажаного інтегрального рівня міжособистісного розуміння. При цьому, кількісні зміни даних показників надто незначні. Цей факт ще раз вказує на малий розвиваючий ефект традиційних способів вузівської підготовки психологів до здійснення розуміння ПСК и вимагає подальших досліджень.



### Список використаних джерел:

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учеб. Пособ. – М: Лабиринт, 1998. – 336 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Славская А.Н. интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал – 1994. – Т. 15. - № 3. – С. 78 – 89.
4. Ткаченко О.А. Професійна підготовка студентів-психологів до розуміння психологічної ситуації клієнта // Теоретичні та прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. Східноукраїнський національний університет. – Луганськ: Видавництво СНУ ім. В.Даля, 2004. - № 3 (8). – 223 с. – С. 93 – 100.
5. Ткаченко О.А. Особливості розуміння психологічної ситуації клієнта студентами-психологами / Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, т. VI, в.6. – С.367-376 .
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.